UNIVERSITÉ DE NGAOUNDÉRÉ

Ingénierie de formation et compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base dans la région de l’Adamaoua au Cameroun

MAI 2020

PR MENYE NGA GERMAIN FABRICE
ET DR YAKAM ISAÏE

AFD AGENCE FRANÇAISE DE DÉVELOPPEMENT

AUF

APPRENDRE

Projet financé par le programme APPRENDRE dans le cadre de l’appel « Documenter et éclairer les politiques éducatives »

Les points de vue exprimés et les propos contenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

RESUME

A la suite des états généraux de l'Education tenus en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de 1998, une série de mesures a été prise par les responsables du système éducatif pour la réduction des échecs scolaires et du redoublement dans l'Enseignement primaire au Cameroun. Dans cette logique, le Ministère de l'Education de Base s'est engagé constamment dans la refonte des programmes et des manuels scolaires, la réforme du système d'évaluation des apprentissages et des modalités de promotion en classe supérieure, la réorientation des méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage et la formation des enseignants dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général.

Malgré ces innovations récentes, les résultats très peu intéressants obtenus aux évaluations continues et certificatives par les élèves de l'école primaire continuent de poser problème aux acteurs pédagogiques. L'objectif général de cette étude consistait à examiner l'impact de la qualité de l'ingénierie de formation des enseignants sur leur degré de compétences professionnelles dans l'éducation de base. Cet objectif général a induit la formulation de l'hypothèse générale selon laquelle la qualité de l'ingénierie de formation détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la Région de l'Adamaoua. Pour de besoins de recherche, celle – ci a été éclatée en trois hypothèses spécifiques dont les variables indépendantes sont les suivantes : la qualité du curriculum de formation initiale, la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et la qualité des dispositifs techno pédagogiques de formation en présentiel et en distanciel et la variable dépendante est le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la Région de l'Adamaoua.

Notre étude corrélationnelle de type exploratoire opérationnel, nous a conduits vers une démarche inductive. Les données ont été recueillies sur le terrain, pendant la période allant du 21 octobre 2019 au 27 février 2020, à l'aide de trois questionnaires administrés auprès de 92 superviseurs pédagogiques, 83 enseignants titulaires de classe et 426 élèves du CM2, soit un total de 601 répondants sélectionnés par une technique d'échantillonnage aléatoire stratifiée d'une population de 21615 individus. Par ailleurs, une grille d'observation et un guide d'entretien ont permis d'observer et de d'entretenir les enseignants du CM2.

Tous les résultats de l'enquête ont été présentés sous forme de tableaux statistiques et commentés à l'aide des pourcentages, des mesures de tendance centrale et de dispersion. Ils ont été analysés à l'aide des tests de régression simple et du test statistique de signification F de Fisher (ANOVA).

Toutes hypothèses de recherche ont été confirmées induisant ainsi la confirmation de l'hypothèse générale et des solutions ont été proposées en vue d'améliorer l'ingénierie de formation pour un meilleur rendement pédagogique des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques.

MOTS CLÉS: Ingénierie de formation- curriculum initiale- formation continue-dispositifs techno pédagogiques-compétences professionnelles- Education de Base

INTRODUCTION

Les nouvelles réalités politiques, sociales, démographiques, économiques et culturelles ont obligé la société actuelle à réfléchir sur l'école, sa mission et son organisation.

Une crise d'identité importante existe chez les enseignants face à l'évolution de leurs élèves et aux injonctions ministérielles.

La profession est appelée à recréer du métier pour s'adapter à de nouvelles exigences : les jeunes enseignants expriment un malaise, voire une dépression face à leur professionnalisation. Certains débutants arrivent dans la classe la peur au ventre, et, parfois, ils peuvent être conduits à démissionner. Les professions éducatives comportent une exposition au risque importante due à une forte résonance intime et personnelle des remises en causes en milieu difficile, et particulièrement en Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

La question de la formation professionnelle des enseignants devient cruciale lorsque l'on sait qu'elle s'est réduite à quelques rudiments instillés ici et là au profit d'une plongée en apnée au cœur du métier provocant déstabilisation et souffrance au travail. Chacun dans sa classe et advienne que pourra ! Soumis aux injonctions institutionnelles multiples qui alourdissent la tâche (évaluation permanente, individualisation), perturbés par des prescriptions qui brouillent les attendus (nouveaux programmes, nouvelles méthodes d'enseignement, nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages, introduction du socle commun de compétences), les enseignants vivent mal leur situation actuelle et se sentent disqualifiés car non soutenus par leur institution et dénigrés par les médias. Autant d'ingrédients qui incitent à l'isolement professionnel, au retour à des routines inscrites dans ce qu'on pense être « les bonnes pratiques » mais s'appuyant davantage sur le besoin de se sécuriser que sur l'efficacité pédagogique. Dans la solitude de la classe, répétant les gestes professionnels observés, les façons de « tenir la classe », beaucoup pensent avoir tout essayé sans résultat.

La formation au métier d'enseignant est certainement un enjeu essentiel pour une société qui se veut plus juste, plus humaine en même temps que capable d'être à hauteur des exigences de notre temps. Former à une pensée critique mais créatrice, responsable mais solidaire n'est pas si simple à accorder aux impératifs de savoirs démultipliés et de compétences attendues mobilisables à merci.

Mais si le métier d'enseignant est déjà en lui-même un métier "impossible", tant il est plongé devant un défi de complexité, le métier de formateur ne l'est pas moins, au regard des emboîtements de complexités qu'il revêt. Complexité et donc aussi (pour en échapper) lourdeurs, conditionnements et surtout reproductions - dans l'insu - de conceptions et comportements allant avec leurs conséquences, en terme d'échecs, d'obstacles à apprendre, voire même - dans la réussite - d'incapacité à penser et agir de façon libre et responsable par soi-même.

La transmission des savoirs, question-clé de la formation:

Puisqu'il s'agit de la formation au métier d'enseignant, la préoccupation centrale de cette formation doit être celle qui fonde l'institution scolaire en son entier: **la transmission des savoirs**, avec leurs dimensions à la fois culturelles et opératoires. Toutes les finalités qui s'expriment-en haut lieu comme ailleurs- concernant les attentes de l'école ne peuvent contourner le champ de la transmission des savoirs comme lieu d'apprentissage des valeurs impliquées par ces finalités. Ce champ, s'il n'est pas le seul champ concerné par valeurs et finalités, bien sûr, ne peut en rien en être exempté, faute de quoi elles sont vouées à l'inexistence au profit d'autres, occultées. Y compris donc aussi concernant la formation à la citoyenneté.

C'est une difficulté majeure, d'entrée de jeu, concernant une ingénierie de formation, que d'affronter ce pilier central que doit être une rénovation dans la transmission des savoirs, faute de quoi cette ingénierie se réduirait à des réorganisations temporelles, structurelles (comme on ne l'a vu que de trop dans les années passées) ou se contenterait de modifications périphériques par rapport à la fonction centrale de l'Ecole.

Une dichotomie à repenser entre théorie et pratique

Si la transmission des savoirs est à interroger, réinterroger, notamment dans une perspective d'intégration réciproque théorie-pratique, alors sont à interroger elles-mêmes les pratiques de transmission vécues par les futurs enseignants, et particulièrement dans le temps de leur formation. Car il ne peut y avoir le temps de l'acquisition des contenus et le temps de l'apprentissage d'une didactique de ces contenus: une telle séparation serait (est) aberration. Elle relève du cloisonnement contenus-méthodes qui disqualifie et contenus et méthodes parce que réduits à leurs aboutissements formels et procéduraux et non à leur raison d'être à la fois conceptuelle et existentielle.

Jusqu'à maintenant, la dichotomie qui fondait le cloisonnement théorie-pratique, se traduisait par l'idée que la "théorie" s'apprend en formation (sur des contenus "normatifs", d'où venait le nom d'école normale et que la "pratique" s'apprend sur le terrain. D'où le terme encore vivant dans sa réalité "d'école d'application" et l'idée convenue que les maîtres qui y exercent sont considérés comme "spécialistes" de la pratique, en quelque sorte, du seul fait qu'ils sont sur le terrain des élèves.

Ce qui est écarté par une telle dichotomie c'est que, quel qu'en soit le niveau ou les modalités, toute transmission est le fait d'une pratique (y compris quand elle est discours magistral) qui, bien que non reconnue comme telle, est porteuse, outre les savoirs prétendument transmis, d'autres contenus qui sont les principes même de production de cette transmission. Ainsi en est-il de l'idée que tout savoir est issu d'évidences à ne pas mettre en doute, que tout savoir peut être compris si on "suit" bien ou même si on est bien "actif" dans des exercices qui ne sont qu'ingestion de procédures pensées pour eux.d'où le terme parlant d'école "d'application" quand justement ce sont de telles normes (la plupart du temps non explicitées) qui s'y exercent et vont s'y reproduire. Donc, contrairement à ce qu'on pourrait (ou pouvait) croire **toute formation se fait toujours sur des pratiques** perçues ou non comme telles, et donc d'abord sur le lieu même de la formation.

Le problème d'une ingénierie de formation conséquente devient : que faut-il changer à ces pratiques de formation et pourquoi ? Car s'il y a décloisonnement entre théorie et pratique, il a lieu d'être aussi bien dans les pratiques de formation que dans les pratiques de classe à l'école.

Dans l'explicitation de ce qui est à changer, dans la transmission, doit être pris en compte le fait que toute pratique de transmission est plongée dans un ensemble de conceptions, outre les contenus prescrits des programmes ou référentiels de formation, qu'on peut focaliser sous le terme de "rapport au savoir" (qui est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres) (B. Charlot ,1997 :90). D'où, en fait, une transmission réelle, ayant pour vecteur et englobant la transmission prescrite : une transmission porteuse à la fois de principes et de la pratique de ces principes qui s'ajoutent (traversent) ce que l'on croit en toute bonne foi seulement transmettre (on peut parler de transmission prescrite, de transmission secondaire (concernant en quelque sorte les contenus et effets secondaires qui s'y ajoutent) ou encore de transmission manifeste et de transmission latente).

Si l'ingénierie de formation est effective, c'est d'abord à ces questions qu'elle a "à faire" car elles déterminent le sens, les finalités, les valeurs sur lesquelles reposent toute professionnalisation du métier d'enseignant. Et donc elles déterminent ensuite, mais ensuite seulement, l'organisation et la stratégie de professionnalisation.

L'ingénierie de la formation des enseignants est une tendance internationale des deux dernières décennies qui a des significations et des enjeux différents. C'est pourquoi il nous est apparu important de consacrer cette thématique libellée « ingénierie de la formation et degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base au Cameroun » à cet objet de recherche à un moment où la formation des maîtres dans les ENIEG et en présentiel dans les structures utilisatrices soulève de nombreuses polémiques .

Le présent travail dont la quintessence est le fruit de nos investigations menées sur le terrain sera structuré en un certain nombre de chapitres. Ainsi, nous aurons :

- Le premier consacré à la problématique de notre étude,
- le second à la définition des concepts et à la revue de la littérature,
- le troisième chapitre à l'insertion théorique du sujet.
- La quatrième se focalisera sur la méthodologie

Cette réflexion nous conduira à travailler dans une approche systématique de la formation des enseignants de l'Education de Base présentée dans la problématique pratique consacrée au premier chapitre. Dans le deuxième chapitre, l'accent sera mis d'abord sur la définition des concepts clés de notre étude, ensuite sur la revue de la littérature qui a fait un tour d'horizon de tous les auteurs qui nous ont précédés dans ce domaine de recherche afin de dégager l'originalité de notre thème. Le troisième chapitre donnera des éclairages théoriques qui permettront d'approfondir pour mieux cerner la thématique et problématiser : la théorie de l'ingénierie de formation sera alors reliée aux théories de l'alternance et de la transposition didactique. Les compétences professionnelles, et plus particulièrement celles des enseignants, sont abordées avec plusieurs points de vue théoriques. La synthèse générale débouche sur l'hypothèse de travail.

- Le cinquième chapitre reposera sur :

La démarche méthodologique suivie pour recueillir nos informations sur le terrain, fait ressortir le type de recherche, précise la population, l'échantillon de l'étude et la technique utilisée pour avoir un échantillon représentatif. Il s'intéresse également à la description de l'instrument de collecte de données, aux opérations effectuées sur le terrain à l'instar de la

pré-enquête et de l'enquête proprement dite et à la présentation de la méthode d'analyse des données statistiques.

CHAPITRE I. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

I.1. CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE

Selon l'UNESCO (1998), une éducation de qualité, apparaît comme une passerelle salutaire qui conduira vers la construction d'un monde rêvé, plus solidaire, l'élimination de la pauvreté, une mondialisation à visage humain, l'action en vue du développement durable, la construction de la paix, la lutte contre la pandémie du VIH-Sida. Pour y parvenir le Cameroun s'est engagé résolument depuis 1990 dans les réflexions sur le développement et l'éducation en participant aux différents forums organisés à cet effet tels que :

1. La Conférence Mondiale de Jomtien en Thaïlande en mars 1990 ;
2. La conférence internationale de Genève en 1990 ;
3. La rencontre de Yaoundé en 1991 sous l'égide de l'UNESCO, Banque Mondiale PNUD et UNICEF ;
4. Le forum de Dakar au Sénégal où le Cadre d'Action adopté en 2000 demandait de réaliser nécessairement l'éducation pour tous, mais également d'améliorer la qualité de l'éducation. Les résolutions de ce forum en son article 7 recommandait aux états partis : « d'améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables-notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, les mathématiques, ainsi que l'aptitude et les compétences à se prendre en charge ».

Mais avant, l'Etat camerounais avait ratifié d'autres conventions notamment celle des Nations Unies de 1989 relatives aux droits de l'enfant qui en son article 28 « garantit le droit de l'enfant à l'éducation et affirme le devoir de l'Etat à assurer au moins l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ». Il devait ainsi assurer une scolarisation inconditionnelle et qualifiante de tous les enfants en âge scolaire.

La réflexion ainsi déclenchée au plan international, s'est transportée au plan national à travers la tenue en 1995 à Yaoundé des états généraux de l'Education qui ont permis de faire un diagnostic assez exhaustif et sans complaisance de la situation de l'éducation au Cameroun. Les recommandations faites à cette occasion, ajoutées à celles des rencontres mondiales sus évoquées ont abouti à la promulgation de la loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Education au Cameroun. Il faut relever en conséquence la gratuité de l'école primaire publique décidée en 2000 par le Président de la République du Cameroun, Monsieur PAUL BIYA, pour Consolider la mission régalienne de l'Etat en

matière d'éducation contenue dans la constitution de 1996. Le Cameroun affirme ainsi son désir de moderniser son système éducatif en créant des cadres de références d'une part et en confirmant l'ouverture à l'universalisation.

Pour agir d'une manière intelligible et cohérente, une évaluation du système camerounais s'est faite par le PASEC (programme d'analyse des systèmes Educatifs des pays membres du CONFEMEN (conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le français en partage)) et il ressort de leur rapport présenté en 1996 que le taux de scolarisation est de 85% et trois quarts des enfants de 7 ans sont scolarisés. Le taux de redoublement est de plus de 30%. Concernant les acquisitions de base, le taux de réussite est de 27% en français et 14% en mathématiques. Il en est du bilan du document de l'Education Pour Tous (EPT) qui relève en 2000 que les taux de redoublement, d'abandon et d'échecs scolaires sont élevés au niveau de l'enseignement primaire. Celui de la Stratégie du Secteur de l'Education au Cameroun (2006) affiche pour sa part un taux de redoublement de 30%, qui doit passer à 15% au plus en 2015. Le taux d'achèvement du primaire est de 60% environ d'une promotion soit un taux d'abandon de 40%. Ce qui place le Cameroun à une bonne distance de l'atteinte, sur le plan interne, des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT).

Relevons par ailleurs que deux objectifs, sur les huit du millénaire pour le développement, concernent spécifiquement l'éducation :

- Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous.
- Cible 3 : D'ici 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ;
- Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.
- Cible 4 : Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici 2005 si possible et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard.

Alors que ces objectifs se réfèrent plus à l'accès et à l'équité, ceux de Dakar incluent plusieurs éléments concernant la qualité de l'éducation.

Ainsi, pour la mise en œuvre des objectifs du millénaire pour le Développement (OMD), les gouvernements, surtout ceux du Sud et les pays d'Europe centrale devraient disposer d'enseignants en quantité et en qualité. La qualité des maîtres ayant naturellement un impact sur la qualité des apprentissages, il convient de cerner davantage ce que sont la qualité des

enseignants et celle des enseignements. Pour cela, nous suivrons une distinction établie par Darling-Hammond (2007).

La qualité de l'enseignant comporte les traits suivants :

1. Des habiletés verbales qui aident non seulement les enseignants à organiser et expliquer leurs idées mais aussi à observer et à penser de manière diagnostique ;
2. Une maîtrise des matières à enseigner permettant aux maîtres d'établir des relations entre les différentes notions dispensées dans les cours ;
3. Un savoir sur la façon d'enseigner aux élèves la matière et sur la manière de développer en eux des habiletés cognitives d'ordre supérieur ;
4. Une compréhension des apprenants, de leur apprentissage et de leur développement. Ce qui inclut la manière d'évaluer les apprentissages, d'aider les élèves en difficulté, de soutenir ceux qui ne sont pas suffisamment fluents dans la langue d'enseignement ;
5. Une expertise avérée permettant aux maîtres d'apprécier ce qui peut fonctionner dans un contexte donné en réponse aux besoins des élèves.

La qualité de l'enseignement se réfère à un enseignement qui rend les élèves aux profils très diversifiés capables d'apprendre. Un tel enseignement satisfait aux exigences de la discipline, aux objectifs du programme et aux besoins des élèves placés dans un contexte spécifique.

Selon le rapport de l'UNESCO sur les enseignants et la qualité de l'éducation (2006), la grave pénurie d'enseignants qui affecte les régions telles que l'Afrique subsaharienne, les Etats arabes et l'Asie du Sud pourraient compromettre les efforts pour offrir à chaque enfant une éducation de qualité d'ici 2015. Le plus grand défi se pose dans les pays d'Afrique subsaharienne. Dans cette région, il faudrait que d'ici 2015 le nombre de maîtres du primaire passe de 2,4 à 4 millions soit une augmentation de 68% en moins d'une décennie. En outre, les pays qui ont le plus besoin de nouveaux enseignants possèdent aussi les enseignants les moins qualifiés. Ce qui nécessitera des programmes vigoureux de formation continue et de soutien pédagogique.

Cette pénurie d'enseignants interpelle aussi l'Union Africaine (UA) et la communauté internationale toute entière. Ainsi l'UA dans sa seconde décade de l'éducation pour l'Afrique (2006-2015) a défini les priorités suivantes relatives aux enseignants :

1. Améliorer l'offre et l'utilisation des enseignants ;
2. Promouvoir la compétence des enseignants ;

3. Institutionnaliser le développement professionnel des enseignants tout le long de leur carrière ;
4. Professionnaliser et promouvoir la capacité pour le leadership au sein de l'école ;
5. Améliorer le moral des enseignants, leurs conditions de travail et leur bien-être ;
6. Intensifier la recherche pédagogique en vue d'améliorer continuellement l'enseignement et l'apprentissage.

L'UNESCO, quant à elle, a lancé une initiative pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne pour la période 2006-2015. Celle-ci vise à réduire la pénurie d'enseignants, à améliorer la condition des maîtres et à agir pour l'éducation de qualité. L'atteinte de ces objectifs dépend dans une large mesure, de la disponibilité dans les classes de maîtres compétents et motivés.

Le contexte socio-économique mondial actuel exigeant la professionnalisation des enseignements, le système éducatif camerounais assure, à travers les programmes scolaires, une pré-préparation à l'insertion socio-économique des produits de l'école.

Pour ce faire, l'Etat veille à :

1. Intégrer dans les programmes d'études des établissements d'enseignement général les contenus et méthodes qui permettent le développement d'aptitudes susceptibles de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des apprenants en tenant compte de l'environnement socio-économique de chaque région ;
2. Renforcer dans les établissements d'enseignement technique et professionnel la formation en atelier et en entreprise (formation par alternance) et y ouvrir des filières qui tiennent compte des besoins de l'économie nationale ;
3. Créer dans programmes de formation professionnelle pour ceux qui seraient appelés à quitter à tout moment le système formel.

Afin d'assainir la situation pas très reluisante d'insuffisance des professionnels de l'enseignement dans le système éducatif Camerounais dans son ensemble, une amélioration de l'encadrement pédagogique a été envisagée sur les points suivants :

1. La restructuration de la chaîne de supervision pédagogique;
2. La mise sur pied d'un référentiel du dispositif de supervision pédagogique dans le sous-secteur de l'Education de Base en septembre 2012 ;
3. La systématisation de la formation continue des enseignants et de leurs encadreurs (séminaires, journées pédagogiques, stages de spécialisation, voyages d'études);

Dans l'optique de l'amélioration de la qualité de l'éducation deux programmes de contractualisation des enseignants formés ont vu le jour au Ministère de l'Education de Base du Cameroun. Le 1er programme découlant de la stratégie sectorielle de l'Education de 2006 s'est opéré de 2007 à 2011 et financé par le budget national, les ressources du C2D à travers l'Agence Française de Développement et les fonds catalytiques de la Banque Mondiale.
Suite à l'endossement de la stratégie du secteur de l'éducation en août 2013, le Gouvernement de la République du Cameroun a également bénéficié du deuxième programme de contractualisation des Instituteurs découlant d'un don du *Partenariat Mondial pour l'Education* (PME), supervisé par la *Banque Mondiale* (BM) et géré par le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) à travers *Programme d'Amélioration de l'Equité et de la Qualité de l'Education* (PAEQUE). Tous ces programmes visent non seulement à améliorer la qualité de l'éducation mais aussi le développement des compétences professionnelles des enseignants du primaire.

Le métier d'enseignant n'est pas immuable et ses transformations passent, notamment, par l'émergence de compétences relativement neuves (liées par exemple au travail avec d'autres professionnels) ou par l'accentuation de compétences reconnues, par exemple pour faire face à l'hétérogénéité croissante des publics. Tout référentiel tend donc à se démoder, à la fois parce que les pratiques changent et parce que les façons de les concevoir se transforment. Il y a trente ans, on ne parlait pas de traitement des différences, d'évaluation formative, de situations didactiques, de pratique réflexive, de métacognition.

Le référentiel retenu de nos jours selon les axes de rénovation de l'école primaire genevoise met l'accent sur les compétences jugées *prioritaires* dans l'enseignement primaire, parce qu'elles sont cohérentes avec le nouveau cahier des charges des enseignants, l'évolution de la formation continue et l'universitarisation de la formation initiale (1. individualiser les parcours de formation, introduire des cycles d'apprentissages, 2. apprendre à mieux travailler ensemble, accroître la prise en charge collective des élèves et de l'établissement, 3. placer les enfants au cœur de l'action pédagogique, dans le sens des méthodes actives et des nouvelles didactiques).

Ce référentiel tente donc de saisir le *mouvement de la profession,* en insistant sur dix compétences principales :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage ;
2. Gérer la progression des apprentissages ;

3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation ;
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail ;
5. Travailler en équipe ;
6. Participer à la gestion de l'école ;
7. Informer et impliquer les parents ;
8. Se servir des technologies nouvelles ;
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession ;
10. Gérer sa propre formation continue.

Le référentiel genevois associe, à chacune des compétences principales, une liste de compétences plus spécifiques qu'elle mobilise souvent. Par exemple, " *Gérer la progression des apprentissages* " mobilise cinq compétences plus spécialisées :

1. Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et possibilités des élèves ;
2. Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire ;
3. Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage ;
4. Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative ;
5. Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression.

- LA FORMATION PRATIQUE DES ELEVES-MAITRES AU CAMEROUN

Le stage pratique est une période de formation pratique pendant laquelle les élèves-maîtres de l'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général (E.N.I.EG.) sont confiés à des enseignants à la fois compétents et dotés d'une longue expérience professionnelle, afin que ces derniers les initient à leur métier.

Les élèves-maîtres mis en stage pratique sont des stagiaires : ils ont ainsi l'occasion de :

- Compléter leur formation dans la mesure où théorie et pratique sont intimement liées ;
- Mettre en pratique les enseignements reçus et en vérifier l'applicabilité ;
- Apprendre à adapter leur enseignement aux conditions du milieu.

Il existe trois sortes de stages/ le stage d'observation et d'imprégnation, le stage en tutelle et le stage en responsabilité

Le principe d'organisation du stage met un accent particulier sur l'affectation permanente des stagiaires dans les écoles d'application.

La nature du stage est fonction de la classe fréquentée à l'ENIEG. A cet effet, les élèves maîtres de BEPC première année font exclusivement un stage d'observation et d'imprégnation. Pour ceux de BEPC Il et de PROBATOIRE première année, le stage commence d'abord par une phase d'imprégnation puis se poursuit par une phase de tutelle alors que les élèves de PROBATOIRE II et de BAC font une phase d'imprégnation suivi d'une phase de tutelle et plus tard de la phase de responsabilité.

Le stage pratique permet aux élèves-maîtres de :

- Observer l'environnement physique, humain et pédagogique des écoles qui les accueillent ;
- S'imprégner des documents obligatoires du maître titulaire de classe et ceux du Directeur d'école ;
- Observer la préparation et la présentation des leçons par le maître –encadreur ;
- Participer activement aux leçons collectives qui seront animées par les encadreurs ;
- Préparer régulièrement et soigneusement toutes les leçons journalières en conformité avec les programmes officiels, les répartitions séquentielles et les emplois de temps ;
- S'essayer effectivement à la présentation des leçons sous le contrôle du maître-encadreur ;
- S'essayer de façon pratique à l'évaluation des apprentissages des élèves à l'école primaire et maternelle
- Participer activement à la préparation des activités marquant la célébration de la journée du bilinguisme;

Les Directeurs d'écoles et les maîtres-encadreurs entretiennent les stagiaires respectivement sur les thèmes pertinents et d'actualité scientifique.

- Du déroulement de la phase d'imprégnation et d'observation

Une fois dans la classe, chaque élève –maître recopie le rythme de vie journalier ou l'emploi de temps ainsi que le contenu des découpages séquentiels des programmes correspondant à la période du stage dans cette classe. Il suit attentivement la manière dont les activités sont présentées par le maître-encadreur, notera les méthodes, les techniques et

procédés utilisés par le maître-encadreur ainsi que les modalités d'emploi de tel ou tel matériel didactique.

Le stagiaire s'emploie à rechercher auprès du maître-encadreur des informations subséquentes. Il Prépare par écrit les questions à adresser à l'encadreur sur ses choix et sur sa démarche. Les maîtres-encadreurs mettront leur cahier de préparation à la disposition des stagiaires pour toute fins utiles. Pendant le carrefour pédagogique qui est un débat pédagogique entre le stagiaire et l'encadreur sur le(s) cours que vient de suivre le stagiaire, l'encadreur se doit, d'entrée de jeu, de préciser au stagiaire, le thème de chaque leçon, la place de la leçon dans le programme de la classe, sa démarche pédagogique ainsi que les mécanismes d'évaluation des acquis des élèves.

Le stagiaire doit, à son tour, poser toutes les questions qu'il juge utiles, donner son point de vue sur les prestations de son encadreur et sur les réactions de certains élèves.

Sur toutes ces questions et toutes ces observations, l'encadreur s'efforcera de donner des explications détaillées mais précises.

Il doit donner son point de vue en s'appuyant d'arguments solides et en toute modestie.

Toute discussion pédagogique entre l'encadreur et le stagiaire doit être empreinte d'honnêteté intellectuelle, de courtoisie et de respect mutuel.

A la fin de la discussion, des résolutions doivent être prises et examinées pour une exploitation judicieuse lors des échéances futures.

- hase de préparation et de présentation des leçons

  Elle comporte la phase de tutelle et la phase de responsabilité.

❖ ***Phase de tutelle***

Pendant la phase de tutelle, le stagiaire prépare minutieusement chaque jour ouvrable, toutes les leçons ou activités de sa classe, dans le respect scrupuleux de toutes les exigences qu'impose cette tâche notamment l'application de la nouvelle donne pédagogique.

Le titulaire de la classe indique aux élèves-maîtres les orientations qu'il ou elle entend donner au contenu des thèmes au programme. Il planifie les leçons/activités de manière à ce que chaque stagiaire puisse présenter au moins trois essais par jour, et au

moins une fois chaque discipline prévue sur le découpage séquentiel de la classe pendant la durée du stage.

NB. Aucune leçon ou activité ne sera présentée par le stagiaire sans quitus préalable du maître-encadreur.

Le Professeur-encadreur assiste au moins à une leçon de chaque stagiaire mis sous son assistance pédagogique.

Le professeur-encadreur ou le maître-encadreur rencontrent les stagiaires avant le début des classes ou pendant les pauses pour leur offrir l'occasion d'obtenir plus d'éclaircissements sur les points d'ombre et pour apprécier également les cahiers de préparation et les leçons.

❖ ***Phase de responsabilité***

Pendant la phase de responsabilité qui est réservée uniquement aux stagiaires de des niveaux BEPC III, BAC et Probatoire II, la classe est confiée à ces derniers qui doivent préparer toutes les leçons ou activités, enseigner et évaluer les élèves par école sans assistance pédagogique du maître-encadreur. Toutefois ce dernier, présent, dans l'enceinte scolaire ne doit pas s'éloigner de la salle de classe. Cette phase est programmée par le maître-encadreur en fonction de la progression du stagiaire.

Pendant la phase de discussion du cours du stagiaire, Ce dernier doit :

- Parler de son cours comme l'aura fait l'encadreur plus haut (voir 1er carrefour pédagogique de la phase d'imprégnation) ;
- Noter soigneusement les observations des co-stagiaires, de l'encadreur, du Professeur et du Directeur d'école ;
- Défendre sa position avec des arguments scientifiques ;
- Etre prêt à se laisser convaincre ;
- Noter tous les conseils qui lui sont donnés et les analyser par la suite ;
- Tenir compte de toutes les remarques pour les cours suivants.

Les discussions doivent être libres, franches et ouvertes. Les stagiaires doivent prendre le maximum des notes pendant les débats et chacun doit avoir conscience que l'autre a droit à l'erreur.

- Evaluation du stagiaire

L'évaluation des stagiaires devra se faire dans chaque école conformément à un calendrier que le Directeur d'école aura préalablement élaboré et rendu public à cet effet. Elle se fera concomitamment avec le maître –encadreur, le Professeur –encadreur et le Directeur d'école. Il convient de signaler que la note du maitre –encadreur est prise en compte lorsque le consensus n'est pas établi entre les évaluateurs autour de la note de l'élève-maître.

Sur le plan pratique, les stagiaires seront évalués sur leur degré de participation à la recherche de l'information sur le fonctionnement de la structure, leur ponctualité, leur assiduité et leur zèle d'une part et sur leur prestation pendant les enseignements dispensés dans les écoles primaires et maternelles durant les phases de tutelle et de responsabilité (confère grille d'évaluation ci-jointe).

Chaque stagiaire devra avoir une note à la fin de son stage attribuée en toute objectivité et collégialement par le Professeur-encadreur, le maître-encadreur et le Directeur d'école, chacune sur 20.

Les procès-verbaux d'évaluation des stagiaires mis à la disposition de chaque école, signés par tous les évaluateurs devront parvenir à l'ENIEG d'attache par les soins des Directeurs (rices) d'écoles dès la fin du stage.

- **De la phase de pré-synthèse**

Elle se déroule un jour avant la réunion synthèse à partir de 10 heures dans les écoles de système de mi-temps matin et de 15 heures dans les écoles de système de mi-temps après-midi sous la supervision du Directeur(rice) d'école, Professeur-encadreur et de tous les maîtres(ses) impliqués dans le stage.

NB. Une leçon ou activité inscrite sur le calendrier des leçons collectives sera préparée et présentée par un enseignant choisi par le Directeur (rice). A l'issue de cette activité, suivront des débats constructifs qui aboutiront à l'élaboration d'une fiche modèle qui sera annexée au rapport de stage pour toutes fins utiles.

Au terme de cette phase, un rapport est adressé en deux(02) exemplaires au Délégué Départemental de l'Education de Base qui en tiendra copie à son homologue du Ministère des Enseignements Secondaires.

- **De la séance de synthèse**

Elle se tient le lendemain de la phase de présynthèse dans l'institution de formation théorique et prennent part à cette importance séance de restitution, tous les stagiaires, tous les maîtres et professeurs encadreurs, les Directeurs (trices) d'écoles d'application, le SG et le Chef SES. Pendant cette rencontre pédagogique, le chef SES présentera un seul rapport général qui laissera transparaitre les spécificités de chaque unité scolaire.

A cet effet, tout en restant précis et concis, ce rapport général évoquera outre le déroulement du stage, tous les problèmes importants résolus ou non lors des présynthèses dans l'intérêt de tous et de chacun.

Chaque Directeur(rice) d'école se chargera de nommer parmi les stagiaires de son école, un rapporteur pour recueillir les impressions des stagiaires.

- **Le cahier de stage**

Le stagiaire doit avoir un cahier de stage dans lequel il note tout ce qui est fait pendant le stage.

Sur la première page doivent figurer les mentions suivantes : Nom(s) et prénom(s) du stagiaire – Année d'études – Ecole d'affectation pour le stage – Nom(s) et prénom(s) de l'encadreur (coller l'emploi du temps de la classe) – noms et prénoms des co-stagiaires.

Ce cahier comportera obligatoirement les rubriques suivantes :

- Observation des cours suivie des discussions y relatives ;
- Préparation des cours suivie des discussions y relatives ;
- Carrefours pédagogiques ;
- Divers.
- Il doit aussi avoir un cahier pour les conseils.

Dans la rubrique « Divers », il pourrait par exemple noter les résolutions prises lors des assemblées générales et des conseils d'enseignement, les activités de l'Amicale des Enseignants, les journées nationales ou internationales…Ce cahier doit être tenu avec le plus grand soin et conservé pendant toute la durée du stage.

Enfin, il doit être présenté à toute réquisition, plus spécialement lors des évaluations.

- **Le rapport de stage**

A la fin du stage, le stagiaire doit rédiger un rapport suivant le canevas ci-dessous :

- Introduction ;
- Déroulement du stage :
  - Réunions préliminaires ;
  - Conditions de travail ;
  - classes tenues ;
  - Nombre d'heures de cours dispensés ;
  - Nombre de devoirs confectionnés, corrigés et remis aux élèves ;
  - Nombre de conseils d'enseignement avec thèmes débattus ;
  - Nombre de carrefours pédagogiques avec thèmes abordés.
- Comportement général des élèves ;
- Rapports avec l'encadreur ;
- Difficultés rencontrées et suggestions ;
- Impressions générales ;
- conclusion

Ce rapport doit être rédigé avec le plus grand soin et déposé à l'ENIEG au plus tard trois jours après la fin du stage.

Signalons par ailleurs que la formation des enseignants au Cameroun est désormais placée sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaires en collaboration avec le Ministère de l'Education de Base pour ce qui est de la formation pratique des élèves-maîtres. Cette formation des personnels enseignants au Cameroun est garantie par un ensemble des textes officiels de référence sur l'éducation extrait de la loi d'orientation de 1998 et ceux des Ministères en charge de la formation à savoir les Ministères des Enseignements Secondaires et de l'Education de (cf. annexe N°1).

- FORMATION ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS AU CAMEROUN

- **La période faste (1960-1995)**

Elle est marquée par :

- La formation systématique de tous : tous les enseignants, ou presque, dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) ou les Écoles Normales d'Instituteurs Adjoints (ENIA)
- Le recrutement automatique dans la fonction publique au terme de la formation
- Quelques enseignants sans formation initiale étaient appelés selon le niveau :
  - Instituteurs Contractuels (Probatoire/Baccalauréat)
  - MEGA (Maître de l'Enseignement Général Auxiliaire (CEPE)

Ces enseignants bénéficiaient d'un encadrement/accompagnement de proximité de la part des directeurs d'écoles et des inspecteurs d'arrondissements qui disposaient alors de moyens de locomotion.

- **Le Marasme économique (1996-2005)**

La crise économique des années 90 a affecté la politique des personnels enseignants au Cameroun par

- Le gel des recrutements dans la Fonction Publique, provoquant
- Le déficit accru des personnels enseignants, provoquant
- La recherche de solutions de rechange.

Au niveau des pouvoirs publics :

L'avènement des Instituteurs Vacataires avec ou sans formation initiale recrutés avec un mandat de deux ans renouvelable une fois et rémunérés sur des fonds propres de l'État ou sur les fonds PPTE.

Cette période de morosité économique a néanmoins été marquée par deux vagues de recrutements de 1700 enseignants chacune en 2003 et en 2005. Les candidats avaient en commun d'être des enseignants justifiant d'une formation initiale. Au niveau de la communauté éducative :

Les forces vives se sont organisées partout pour ne pas voir mourir l'école dans au niveau de la communauté éducative : leur localité. Des solutions endogènes ont été mises en place pour pallier le déficit sans cesse accru en enseignants. D'où l'avènement de différentes catégories d'enseignants à désigner par leur rattachement à leur employeur.

- Les Maîtres des Parents (recrutés et rémunérés par les Associations de Parents d'Élèves)
- Les Maîtres Communaux (recrutés et rémunérés par les communes)
- Les Maîtres des Entreprises Agro-industrielles
- Les Maîtres de la Défense (recrutés et rémunérés par le budget du Ministère de la Défense pour les écoles des casernements militaires.
- Les Maîtres bénévoles formés ou non formés. Il s'agit de personnes ayant regagné leur village

Au moment de la crise économique et s'étant mis bénévolement au service de l'école. Avec une telle diversité d'enseignants, de types d'enseignants, et dans un contexte de

relâchement de l'encadrement pédagogique – faute de moyens – la qualité de l'éducation ne pouvait que souffrir de cette situation.

En 2003 par exemple on trouvait des classes ayant un effectif de 140 à 200 élèves pour un enseignant. Le déficit en personnel se chiffrait à 30.000 (cf. RESEN)

- **La reprise sous le signe de l'espoir (2006)**

Les signes des temps nouveaux

- Atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE et remises de dettes (avril 2006)
- Disponibilité des financements à consacrer prioritairement aux secteurs sociaux
- Élaboration, validation et endossement de la Stratégie Sectorielle du Cameroun qui donne une lisibilité du système éducatif sur les dix prochaines années et une ouverture sur les financements internationaux
- Disponibilité des financements internationaux :
- Fonds catalytique dans le cadre de l'initiative accélérée de mise en œuvre de l'Éducation pour tous : 47 millions de dollars soient 26 milliards de Francs CFA
- Les fonds du C2D par l'intermédiaire de l'AFD : 24 milliards de Francs CFA
- La volonté politique affirmée :
- Dans ce nouveau contexte, le Cameroun s'est engagée à rénover son système éducatif notamment par :
- le recrutement des enseignants (objectif : 40 élèves pour un enseignant en 2015)
- l'amélioration de la qualité des enseignements et du service

Plan de recrutement des enseignants :

Types d'enseignants	**Année 2006-2007**	**Année 2007-2008**	**Année 2008-2009**	**Année 2009-2010**	**Année 2010-2011**
InstituteursVacataires	10.300	**X**	**X**	**X**	**X**
Maîtres desParents	3.000	2.000	2.000	2.000	**X**
Enseignantsformés n'ayantjamais été recrutés	X	3.500	3.700	3.500	6.200
TOTAL	13.300	5.500	5.700	5.500	6.200

Observations *achevé en cours* Total en 2011 : 37.200

Tous ces recrutements déjà lancés et à venir ne portent que sur des enseignants formés.

Vivier du recrutement

Le Cameroun n'a jamais suspendu sa politique de formation des enseignants. Même durant les années de récession économique et malgré le gel des recrutements les 58 ENIEG du pays ont continué à former et produire des enseignants :

- 1 an de formation pour le niveau baccalauréat
- 2 ans pour le niveau probatoire
- 3 ans pour le niveau B.E.P.C.

1995-2005 : environ 35.000 enseignants formés, ainsi, environ 37.000 enseignants sont formés et frappent aux portes de l'emploi.

Le problème du Cameroun dans le recrutement des personnels : le recyclage des personnels

- Plusieurs de ces enseignants à recruter ayant passé leur diplôme professionnel depuis un certain nombre d'années n'ont pas pratiqué le métier.
- D'où la nécessité de les recycler avant de leur attribuer des classes.
- D'où le projet de réforme des ENIEG en vue de prendre en compte dans leur programme la dimension "recyclage" des personnels.

En somme, en matière de recrutement des enseignants de l'éducation de base, le Cameroun -malgré des épisodes difficiles – dispose d'un important vivier d'enseignants qualifiés qui l'autorise à ne recruter que des enseignants formés. Par contre c'est au niveau du recyclage que se situe le problème du Cameroun : celui d'assurer un recyclage des personnels formés ayant perdu pour diverses raisons la pratique du métier, sans oublier la formation continuée nécessaire de tous les enseignants.

- PRESENTATION GENERALE DE L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS

Hérité de l'époque coloniale, le système éducatif camerounais comprend deux sous-systèmes :

- le sous-système francophone
- le sous-système anglophone

• Le sous-système francophone :

−Il est initialement circonscrit aux 8 régions francophones du pays

−La durée des études est de 6 à 9 ans

−L'enseignement maternel et primaire dispensé est sanctionné par le *certificat de fin d'études primaires (CEP)*

• Le sous-système anglophone :

- Il se limitait jadis aux deux provinces anglophones du pays
- Après 7 ans d'études le diplôme délivré est le First school living certificate*(FSLC)*

Après l'avènement des écoles bilingues on observe une interpénétration des deux sous systèmes. Chacun des deux sous-systèmes comprend trois niveaux d'enseignement :

- le préscolaire (enseignement maternel)
- le primaire
- le normal (formation des enseignants)

Dans chacun de ces niveaux les secteurs public et privé (laïc ou confessionnel) se partagent la population scolaire.

Depuis l'an 2000, l'enseignement primaire est gratuit au Cameroun

- **Données statistiques (2006-2007)**

Nombre d'établissements scolaires

Matériel :2.843 (Public36% ; Privé 65%)

- Primaire : 11.992 (Public : 75% ; Privé : 25%)
- Normal : 65 (Public : 57 ; Privé : 8)

TOTAL :14.895

À l'observation on se rend compte que le secteur privé investit plus que l'Etat camerounais dans l'enseignement maternel tandis que dans les enseignements primaire et normal l'Etat est fortement impliqué.

Effectifs des élèves

- Maternel : 193.822
- Primaire : 2.987.802
- Normal : 6231

TOTAL : 3.187.855

À tous les niveaux on observe un nombre de plus en plus important de filles.

Effectifs des personnels enseignants

- Maternel : 8.969
- Primaire : 55.681
- Normal : 1379

TOTAL : 66.029

Estimation du déficit actuel

- Enseignants : 20.000 environ
- Salles de classe : 15.000 environ

Indicateurs clés du système

- Taux de scolarisation :
  - primaire : 100,14%
  - maternel : 16,5%
- Taux d'accès :
  - maternel : 16,5%
  - primaire : 100,14%
- Taux de redoublements :
  - primaire francophone : 28,6%
  - primaire anglophone : 18%
- Taux d'achèvement du cycle : 60%
- Proportion d'enseignants qualifiés : 41% (unesco, 2006)

- **Axes prioritaires du système éducatif camerounais aujourd'hui**
- ***Les grandes orientations***
  - atteindre l'universalisation de l'enseignement primaire pour tous en 2015
  - étendre la couverture du préscolaire (maternel) surtout dans les zones rurales
  - améliorer la gestion et la gouvernance du système éducatif

Ce sont là les axes prioritaires de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation validée en juin 2006 et endossée par les Partenaires Techniques et Financiers au développement

- ***Les grands chantiers (en cours)***
  - le recrutement des enseignants qualifiés
  - la construction et l'équipement des salles de classe
  - la réduction des redoublements scolaires à travers le resserrement de l'encadrement pédagogique
  - l'introduction et le développement des TIC dans le système
  - le renforcement des capacités des personnels
  - la déconcentration et la gestion des ressources

Avec l'appui des Partenaires Techniques et Financiers, notamment dans le cadre de l'initiative accélérée de mise en œuvre de l'Éducation Pour Tous et le C2D, tous ces chantiers sont en plein développement.

I.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Perrenoud (1994), partant des travaux des anglo-saxons, a posé un nouveau regard sur la professionnalisation des enseignants. Il s'appuie d'abord sur Lemosse : « Selon Lemosse (1989), les Anglo-Saxons parlent de profession lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies :

1. l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
2. c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
3. elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
4. sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
5. le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne ;
6. il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société » (Lemosse cité par Perrenoud, 1994, pp. 175-177).

La professionnalisation se construirait donc pour l'exercice d'une profession qui demande une longue formation, une expertise, et qui rend un service précieux à la société. Il définit cinq aspects pour professionnaliser le métier d'enseignant :

1. supervision par des pairs, auto-organisation de la formation continue ;
2. autonomie, prise de risque et responsabilisation, avec approche éthique développée ;
3. développement du travail en équipe, du partenariat ;
4. mise à jour continue des savoirs et compétences, rapport stratégique, distancié au rôle ;
5. identité professionnelle claire, basée sur une culture commune de coopération.

Il est préalablement utile de rappeler que la professionnalisation de la formation initiale des enseignants permet de mieux les préparer aux situations professionnelles auxquelles ils seront confrontés dans l'exercice quotidien de leur métier. Il ne s'agit pas seulement de renforcer des connaissances académiques en lien avec les programmes et les disciplines

enseignées dans les classes du primaire mais de développer des compétences plus larges qui favorisent et facilitent les apprentissages des élèves en prenant en compte un environnement donné. La professionnalisation embrasse une pluralité de dimensions qui dépassent le cadre étroit des savoirs disciplinaires.

L'enseignant professionnel est en mesure de s'adapter à des situations qui par essence sont changeantes et dépendantes du contexte scolaire et éducatif. En cela, il est plus autonome et capable de prendre le recul nécessaire à l'évaluation de ses pratiques afin de les adapter aux besoins de son auditoire. Certains auteurs ont ainsi développé l'idée que la professionnalisation de la formation devait « produire » un enseignant réflexif.

Dans le contexte africain et au-delà des handicaps évoqués précédemment, il apparaît que le chemin vers la professionnalisation doit emprunter des voies singulières qui tiennent compte des moyens disponibles, du nombre des enseignants à former, d'un temps souvent réduit et d'une culture spécifique(les grands effectifs, les classes multigrades, la scolarisation des filles, le manque de matériel pédagogique, autres.).

D'après Fonkoua (2001 :105), les effectifs des enseignants ont tant bien que mal résisté à la crise économique qu'a connue le Cameroun, mais la demande en enseignants formés reste très élevée. Bien que le ratio élèves/maître soit passé de 52/1 à 58/1 entre 1993 et 1995, on rencontre dans les grandes villes des effectifs très élevés dans certaines classes. À titre d'illustration, on relève jusqu'en 1999-2000 dans l'arrondissement de Douala V un ratio élèves/maître de 117/1 au primaire et de 95/1 dans plusieurs arrondissements de Yaoundé. Comme conséquence, on note dans le rapport des États généraux de l'éducation (1995) que, pour 1 000 élèves qui entrent en 1re année du primaire, 522 atteignent la 6e année, 190 entrent au secondaire, 145 arrivent à la fin du 1er cycle du secondaire, 90 entrent au 2e cycle, 52 atteignent la fin du 2e cycle, 23 obtiennent le baccalauréat et 11 seulement entrent à l'université, dans l'enseignement francophone.

Par ailleurs, une étude menée en 2012 par les Inspecteurs Régionaux de Pédagogie de la Délégation Régionale de l'Education de Base de l'Adamaoua dans ladite région sur un échantillon de 320 enseignants du primaire a révélé les faits ci-après :

- ✓ **Au plan Pédagogique**
  - 66,25% d'enseignants enquêtés possèdent les programmes officiels quoique ceux-ci soient majoritairement du niveau III. Il est à relever que depuis la dotation des écoles en nouveaux programmes officiels en 2000, les écoles n'ont plus connu de dotation

même les nouvelles créations. La quasi-totalité d'enseignants enquêtés possèdent le découpage séquentiel. Soit 93,12%. Un regard porté sur ces découpages montre des insuffisances quant à leur élaboration car les objectifs d'apprentissage encore moins les compétences disciplinaires et les niveaux d'habiletés n'y figurent pas et pourtant la grande majorité de ces découpages séquentiels proviennent des cellules de niveau. Soit 93,62% ;

- 77,81% d'enseignants enquêtés préparent les leçons tous les jours contre 16,27% et 05,93% qui le font respectivement 1fois par semaine et 2 à 3 fois par semaine. Nous déplorons la quantité et la qualité des leçons préparées qui restent non seulement insuffisantes mais aussi non conformes à l'APC. Plus de la moitié de répondants, soit 65,31%, souhaitent que les fiches pédagogiques soient mises à leur disposition pour leur permettre de préparer toutes les leçons inscrites sur l'emploi du temps journalier ;
- La grande majorité des enseignants, soit 80,63%, ne maîtrisent pas les éléments indispensables pour la préparation d'une leçon. Il se pose alors le problème de l'implémentation de l'APC dans la Région depuis sa mise en pratique au Cameroun ; ainsi, s'impose la multiplication des formations continues des enseignants sur ces innovations pédagogiques ;
- 77,81% d'enseignants déclarent qu'ils préparent plus de la moitié de l'ensemble des leçons journalières. Les raisons de l'insuffisance de préparation sont multiples. Certains, soit 63,75% font allusion au volume des leçons, d'autres parlent des classes multigrades qu'ils tiennent et de l'absence de lumière dans leur localité. Malgré les formations tous azimuts assurées par les Inspecteurs Régionaux chargé de la promotion du Bilinguisme, 50,60 % d'enquêtés affirment que l'anglais est la discipline qui leur pose le plus de problèmes dans la préparation. On note alors un background, une préparation lointaine des enseignants et un compendium des matériels didactiques insuffisants en la matière ;
- Toutes ces préparations des leçons quel que soit la quantité et la qualité ne sont pas toujours entièrement présentées dans les classes. Ainsi, 64,06% des enquêtés ne parviennent pas à présenter toutes les leçons préparées. Pour se justifier, 54,14% d'enseignants accusent la lenteur des élèves et 28,78% le début tardif des cours. 46,87% et 40,62% d'enseignants enquêtés souhaitent respectivement que les canevas

des leçons soient revus en termes d'allègement et une mise à leur disposition des modèles de fiches de préparation.

- ✓ **Au plan de la gestion administrative du personnel**

Parlant de la gestion administrative du personnel, 85,31% d'enquêtés entretiennent de bonnes relations avec la hiérarchie. Ceux-ci affirment à 42,81% qu'ils ne reçoivent que les félicitations verbales quel que soit le bon rendement qu'ils peuvent produire pendant leurs activités pédagogiques. Ces félicitations qui viennent d'ailleurs des Directeurs d'écoles et des parents d'élèves comme l'affirment 48,27% d'enseignants enquêtés. Plusieurs raisons sont avancées pour justifier leurs absences régulières au poste notamment les déplacements pour les salaires, les convenances personnelles et 40,31% pour maladies. Nous déplorons seulement le fait que ces absences ne font pas régulièrement l'objet des autorisations car 50,31% d'enquêtés se livrent à l'information verbale à la hiérarchie pendant leurs absences au poste. Ceci dénote le caractère familier de la gestion administrative pratiquée de nos jours dans les écoles par les responsables de structures ; elle est d'ailleurs attestée par 73,07% d'enseignants qui déclarent que le moyen utilisé par la hiérarchie pour le reproche à un manquement professionnel est l'avertissement verbal.

- ✓ **Au plan de l'animation Pédagogique**

Quant au volet animation pédagogique, la grande majorité d'écoles est pourvue d'animateur de niveau. Soit 80,93%. Les enseignants participent majoritairement à toutes les rencontres pédagogiques organisées à leur intention telles que les leçons collectives, les journées pédagogiques et les séminaires. Les facilitateurs sont généralement les Inspecteurs Régionaux et d'Arrondissement. Les conseillers pédagogiques départementaux ne s'impliquent pas davantage dans ces activités de formation. L'enquête a également révélé que 36,56% des enseignants enquêtés éprouvent des difficultés dans la compréhension de certains contenus des programmes et la grande majorité de ceux-ci déclarent que celles-ci apparaissent lors de la préparation des leçons, soit 89,74% ; ainsi, se pose le problème d'assistance de certains responsables de la chaine de supervision pédagogique. Les manquements professionnels très manifestes de ces derniers car 12,50% seulement des enseignants affirment être assistés par les IAEB ou C/B/IAEB. D'ailleurs 80,31% d'enquêtés souhaitent l'intervention d'autres assistants en dehors du Directeur d'école.

- ✓ **Au plan du contrôle Pédagogique**

Quant au contrôle pédagogique, 88,12% d'enseignants enquêtés affirment que les Directeurs visent leurs cahiers de préparation. Ces visas sont mécaniques et restent au niveau des formalités administratives en ce sens que les Directeurs d'écoles apposent uniquement les cachets sans contrôler ni la qualité ni la quantité des leçons préparées. Tous les enseignants déclarent que les Directeurs d'écoles visent les cahiers de préparation une fois par semaine. La grande majorité des enquêtés affirment avoir déjà été inspectés une fois depuis leur prise de service dans l'administration, soit 88,12%. Parmi ceux-ci, 53,43% affirment avoir été inspecté par les IAEB. Tous enseignants inspectés espèrent soit une lettre de félicitation ou d'encouragement soit une promotion à un poste de responsabilité, ce qui n'est pas toujours. La problématique des finalités des inspections pédagogiques systématiques refait surface et méritent une reconsidération.

- ✓ **Au plan de la préparation des élèves aux examens et concours officiels**

La préparation des élèves aux examens et concours officiels reste mitigée. Il convient d'emblée de signaler que seulement 40% de maîtres du CM2 procèdent à la sensibilisation des parents pour inscrire tous leurs élèves aux examens et concours officiels et que plus de la moitié des maîtres du CM2 déclarent que le nombre d'élèves inscrits au CM2 est supérieur à celui des élèves inscrits aux examens officiels. 66,66% d'enquêtés maintiennent leurs enfants à l'école avec les travaux dirigés jusqu'à la phase écrite du CEP. 93,33% d'enquêtés souhaitent le paiement total des vacations conformément aux textes en vigueur.
Dans le document Stratégie du secteur de l'éducation (Gouvernement du Cameroun, 2000), on note que 50 % des enseignants au Cameroun sont sous qualifiés. Cet ouvrage souligne également une grande faiblesse dans le système de supervision pédagogique du fait d'une absence de formation d'un personnel de supervision et d'une faible mobilité de celui-ci par manque de moyens logistiques. De plus, selon ce document, les enseignants du Cameroun sont démotivés pour les raisons suivantes :

1. Des classes à effectifs pléthoriques de plus de 100 élèves et à double flux dans les grandes agglomérations, et l'existence de nombreuses classes multigrades dans les zones rurales ;
2. 75 % des salles de classes en mauvais état et sans l'équipement minimum nécessaire ;
3. Absence de commodités élémentaires comme l'eau courante, l'électricité, des latrines, des ateliers et des laboratoires ;

4. Absence d'un statut attrayant et valorisant ;
5. Structures d'appui inopérantes (IPAR, CNE) ;
6. Conditions de santé médiocres au niveau scolaire.

Une telle démotivation a provoqué une baisse énorme dans les effectifs des enseignants, surtout au primaire avec le gel des recrutements dans la fonction publique, la suspension de certaines formations à l'ENS, le départ massif à la retraite des enseignants et la migration des enseignants vers d'autres administrations plus attrayantes.

Le Cameroun et d'autres pays au sud du Sahara sont alors confrontés à une augmentation massive des effectifs des élèves dans l'enseignement élémentaire (6 à 12 ans) suite à la gratuité de l'école primaire publique engendrant un déficit sensible d'enseignants en quantité et en qualité. Pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants, certains pays africains expérimentent des voies plus rapides de formation des maîtres, d'autres recrutent des contractuels sans formation pédagogique et d'autres enfin encouragent l'utilisation de maîtres communautaires de niveau académique très bas. Au titre des solutions novatrices le Cameroun qui, soucieux de concrétiser une formation de qualité à ses futurs enseignants, a mis en œuvre depuis 1995 un nouveau modèle de formation des maîtres dans les ENIEG issues de la transformation des ENI-ENIA par décret N° 95/467 du 20 juillet 1995 : les élèves-maîtres titulaires du BEPC, Probatoire et Baccalauréat sont admis par concours dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) pour une formation théorique et pratique au départ selon la formule 3-2-1 (niveau BEPC 3ans, niveau Probatoire 2ans et niveau Baccalauréat 1 an).

A côté de ce modèle de formation des enseignants du primaire, le Cameroun a multiplié, dans le cadre de l'opération de décongestion de l'unique Ecole Normale Supérieure de Yaoundé créée par décret n° 61/186 du 03 septembre 1961, les écoles normales supérieures de Bambili (créé par arrêté N° 49/B1/91/MEJEC/DES du 20 septembre 1969) et de Maroua (créée en 2008) pour la formation des enseignants des Ecoles Normales d'Instituteurs. Ce modèle de formation des enseignants du primaire dont le rapport coût efficacité s'est révélé avantageux par rapport aux formules traditionnelles, a permis de former en moyenne près de 5500 nouveaux maîtres par an et de réduire considérablement le déficit chronique en enseignants du primaire.

Dans cet état de chose, le gouvernement du Cameroun a procédé, de 2006 à 2011, à une nouvelle politique de recrutement d'enseignants contractuels par une opération de

contractualisation des instituteurs formés qui a abouti au recrutement de 37200 Instituteurs Contractuels (Bilan de Contractualisation au Cameroun, mai 2014). Ces contractuels sont titulaires en général d'un diplôme de formation professionnelle des ENIEG et sont engagés pour servir dans les établissements primaires. Ils représentent plus de la moitié de l'effectif des enseignants « craies en main » dans ce sous-secteur primaire.

Depuis la réforme de 1993, on assiste à un développement exponentiel des formations à visée professionnelle aussi bien dans les institutions publiques que privées. Le Cameroun compte plus de soixante-dix institutions privées de formation des enseignants. Quant aux institutions publiques, elles comptent plus d'une centaine de formations. Seulement, la professionnalisation ainsi engagée fonctionne en roue libre. En plus d'une réglementation tatillonne, aucune orientation globale n'est donnée faute d'objectifs globaux sur l'éducation. Par-delà les appréciations techniques sur la pertinence de ces formations (modalités de création, fonctionnement, personnel, usages, etc…), on assiste davantage à des phénomènes de modes éducatives sans perspective, en termes de dispositifs, d'infrastructures, d'orientation politique, d'utilités sociales et sociétales, etc. La conséquence aussi bien dans les milieux sociaux qu'éducatifs se révèle par cette inadéquation entre la théorie et la pratique.

Plusieurs études menées notamment dans le cadre du PASEC (Programme d'Appui au Système Educatif Camerounais) ont mis en lumière que la formation professionnelle initiale dont bénéficiaient certains enseignants du primaire n'influençait pas de manière significative les performances scolaires de leurs élèves

Souvent, les dispositifs de formation professionnelle n'ont de professionnel que le nom. Ils souffrent de plusieurs handicaps :

1. *la posture des formateurs d'enseignants dont les pratiques s'apparentent plus à celles d'enseignants du secondaire qu'à celles de formateurs de jeunes adultes.* Cette posture est entretenue par l'absence d'un statut spécifique de « formateur d'enseignant » qui impliquerait des compétences spécifiques, une carrière administrative au sein d'un corps, des sessions régulières de formation en cours d'emploi et des évaluations systématiques ;
2. *le défaut de bonne gouvernance des centres de formation qui fonctionnent comme des lycées alors qu'il faudrait* une meilleure répartition des responsabilités entre un directeur garant de l'esprit et des principes de la politique de formation et des

adjoints en charge de l'ingénierie et du suivi des stages dans la perspective d'une alternance qui fait le lien entre la « formation professionnelle en institution » et des mises en situation systématiques et régulières dans les écoles ;

3. *le manque d'implication et de compétences des écoles au sein desquelles* les élèves maîtres construisent progressivement leurs compétences professionnelles ;
4. *la persistance d'un système centralisé qui ne facilite pas l'adaptation nécessaire* de la politique de formation en fonction des contextes propres à chaque centre ou institut de formation ;
5. *l'absence de référentiel de compétences professionnelles ou l'existence de référentiels importés d'autres contextes éducatifs et plaqués de manière artificielle sur des réalités pour lesquelles ils ne sont pas adaptés*. Dans ce cas, les compétences « prescrites » sont impossibles à actualiser dans le cadre spécifique du système éducatif concerné ;
6. *l'absence de connexion entre le référentiel de compétences et le curriculum de formation.* L'orientation et l'architecture du curriculum ne permettent pas le développement des compétences visées : l'approche pédagogique est centrée sur la transmission de savoirs théoriques dans les disciplines qui constituent le cœur de la professionnalité enseignante et les outils de formation mis en œuvre reflètent et servent cette approche transmissive.

   Si certains types de stages ont cours, on peut déplorer leur caractère marginal dans le cursus de l'étudiant et l'absence de continuum (alternance intégrative) entre le temps passé au centre de formation et le temps passé dans les salles de classe. Il existe d'un côté un référentiel qui donne l'illusion de la professionnalisation et de l'autre un curriculum qui impose une formation théorique : les différents modalités d'évaluation utilisées confirme la persistance d'une formation théorique qui transmet principalement des savoirs ;
7. *La valorisation du modèle de formation beaucoup plus théorique que pratique dans les ENIEG et lors des formations continues* ;
8. *L'absence d'accompagnement des novices dans leurs premières années de travail comme titulaires de classe* ;
9. *L'absence d'un partenariat réel entre pratiquants du terrain et les institutions de formations des maitres*.

Ces handicaps ne permettent pas finalement la mise en œuvre d'une véritable formation professionnelle initiale et expliquent, peut-être, le peu d'influence de l'ingénierie de formation en cours sur l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants du primaire.

I.2.1. Questions de recherche

Pour Schwartz (1997), cité par Geay et Sallaberry (1999), la compétence professionnelle se construit par le professionnel à partir de trois ingrédients : le savoir formalisé de la profession, le savoir expérientiel du professionnel et la capacité de ce dernier à les intégrer dans sa pratique. « Subtil dosage entre les savoirs savants et l'expérience des situations, cette méta-capacité permet de distinguer des niveaux de compétence exigés selon les métiers et des niveaux atteints selon les personnes. »

« Penser la pratique, ce n'est pas seulement penser l'action pédagogique en classe, voire la collaboration didactique avec des collègues proches. C'est penser le métier, la carrière, les rapports de travail et de pouvoir dans les organisations scolaires, la part d'autonomie et de responsabilité conférée aux enseignants, individuellement ou collectivement »

(Carbonneau, 1991 ; Cifali, 1991 ; Demailly, 1991 ; Hamon &Rotman, 1984 ; Huberman,1989 ; Labaree, 1992 ; Léger, 1983 ; Lemosse, 1989 ; Nóvoa, 1987).

Selon Fonkoua (2006), les programmes d'enseignement de par leur contenu devraient apporter à l´élève – maître des savoirs, savoir-faire et des savoir-être susceptibles de répondre aux besoins devant faciliter son intégration dans la profession enseignante. Ces compétences devraient lui permettre d'accompagner sa société dans la voie du développement. Dans ce contexte où les références de compétences font défaut et ne sont pas clairement définies, on se demande si une ingénierie de formation qui s'appuierait sur la notion d´interaction, telle que le préconise Bandura (1986), ne pourrait pas offrir aux enseignants du primaire une plate-forme propice au développement de compétences requises qui se rapprocheraient de celles qu'ils auraient obtenu à partir des référentiels de compétences, si ceux-ci étaient clairement identifiés dans le système éducatif camerounais.

De plus, il semble que ces approches apportent aux enseignants une dimension de l'apprentissage qui leur fournit de l'expérience, une dimension qui est bien identifiée dans les référentiels de compétences. Alors que cette dimension expérientielle de la formation a

été mise en lien avec une meilleure qualité de la formation et de l'apprentissage dans d'autres contextes socioéducatifs.

Pour Mukamurera (2004), elle n'a jamais été abordée au Cameroun en contexte de formation des enseignants du primaire, et c'est cet aspect que nous proposons d'aborder ici.

Compte tenu de la multiplicité des Ecoles Normales d'Instituteurs (dont certaines privées et fonctionnant en régime de cours du soir), des compétences professionnelles réalisées par les enseignants débutants, de l'inexistence d'un continuum d'accompagnement des novices et des besoins énormes en la matière qui en découlent, ***la qualité de l'ingénierie de formation aurait – elle une influence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua?***

De façon générale, le système de formation des enseignants au Cameroun n'a pas connu une articulation qui intègre la formation initiale, la formation à distance ou la formation continue de façon à procurer, tout au long de la vie professionnelle, des moments de recyclage structurés et planifiés. L'élaboration et la mise en œuvre des objectifs de formation n'ont pas été orientées vers les compétences nécessaires à l'exercice de la fonction enseignante qui sont les compétences disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, fondamentales en sciences de l'éducation, ainsi que les compétences écologiques et professionnelles. Il se confirme que la formation des enseignants au Cameroun est longtemps restée théorique et extravertie, avec des modèles et des référents extérieurs à la situation camerounaise.

Dans le cadre de la refondation des ENIEG, le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) a commandé une étude diagnostique sur l'organisation et le fonctionnement de ces écoles de formation. Cette étude menée par Mme Marguerite Altet, Expert du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) et rendue public en 2011 relève de nombreux dysfonctionnements sur le plan pédagogique notamment :

1. L'absence d'un véritable curriculum de formation, les programmes d'études étant présentés sous la forme d'une liste de contenus (26 disciplines générales) ;
2. La durée de la formation insuffisante pour les élèves-maîtres de niveau Baccalauréat ;
3. Le profil d'entrée hétérogène qui amène à constater beaucoup de lacunes à la sortie chez les élèves-maîtres entrés avec le BEPC ;

4. L'inexistence d'une programmation synchronisée des activités pédagogiques (stages pratiques et évaluations) ;
5. Une formation beaucoup trop abstraite et incohérente par rapport aux différentes réformes pédagogiques mises en œuvre dans l'enseignement de base ;

Au regard de ce diagnostic peu reluisant confirmé par les responsables du Ministère des Enseignements Secondaires, qui répond désormais de la tutelle de ces Institutions de formation, dans le souci d'améliorer la qualité de la formation des Instituteurs destinés à notre système éducatif de base, a entrepris d'élaborer de nouveaux curricula pour ces ENIEG en tenant compte de la vision politique édictée par le chef de l'Etat Camerounais.

Ce nouveau programme des ENIEG est un programme élaboré selon l'Approche par les Compétences. Il reste donc un Curriculum multidisciplinaire privilégiant les capacités communes dites « transversales » tout en intégrant des aspects pratiques diversifiés (simulation, stage pratique, activités pratiques diverses, études de cas, etc.).

Le nouveau programme de formation des instituteurs dans les ENIEG cible les cinq domaines de contenus inspirés de l'ancien programme. Ces domaines sont les suivants :

1. La formation bilingue ;
2. Les didactiques des disciplines de l'école primaire et celles des activités de l'école maternelle ;
3. les sciences de l'éducation ;
4. les technologies éducatives ;
5. la formation pratique en alternance renforcée (stages).

Le contenu de la formation est le même pour tous les trois niveaux ; mais son dosage tient compte du profil d'entrée des élèves-maîtres.

1. Cadrage temporel nouveau de la formation

Dans l'optique de la professionnalisation de la formation, le nouveau curriculum opère des réajustements importants sur le temps alloué à l'enseignement des didactiques des disciplines de l'école primaire et des activités de l'école maternelle, il en est de même pour la durée des stages pratiques dans les établissements d'application.

Le tableau ci-dessous récapitule ce réaménagement du temps alloué à la formation dans les ENIEG**.**

Tableau 1 : Cadrage temporel de la formation par niveau

Niveau	BEPC 1	BEPC 2	BEPC 3	PROB 1	PROB 2	BAC

Domaine de la formation	(en heure)	(en heure)	(en heure)	(en heure)	(en heure)	(en heure)
Stages pratiques	222	222	222	222	222	222
Didactiques des disciplines de l'EP et EM	510	420	510	510	510	510
Disciplines des sciences de l'éducation	420	510	420	450	420	510
Formation bilingue	6 0	6 0	6 0	6 0	6 0	6 0
TOTAL	1212	1212	1212	1242	1212	1302

Source : programmes officiels des ENIEG /MINESEC/2014

Durée annuelle de la formation : 36 semaines

Nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire moyen : 34 heures

Par rapport à l'ancien cadrage, le temps alloué à la formation pratique a été revu à la hausse de deux heures supplémentaires au moins pour chaque niveau et palier. Il en est de même pour celui consacré à l'enseignement des didactiques des disciplines de l'école primaire et des activités de l'école maternelle.

La durée de certaines disciplines a été réaménagée en conséquence. A titre d'illustration, la Psychologie en BEPC 1ère année est ramenée de 3 heures à 4 heures.

2. Organisation des différents types de stage pour la formation pratique sur une année scolaire

Dans l'ancien programme de formation la durée annuelle du stage pratique était de quatre semaines ce qui ne permettait pas une gestion judicieuse des trois types de stages :

1. Stage d'imprégnation **(SI)** ;
2. Stage en tutelle **(ST)** ;
3. Stage en responsabilité **(S.R).**

Le tableau synthétique suivant présente cette organisation :

Tableau 2 : Organisation des différents types de stage pour la formation pratique sur une

ENIEG	NOMBRE DE STAGES	NATURE DU STAGE	DUREE (en semaines)		STRUCTURES
BEPC 1ère année	2	Imprégnation	6	3	Ecole Maternelle
				3	Ecole Primaire
BEPC 2ème année	2	Tutelle	6	3	Ecole Maternelle
				3	Ecole Primaire
BEPC 3ème année	2	Responsabilité	6	3	Ecole Maternelle
				3	Ecole Primaire
Probatoire -1	2	Imprégnation	6	2	Ecole Maternelle et primaire
		Tutelle		4	Ecole Primaire

Probatoire-2	2	Tutelle	6	2	Ecole maternelle
		Responsabilité		4	Ecole Primaire ou Maternelle
Baccalauréat	2	Imprégnation	6	1	Ecole Primaire
				1	Ecole Maternelle
		Tutelle		1	Ecole Primaire ou maternelle
		Responsabilité		3	Ecole Primaire ou maternelle

Source : programmes officiels des ENIEG /MINESEC/2014

4. GRILLE HORAIRE

Tableau 3 : grille horaire des disciplines par niveau

Disciplines	BEPC1	BEPC2	BEPC3	PROB1	PROB2	B A C
Psychologie appliquée à l'éducation	4	3	3	3	3	3
Pédagogie générale	3	2	3	2	3	3
Politiques Educative et Education comparée	2	1	1	1	1	2
Administration et législation scolaires	2	1	1	1	1	1
Supervision pédagogique	/ /	1	1	1	1	1
Philosophie de l'éducation	/ /	1	1	1	1	1
Sociologie de l'éducation	/ /	1	1	1	1	1
Déontologie et Ethique professionnelle	2	1	1	1	1	1
Introduction aux statistiques appliquées à l'éducation	/ /	1	1	1	1	1
Technologies de l'Information et de la Communication	1	1	1	1	1	1
Première Langue	2	2		2		
Deuxième Langue	2	2	2	2	2	2
Didactique du français	2	2	2	2	2	2
English Didactics	2	2	2	2	2	2
Didactique des mathématiques à l'école primaire	2	2	2	2	2	2
Didactique des langues nationales	1	1	1	1	1	1
Didactique d'EPS et Activités motrices	2	2	2	2	2	2
Didactique des technologies éducatives	1	1	1	1	1	1
Didactique de chant, musique et culture nationale	1	1	/ /	1	1	1
Didactique d'histoire et géographie	/ /	1	1	1	1	1
Didactique de l'Education à la citoyenneté, à la paix et à l'intégrité	1	1	1	1	1	1
Didactique d'activités pratiques et éducation artistique	2	2	2	2	2	2

Didactique des sciences et éducation à l'environnement	1	1	1	1	1	1
Initiation à la recherche-action	/ /	1	1	1	1	1
Didactique des activités de l'école maternelle	1	1	/ /	1	1	1
T O T A L	**34**	**35**	**32**	**35**	**35**	**35**

Source : programmes officiels des ENIEG /MINESEC/2014

Les leçons théoriques sont enrichies par une formation pratique effectuée dans les écoles « primaires d'application » ou « écoles annexes », établissements scolaires publics rattachés aux ENIEG.

Ces nouveaux programmes sont conçus suivant les cinq domaines de compétences professionnelles inspirés de l'ancien programme du MINEDUB et ne prennent pas trop en compte ni les dix compétences professionnelles reconnues ni les pratiques pédagogiques non formalisées des enseignants.

Ainsi, comment imaginer qu'on puisse concevoir un dispositif et un curriculum de formation initiale sans travailler d'abord à une représentation précise du métier d'enseignant, des pratiques pédagogiques locales et des évolutions prévisibles ou souhaitables ? N'est-ce pas la nature même de la transposition didactique dans le champ d'une formation professionnelle ?

L'ensemble de tout ce questionnement nous amène à nous poser la question suivante : ***la qualité du curriculum de formation initiale aurait – elle une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua ?***

La formation continue se définit comme une formation en cours d'emploi. Elle vise, soit la compensation d'un déficit de la formation initiale, soit l'adaptation au changement, soit le perfectionnement, soit la préparation à la reconversion.

Les instances officielles responsables de la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun s'arriment à l'organisation administrative du pays qui comprend une Inspection Générale des Enseignements, des Inspections de Pédagogie à l'échelle nationale, des Inspections Pédagogiques Régionales, des Délégations Départementales, et des Inspections d'Arrondissement de l'Education de Base.

Une Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base peut avoir sous sa tutelle une trentaine d'écoles en zone rurale ou un nombre plus élevé d'écoles en zone urbaine.

Dans chaque arrondissement, le personnel enseignant est regroupé en unités d'animation pédagogique (UNAPED). Chaque UNAPED est constituée d'enseignants de 8 écoles en moyenne qui sont regroupées selon leur proximité géographique. Par ailleurs, l'ensemble des enseignants d'une école forment une cellule pédagogique(CEPED). L'ensemble des enseignants de tout un arrondissement (c'est-à-dire toutes les UNAPED) de l'arrondissement forment un bassin pédagogique.Les CEPED, les UNAPED et les bassins pédagogiques constituent les cadres d'activités d'assistance pédagogique sur le terrain.

Les activités de formation continue sont les suivantes :

1. *Les séminaires, les conférences et les stages nationaux*. À l'échelle nationale, ils sont organisés par l'Inspection Générale des Enseignements qui bénéficie parfois de l'appui technique des organismes de coopération. L'objectif des séminaires organisés à l'échelle nationale est de vulgariser les nouveaux principes et méthodes didactiques adoptés ou de renforcer leur acquisition. Le public cible est constitué des Inspecteurs Régionaux de Pédagogie (IRP), des Conseillers Régionaux de Pédagogie (CRP), des Conseillers Pédagogiques départementaux de l'éducation de base (CPD), des Inspecteurs d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB), et des Animateurs Pédagogiques (AP). Toutefois, ces séminaires peuvent aussi s'adresser directement aux Directeurs et maîtres d'écoles ;
2. *Les séminaires régionaux* (stages et conférences). Au niveau des Régions, les séminaires de formation sont organisés par les Inspections Régionales. Le public cible est alors constitué des DDEB, des CPD, des IAEB et des AP ;
3. *Les séminaires départementaux* (stages et conférences). Au niveau des départements, les séminaires de formation sont organisés par les Inspections Régionales ou les Délégués départementaux. Le public cible est alors constitué des IAEB, des AP et des Directeurs d'écoles des chefs-lieux de département ;
4. *Les journées pédagogiques*. Elles sont organisées au moins une fois par an au niveau des Arrondissements. Elles durent deux à trois jours et regroupent les directeurs d'écoles et animateurs de niveau de tous les bassins pédagogiques de l'Arrondissement. L'objectif de ces journées est non seulement de vulgariser ou de

renforcer l'acquisition des nouveaux principes et méthodes didactiques, mais aussi de trouver des solutions aux difficultés exprimées ou recensées chez les enseignants. Les enseignements et les activités sont coordonnés par les IRP assistés de conseillers pédagogiques départementaux ;

5. *Les animations pédagogiques au sein des UNAPED.* Elles sont assurées par l'inspecteur d'arrondissement et des Animateurs Pédagogiques. Le public cible est constitué de tous les instituteurs et directeurs des écoles qui forment l'UNAPED. Les animations pédagogiques se déroulent dans chaque UNAPED une fois par trimestre et durent une journée. Les exposés, les débats, les leçons de démonstration et les discussions portent sur les nouvelles méthodes adoptées par les autorités éducatives, et sur les difficultés d'ordre pédagogique recensées auprès des enseignants ;
6. *Les leçons collectives et les leçons modèles*. Ces deux activités se tiennent au sein des cellules pédagogiques ou CEPED. Les leçons modèles sont préparées et présentées par le directeur de l'école. La fréquence indiquée est d'une fois par semaine lorsque le directeur, en plus de ses fonctions est chargé d'une classe. Si ce dernier n'est pas responsable d'une classe, la fréquence de ces leçons sera de 3 fois par semaine.

Cependant, les rapports consultés au niveau des Inspections d'Arrondissements de l'Education de Base de la Région de l'Adamaoua indiquent que les directeurs ne présentent pas plus d'une leçon par mois. Les leçons collectives sont préparées par les maîtres sous la direction d'un de leurs collègues désigné animateur de niveau. Présentée par l'un des instituteurs devant l'ensemble du personnel enseignant et du directeur, la leçon collective est suivie d'observations et de discussions. La fréquence indiquée est d'une leçon collective par mois. L'inspecteur d'arrondissement ou les Animateurs pédagogiques assistent à ces leçons de démonstration lorsque leurs emplois de temps le permettent. Les visites d'écoles et les inspections des directeurs d'écoles offrent l'occasion de déceler les difficultés des enseignants et de leur donner des conseils verbaux et écrits.

Diversifié, le matériel didactique produit est, entre autres, constitué de :

- ✓ Guides pédagogiques et ouvrages de référence à distribuer sur toute l'étendue du territoire ;
- ✓ Recueils de conseils d'instruction et d'expériences à caractère pédagogique ;

- ✓ Fiches pédagogiques modèles à distribuer dans toutes les écoles de l'arrondissement;
- ✓ Fiches pédagogiques à acheminer à l'inspection d'arrondissement pour avis avant leur distribution au sein de l'école.
- ✓ Les difficultés recensées sont relatives à la formation initiale et continue des cadres formateurs, à la gestion des classes à plusieurs cours, à l'organisation des activités d'apprentissage en classe, et à l'enseignement de la deuxième langue par le maître titulaire.

A ce jour, les élèves –maitres passent d'un encadrement fort lors de leur formation à un encadrement faible lors de leur recrutement et affectation dans leur premier poste de travail. Ceci traduit une articulation fragile entre formation initiale et formation continue. En ce sens, les enseignants débutants ainsi que ceux recrutés sur le tas ne bénéficient pas d'un accompagnement pendant les premières années d'exercice du métier en pleine responsabilité. La formation continue est rarement très structurée dans notre contexte camerounais. Au Cameroun, il n'existe pas :

1. un cahier des charges proposant la création d'un continuum entre la dernière année à l'ENIEG ou le recrutement en qualité de maître de parents non formé et les premières années d'exercice en tant que titulaire ;
2. un accompagnement pour les enseignants affectés dans des établissements reconnus pour leurs conditions d'exercice difficiles.

Il est impérieux d'analyser la continuité et les obstacles au développement professionnel des enseignants au cours de leur carrière. Dans un contexte de société de la connaissance, l'enseignement est considéré comme un métier pour lequel une formation permanente est primordiale pour la vitalité du métier et en vue de relever les défis éducatifs de notre temps. Comment, si l'on n'a pas repéré précisément les *gestes du métier* (visibles et invisibles), comment améliorer l'insertion des débutants dans le métier par l'accompagnement des pairs chevronnés, pourrait-on reconstituer les compétences requises, donc bâtir un parcours de formation censé en favoriser la professionnalisation ?

Ces préoccupations majeures nous amènent à la question suivante :

La qualité de l'organisation actuelle de la formation continue aurait- elle un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua ?

La deuxième décennie de notre XXIe siècle est marquée par l'explosion et l'introduction de nouvelles technologies d'information et de communication dans l'éducation et la formation des ressources humaines de qualité en réponse aux besoins de plus en plus grandissants de toutes les catégories socioprofessionnelles, aux exigences du marché du travail face à la concurrence régionale et internationale en matière des ressources humaines qualifiées. La formation à distance assistée par les TIC menée depuis les années 90 dans les pays développés en Europe, en Amérique, en Asie, tels que la France, l'Angleterre, l'Allemagne, les États-Unis, le Canada, le Japon, Singapour, etc. constitue une tendance irréversible par ses avantages considérables et ses inconvénients à franchir. En tant que pays engagé sur la voie de l'émergence d'ici 2035, le Cameroun mène sa politique d'ouverture destinée à accélérer son œuvre d'industrialisation et de modernisation nationales en faveur de son développement durable. La formation des ressources humaines qualifiées dont celle des enseignants par tous les moyens disponibles en fait partie intégrante. La formation à distance (FAD) assistée par les TIC considérée comme une des solutions effectives et efficaces entre autres, peut contribuer à améliorer le niveau d'instruction du peuple en général et à s'adapter à l'économie du savoir, au mécanisme de l'économie de marché en pleine mutation en période transitoire.

Introduites dans les établissements scolaires camerounaises relevant du ministère de l'Éducation de base par l'Arrêté N°3592/B1/780/MINEDUB/CAB du 24/09/2007, les TICE entendues technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement l'ont été pour viser deux objectifs fondamentaux, à savoir :

« Favoriser le développement intégral de l'enfant sur le triple plan physique, intellectuel et moral » (1er objectif) ;

Et « Assurer une éducation de qualité en formant et en recyclant les formateurs que vous êtes; formateurs capables de s'arrimer à l'évolution dynamique de la science pédagogique et du monde en perpétuelle mutation » (2nd objectif).

Les usages des TICE sont repérables dans les institutions scolaires à travers les types d'usage des TIC ou cadrans définis au terme d'une étude réalisée à partir d'observations

faites dans quelques 50 écoles d'Afrique de l'Ouest et du Centre, lesquels cadrans permettent de situer les types d'intégration pédagogique des TICE (ROCARE et CRDI). En effet, en associant deux axes dont le premier est un « continuum où les TICE sont soit utilisées par l'enseignant, soit par les élèves » et le second « un continuum où l'accent de l'activité d'apprentissage est mis tantôt sur les TICE comme objet d'apprentissage, tantôt sur les disciplines scolaires qui sont enseignées avec les TIC», il se dégage quatre cadrans que sont :

- Enseigner les TIC,
- Amener les élèves à s'approprier les TIC,
- Enseigner des disciplines avec les TIC et
- Amener les élèves à s'approprier diverses connaissances, avec les TIC.

Par rapport à ces types d'usage, où se situent les écoles camerounaises?

En termes d'état des lieux et de bilan à ce jour, la formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs n'a introduit l'enseignement de l'informatique qu'à la fin des années 1990. Cet enseignement reste théorique à l'exception de quelques ENIEG des grandes villes comme celles de Yaoundé, Douala, Bafoussam et Garoua qui bénéficient des structures des antennes Régionales de la Cellule d'appui à l'action Pédagogique du Ministère des Enseignements Secondaires.

Il existe à ce niveau un référentiel des compétences du Brevet Informatique et Internet (B2i), ce brevet fait sur le modèle français énumère un certain nombre de compétences à acquérir au niveau élémentaire.

Le résultat de l'introduction de cette discipline au programme est que depuis l'année 2010, elle est devenue une matière obligatoire aux examens du CEP (Certificat d'Études Primaires) et du CAPIEMP (Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire). Même si l'apprentissage semble intéresser au plus haut niveau les enfants, il faut reconnaître que les conditions ne sont pas remplies pour que l'objectif ci-dessus énoncé soit facilement atteint. Et pour cause, non seulement les livres n'existent pas dans les salles de classe, mais encore le matériel d'application n'existe pas dans les écoles.

L'un des problèmes auquel fait face l'école camerounaise est celui de l'adéquation entre formation et besoin de la société. Les expériences de formation initiales des

enseignants au Cameroun révèlent des limites quant à la capacité de ces institutions de formation à prendre en compte les innovations.

Nous avons successivement eu des écoles de formation des enseignants telles que :

- Les ENIR ou Ecoles Normales d'Instituteurs Ruraux ;
- Les IPAR ou Instituts Pédagogiques à Vocation Rurale ;
- Les ENI/ENIA ou Ecoles Normales d'Instituteurs et Ecoles Normales d'Instituteurs Adjoints ;
- Les ENIEG ou Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général ;
- Et les ENS ou Ecoles Normales Supérieures.

Toutes ces écoles dans leurs modes de formation des enseignants ont déjà intégré les TIC dans leurs curricula. Pour la plupart des enseignants qui sortent de ces institutions de formation, la formation aux TIC reste encore théorique conséquence du manque des infrastructures techno pédagogiques et de l'absence de formateurs qualifiés dans le domaine des TIC. Cependant pour ceux des enseignants qui sont en fonction, les séminaires, les clubs informatiques et les stages de formation professionnels en TIC. Ces séances de formation plus informelles que formelles sont pour certains enseignants assez insuffisants pour leur permettre de pratiquer avec les TIC. En même temps, les apprenants, dans les établissements scolaires ou en dehors dans les cybercafés, les cafés internet ou les campus numériques sont de plus en plus nombreux à utiliser les TIC pour leurs apprentissages scolaires. Ces usages pédagogiques des apprenants révèlent leur niveau de compétences avec les TIC.

Même lorsque les institutions scolaires ont des prescriptions dans le domaine des TIC, les enseignants comme les apprenants les suivent selon que les facteurs sont favorables ou non à leurs opérationnalisations.

Au regard du type d'enseignants que voudrait la société actuelle fortement influencée par la révolution technologique, ***la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminerait – elle le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education dans la Région de l'Adamaoua ?***

Tableau 4 : Questions de travail

Question secondaire N°1 La qualité du curriculum de formation initiale aurait - il une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua?

Question secondaire N°2 La qualité de l'organisation actuelle de la formation continue aurait- elle un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua?

Question secondaire N°3 La qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermineraient - ils le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua

I.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE

I.3.1. Objectif général

Sur le plan général, ce projet vise à déterminer la relation qui existerait entre la qualité de l'ingénierie de formation et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

I.3.2 Objectifs spécifiques

La présente étude se propose de :

1. Examiner l'incidence de la qualité du curriculum de formation initiale sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua;
2. D'apprécier l'impact de la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua ;
3. D'appréhender l'influence de la qualité des dispositifs *techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel* sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

I.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Comme tentative de solution à la question principale, nous avons formulé l'idée directrice suivante :

I.4.1. Hypothese générale

Elle stipule qu'il existe une relation entre la qualité de l'ingénierie de formation et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour des besoins de recherche, celle-ci a été opérationnalisée en plusieurs hypothèses spécifiques suivantes :

I.4.2. Hypothèses spécifiques de recherche

HS1 : La qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua ;

HS2 : La qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua ;

HS3 : La qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau 5 : ***tableau synoptique des variables***

HYPOTHESE GENERALE	VARIABLE INDEPENDANTE	HYPOTHESES DE RECHERCHE	VARIABLES INDEPENDANTES	INDICATEURS	MODALITES
la qualité de l' ingénierie de formation a une incidence le degré de compétences professionnelles affichées par les enseignants de l' Education de Base dans la Région de l' Adamaoua	La qualité de l' ingénierie de formation	HS1 : Le curriculum de formation initiale détermine le degré de professionnalisation des enseignantsde l'Education de Base au Cameroun.	VI1: Le curriculum de formation initiale	- Les contenus d´enseignements théoriques - Les méthodes d´enseignements - Les objectifs d´apprentissage. -Les activités programmées pendant les stages pratiques -le quota horaire des stages pratiques -le suivi du stagiaire pendant les stages pratiques	Très satisfaisant Satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant
		HS2 : la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de professionnalisation des enseignants de l'Education dans la Région de l'Adamaoua ;	VI2 : L'organisation actuelle de la formation continue	-Existence d'un planning des rencontres pédagogiques ; -participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques, -qualification des personnes ressources des rencontres pdagogiques, - adéquation des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques avec les enseignements dispensés -Conformité des thèmes développés et des leçons de simulation présentées aux innovations pédagogiques;	Tout à fait plus ou moins pas du tout
		HS 3La qualité des dipositifs techno pédagogiques de formation en présentiel et en distanciel	Les dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel	- fonctionnalité du centre multimédia dans votre structure scolaire - fonctionnalité de la bibliothèque électronique ; -'appropriation des TIC par les enseignants ; -l'usage des TIC par les enseignants pour la pratique pédagogique -capacité des enseignants à faire usage des T.I.C	Tout à fait plus ou moins pas du tout
	VARIABLE DEPENDANTE	le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l4adamaoua		1. Organiser et animer des situations d'apprentiss 2. Gérer la progression des apprentissag 3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenci 4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur tr 5. Travailler en équip 6. Participer à la gestion de l'éco 7. Informer et impliquer les paren 8. Se servir des technologies nouvell 9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profes 10. Gérer sa propre formation contit	**très satisfaisant ; satisfaisant : insuffisant ; très insuffisant**

I.5. INTERET DE L'ETUDE

Cette recherche adopte une approche systémique. Les objectifs poursuivis nous permettent d'affirmer qu'elle peut avoir un triple intérêt :

I.5. 1. Intérêt pédagogique

Les principaux utilisateurs des résultats de notre travail seront les enseignants, les formateurs des formateurs, les responsables des institutions de formation et des structures d'encadrement et les pouvoirs publics en ce sens que :

- les pouvoirs public devront repenser les politiques de l'ingénierie de formation les plus adéquates à mettre en œuvre pour les enseignants de l'Education de Base dans le contexte Camerounais.
- les enseignants du primaire prendront du recul sur la manière d'assurer la pratique pédagogique dans leur classe et pourront de temps en temps réaliser aussi la pratique réflexive de leur action.

I.5. 2. Intérêt didactique

La mise en exergue des compétences professionnelles à acquérir par l'enseignant du primaire pourrait retentir sur la façon dont les connaissances sont transmises à l'élève et influencer par conséquent ses pratiques pédagogiques.

I.5.3. Intérêt social

Les élèves-maîtres, les maitres formés et non formés titulaires de classe, les élèves et la communauté éducative sont les principaux bénéficiaires des résultats de cette recherche de par la qualité de l'éducation de l'enfant.

I.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

Nous avons circonscrire notre recherche par rapport à l'espace géographique, temporel, et thématique.

I.6.1. Délimitation spatiale

La transformation de la formation pour une professionnalisation des enseignants est une préoccupation permanente dans le sous-secteur de l'Education de Base au Cameroun., aussi du temps imparti à la recherche, des impératifs du calendrier académique, nous avons circonscrit notre travail au niveau de la Région de l'Adamaoua et beaucoup plus dans la ville de Ngaoundéré.

Ce choix se justifie par la répartition géographique des responsables de la chaine de supervision pédagogique des services déconcentrés du Ministère de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua d'une part et par le souci de représentativité des différents maillons de cette chaine susmentionnée. Nos investigations se sont faites auprès des superviseurs pédagogiques de la région de l'Adamaoua, des enseignants formés et de quelques élèves du Cours Moyen 2ème année (CM2) des écoles primaires de la ville de Ngaoundéré.

I.6.2. Délimitation temporelle

La présente étude s'effectue au cours des mois d'octobre 2010 et novembre 2020.

I.6.3. Délimitation thématique

Dans ce travail, il n'a pas été question de mener les recherches sur le développement des modalités de gestion du système didactique des enseignants au cours de leur formation professionnelle, ni sur les compétences professionnelles des enseignants.

Il s'est agi bien plutôt de montrer que les compétences professionnelles des enseignants, éléments capitaux de la promotion des élèves dans l'Enseignement de Base de la Région de l'Adamaoua, ne sont que la conséquence d'une conjonction rigoureuse de l'ingénierie de formation, avec pour souci de voir l'enseignant par leur professionnalisme amener les élèves à mobiliser les compétences nécessaires à la résolution des problèmes de la vie courante.

Cette partie introductive nous a permis de formuler le problème, de définir les objectifs de l'étude, de donner l'importance, la délimitation et les limites du sujet.

Nous pouvons à présent aborder la revue de la littérature et l'insertion théorique dans le chapitre suivant.

CHAPITRE II : DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA

II.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS

Afin d'éviter les équivoques ou toutes confusions dans les explications des termes clés de notre sujet et de faciliter leur compréhension, il sera judicieux de définir de manière circonstanciée les concepts qui soutiennent notre travail pour les rendre plus opérationnels. Il s'agit des mots ou expressions clés tels que: ingénierie de formation, dispositifs de formation, formation initiale, formation continue, compétences professionnelles des enseignants et Education de Base.

II.1.1. Ingénierie de formation :

Le terme d'ingénierie est relativement récent et parfois controversé. Nous voulons ici donner les éléments clés d'apparition de ce terme et porter la réflexion sur son utilisation dans le domaine de la formation. Ainsi il existe d'assez nombreuses définitions.

Pour AUBIGNY (1989 :33), L'ingénierie de la formation est un ensemble de démarches méthodologiques et instrumentales, se référant au paradigme systémique, et visant, dans une perspective prévisionnelle et concertée, à créer ou à modifier des systèmes d'action en vue d'une efficience…. Ce projet d'ingénierie de la formation a un double but :

- donner à chacun des bases théoriques et des outils méthodologiques sur la formation des adultes ;
- permettre une réflexion sur les dispositifs actuels de formation.

Quant à PONCHELET (1990 :107), L'ingénierie de la formation est un ensemble d'activités, de conception, d'étude et de coordination de diverses disciplines pour réaliser et piloter «un processus» visant à optimiser l'investissement formation.

LENOIR (1998 :129), entend par ingénierie de formation l'ensemble des pratiques de conception, de construction, de planification, de conduite et d'évaluation. Elle tend en règle générale à englober l'ensemble du processus de formation. Elle est une pratique d'anticipation et de concrétisation d'un projet, considéré comme «l'intention d'une transformation du réel fondée par une représentation de cette transformation prenant en considération les conditions réelles et animant une activité»

Selon Albert Pain(2003) cité par Raynal et Rieunier (2012), l'ingénierie de formation une "démarche de conception d'action de formation de longue durée (plan de formation) permettant de prendre en compte *un maximum de variables pour répondre de manière efficace à une demande de formation*".

"L'ingénierie de formation recouvre toutes les activités (analyse des besoins de formation, définition des objectifs, conception du système d'évaluation et de pilotage de l'action, conception des stratégies de formation, programmation de l'action, suivi) qui concernent des actions de formation de moyenne et de longue durée : séminaires ou plans de formation, prévus pour durer plusieurs semaines, plusieurs mois, voire plusieurs années."(Raynal, Rieunier , 2012).

L'ingénierie de la formation est un ensemble de démarches méthodologiques et cohérentes qui sont mises en œuvre dans la conception d'actions ou de dispositifs de formation afin d'atteindre efficacement l'objectif visé.

Pour Ardouin (2013), l'ingénierie de la formation est « une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur – formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels ».

L'ingénierie de formation s'intéresse particulièrement au développement des compétences dans le cadre du montage du dispositif de formation pour répondre à une demande donnée. Plus explicitement, l'ingénierie de formation comprend les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins de formation ; la conception d'un projet de formation ; la définition des méthodes et moyens à mettre en œuvre ; la coordination et le suivi de la formation ; l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés.

L'ingénierie de formation est à distinguer de l'ingénierie pédagogique qui renvoie aux pratiques, ou de l'ingénierie de la professionnalisation qui repose sur l'alternance de situations d'apprentissages formelles ou informelles.

L'ingénierie de formation vise :

1. Dans ses usages les plus courants, à développer des compétences d'action fortement contextualisées et correspondant à des besoins immédiats et spécifiques ;
2. L'apprentissage de savoirs à réinvestir dans des situations ;
3. La capacité d'apprendre ;

4. à faciliter le passage d'un système de développement des compétences. (THIERRY ARDOUIN, 2013)

A partir de cet ensemble de définitions, nous définirons, pour notre part, l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, àAnalyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels.

L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique).

Dans le cadre de notre travail, l'ingénierie de formation renvoie: aux dispositifs de formation initiale (le stage pratique, le curriculum de formation), à la qualité de l'organisation de la formation continue et aux dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel des enseignants.

II.1.2. Dispositifs de formation

Un dispositif est un ensemble de moyens humains et matériel mis en œuvre pour atteindre un objectif. Dans la démarche stratégique de résolution des conflits politico-militaires, il s'agit des « plates-formes de discussions » qui aboutissent à des « feuilles de route » contenant un certain nombre de moyens, de procédures et de démarche pour atteindre un objectif. Pour B. Blandin (2002), un dispositif de formation est un ensemble de moyens agencé en vue de faciliter un processus d'apprentissage. Egalement, selon Fonkoua (2005 : 110), « il est fonction de l'objet et de l'objectif qu'on poursuit ».

Traditionnellement le dispositif se limitait aux structures physiques de l'organisation de l'environnement scolaire à savoir les salles de classe, de conférences, les laboratoires, les ateliers, les bibliothèques, les tables, les livres et le matériel didactique.

Un dispositif de formation est un ensemble de conditions permettant de réaliser un enseignement destiné à donner (à une personne ou un groupe) les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité.

Actuellement les dispositifs de formation sont les curricula de formation, les recherches appliquées, le stage pratique sur le terrain, le partenariat et la coopération, la

supervision et le contrôle, etc. Ainsi un dispositif de formation peut être un support de cours, une structure, une instruction, une orientation, des consignes ou des notes de service.

II.1.3. Formation initiale

La formation est un ensemble des activités visant essentiellement à assurer l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes requises pour occuper un emploi. On distingue la formation en alternance, la formation sur le tas, la formation professionnelle.

La formation initiale des enseignants est celle qui doit intégrer « *la connaissance des processus d'apprentissage des élèves, la familiarité avec les enjeux culturels, sociaux, éthiques, politiques et pédagogiques de leur enseignement, etc*. » (GRFDE, 2012). Le savoir à acquérir est « pratique » (informations et habiletés qui façonnent les conduites humaines), « théorique » (informations composant les structures cognitives) et « pratique personnel » (savoir acquis par l'expérience et s'actualisant par l'action) (Tamir, 1991).

Pour P. Tamir (1991), le savoir professionnel est « *l'ensemble des savoirs et des habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière* ». On peut compléter cette typologie en distinguant les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner » (didactiques, pédagogiques), les « savoirs sur enseigner » (formalisation de la pratique, transmission entre pairs) et les « savoirs de la pratique » (savoirs d'expérience, qui peuvent être théorisés ou restés implicites) (Altet, 2008).

La déclinaison de ces savoirs, confrontés aux objets de formation figurant dans les curricula a montré, assez souvent, la prévalence des savoirs procéduraux liée au « tout didactique » (Perrenoud, 2009, 2010a).

L'essentiel de l'acte d'enseigner est de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, qui lui serviront, que cette utilité soit purement matérielle, culturelle ou intellectuelle. « *Dominer une "culture disciplinaire" suppose de bien connaître les difficultés que représentent la compréhension de tel concept, l'apprentissage de tel savoir-faire, l'appropriation de telle œuvre ou les conditions d'élaboration et de production des savoirs* ». Or, la maîtrise d'un savoir disciplinaire (ou de plusieurs, selon le statut envisagé) ne suffit pas à une bonne transmission de ce savoir.

II.1.4. Formation continue (formation continuée en Belgique)

D'après Van Zanten (2000), la formation continue est destinée aux professionnels (salariés et demandeurs d'emploi) souhaitant se former ou développer leurs compétences pendant leur carrière professionnelle. Cette autre forme de formation permet aux personnes qui sont déjà dans la vie active de pouvoir continuer à se former pour améliorer leurs compétences et de s'adapter aux nouvelles technologies, pratiques ou méthodes appliqués en entreprise. Aussi, elle permet la reconversion professionnelle.

Les formes d'éducation populaire ou encore d'autoformation en font également partie. Toutefois, la formation professionnelle continue est sans doute la forme actuellement la plus connue. Dans la mesure où la formation continue concerne des adultes et non plus des enfants, les chercheurs se sont demandé comment la pédagogie pouvait s'appliquer aux adultes. C'est ce qui a conduit certains penseurs à créer le terme contesté d'andragogie. ((Van Zanten, 2000).

La formation continue des enseignants représente pour chaque agent un droit. Elle lui permet de développer ses compétences pour exercer avec plus d'efficacité les missions qui lui sont confiées. La formation continue de l'ensemble des personnels vise à doter les agents des compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves. Elle constitue un point d'appui essentiel dans la construction et la réussite du projet professionnel individuel

II.1.5. Curriculum de formation

Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles (Miled, 2006).

Pour Perrenoud (2000), il est nécessaire d'articuler le concept de curriculum en deux : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour

penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre ; il s'agit du curriculum prescrit et du curriculum réel. La transposition didactique est la source majeure de l'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 2000). Il existe aussi des formes plus informelles de curriculum traduisant l'écart entre le niveau prescrit et la réalité.

Roegiers (2000) parle de curriculum apparent qui représente le curriculum explicite, vérifié par les textes officiels, le curriculum réel représentant la mise en œuvre concrète par un enseignant. Il y a également le curriculum caché - *hidden curriculum* - formé de tout ce que l'école véhicule comme valeurs implicites à travers l'organisation des filières, des critères d'admission, la conception des apprentissages, le statut de l'erreur, par exemple. Le curriculum représente ce qui est fait effectivement sans être explicite et c'est ce que l'élève perçoit (Roegiers, 2000).

Roegiers (2000) définit le curriculum comme un ensemble complexe précisant la structuration pédagogique du système éducatif. Le curriculum enrichit la notion de programme d'enseignement, en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages.

Roegiers (2000) associe le concept de curriculum à celui de l'intégration. Le curriculum intégrateur est guidé par la préoccupation d'intégration dans les apprentissages. Il s'agit de donner du sens à ceux-ci en précisant les types de situations dans lesquelles l'apprenant va devoir mobiliser ses acquis. Le concept de curriculum intégrateur prend en compte l'ensemble des dimensions visant à permettre à l'apprenant de tisser une diversité de liens avec ses acquis en vue de permettre une mobilisation effective de ceux-ci. Roegiers (2000 : 105) ajoute que le curriculum intégrateur traduit essentiellement un degré de préoccupation d'intégration ce qui ne l'empêche pas d'être différent du curriculum officiel ne le définissant pas obligatoirement dans ces termes.

La réforme de la formation à la profession enseignante doit permettre une adéquation entre le profil de pratique des professionnels et les visées de la réforme de l'enseignement à l'ordre primaire et secondaire, tant dans le sens d'une éducation permettant la construction de compétences chez les formés que dans celui d'un recours plus systématique aux TIC au sein des pratiques enseignantes (Karsenti, 2001).

Penser le curriculum de formation sous l'angle des savoirs professionnels permet d'explorer « *les réalités de l'inter-, multi ou transdisciplinarité* ». (Bourdoncle et Lessard, 2003). Le volet professionnel se détache de fait d'une référence stricte « *aux compétences disciplinaires. […] Cela explique fort probablement pourquoi les champs de formation professionnelle semblent plus ouverts à une approche par compétences que les secteurs disciplinaires* », tout en donnant lieu « *à une didactisation des savoirs professionnels* », c'est-à-dire à une décomposition « *objectivée, théorisée et mise en discours et à distance* » de la pratique professionnelle. (Bourdoncle et Lessard, 2003).

B. Rey estime que « *l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est…une réaction contre les excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée* » (Rey, 1998 ; cité par Bourdoncle et Lessard, 2003).

Introduire la pratique dans les curricula pose le problème du détour nécessaire pour passer de l'action à la compréhension. Par ailleurs, la forme curriculaire rend difficile l'acquisition de savoirs scolaires. Pour Bourdoncle et Lessard (2003), l'approche par compétences serait une tentative de contournement de cette difficulté. Issue du monde de l'entreprise, elle est suspectée d'être « *un instrument de soumission de l'université aux dictats des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies, et non pas un élément facilitant l'innovation et la remise en cause des orthodoxies professionnelle*s » (Bourdoncle et Lessard, 2003).

Pour B. Rey, il n'est pas certain qu'un curriculum de formation professionnelle permette l'apprentissage de « *la capacité à choisir parmi les compétences élémentaires, de les combiner et de les modifier pour répondre à une situation qui peut être inédite et sur laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique* », qu'il appelle compétence de second niveau (par opposition aux compétences élémentaires) (Rey, 2006).

Pour M. Tardif et C. Gauthier, l'universitarisation des formations professionnelles permet de se former à l'exercice d'une profession en s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire rationnels et explicites. S'il ne s'agissait que de bon sens, de ressenti et d'expérience, ces formations n'auraient pas besoin d'être (ou ne pourraient être) assurées par l'université (Tardif & Gauthier, 2001).

Plusieurs analyses évoquent la construction d'une base de connaissances qui fonde la profession constituée de savoirs, d'habiletés, d'attitudes (de compétences) nécessaires à l'accomplissement du travail d'enseignant, dans une situation donnée.

II.1.6. Les dispositifs techno-pédagogiques

Un dispositif selon le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française et Robert (1971), est l'ensemble de moyens disposés conformément à un plan. C'est aussi par extension un agencement, un arrangement une méthode et un procédé.

Dans le cadre des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) : « un dispositif consiste en une organisation de moyens au service d'une stratégie, d'une action finalisée et planifiée visant à l'obtention d'un résultat » (Peraya, 1998). Ces moyens sont organisés autour de l'ordinateur. Une stratégie étant en éducation :

- Une action finalisée ;
- Une action planifiée et,
- Un résultat.

Les dispositifs pédagogiques seraient alors un ensemble de moyens au service d'une stratégie, d'une action pédagogique en vue de l'atteinte des objectifs que l'on se fixe dans une formation.

D'où on peut affirmer par analogie qu'un dispositif techno-pédagogique est une organisation, un arrangement, un agencement de moyens technologiques au service d'une stratégie pédagogique en vue d'atteindre de bons résultats.

On distingue en éducation des dispositifs en ligne et des dispositifs en présentiel ; la formation en ligne de la formation à distance et de la formation en salle. En revanche, une formation en ligne peut être à distance, comme c'est souvent le cas dans les universités dont le mode unique de formation est la distance, ou intégrée à une formation en présence, comme c'est souvent le cas dans les universités campus ou l'on dispense des formations à distance.

Lorsque l'organisation d'une formation permet d'allier à la fois la formation à distance et la formation en présence dans un même cours, on parle de formation hybride, alors que lorsqu'elle permet d'offrir une même formation à la fois en présence et à distance au sein

d'un même programme, on parle de l'offre d'une formation bimodale. La spécificité de la formation en ligne réside dans l'utilisation des réseaux (Internet) pour sa diffusion. La communication entre l'enseignant et l'étudiant se fait grâce aux outils technologiques de communication synchrone et asynchrone.

La formation en ligne est une formation qui utilise Internet pour sa diffusion, qui requiert l'assistance d'un formateur (tuteur, facilitateur) et qui est diffusée, principalement, en mode asynchrone à l'aide de forums, de blogs et d'autres technologies de l'information et de la communication.

L'utilisation quasi exclusive ou partielle des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, en fait une réalité techno-pédagogique, c'est-à-dire une réalité où les nécessités pédagogiques sont tenues d'être articulées aux possibilités technologiques (Hotte, Contamines et George 2002) et qui met en évidence des pratiques fondées sur les méthodes, les techniques et les outils de l'ingénierie éducative (IE) (Paquette, IDLD, 2006) pour supporter la conception (design) des environnements de formation au sein desquels l'apprentissage se réalise.

II.1.6.1. Les caractéristiques des dispositifs techno-pédagogiques

Ces caractéristiques varient selon les types de technologies qui supportent la formation. On regroupe généralement en dispositifs pédagogiques pour les formations en présentiel et les dispositifs pour les formations à distance ou les formations hybrides.

La formation à distance utilise les environnements techno-pédagogiques, environnements d'apprentissages ou plates formes telles que WEBCT, Declic, Moodle, Claroline…) ce sont des environnements ouverts de formation. (Preece, 01) (Koh et Kim 04) affirment que le développement d'une technologie support à un apprentissage à distance doit être conçue en fonction de deux grands critères :

- Le critère de sociabilité ;
- Le critère d'utilisabilité.

Le critère de sociabilité comprend trois composantes nécessaires à la sociabilité des acteurs utilisant le dispositif : l'intérêt pour les acteurs à utiliser le dispositif ; un but ou l'objectif à atteindre ; et les directives ou des consignes qui boostent les interactions sociales ou pédagogiques.

Alors que le critère d'utilisabilité des logiciels en temps que medium des interactions, fait appel à quatre composantes principales : la simplicité et la rapidité d'exécution du logiciel, la compréhension facilite par la présentation claire ; la facilité et la rapidité des supports de dialogue, et la rapidité pour trouver la bonne information.

Pour prendre en compte ces critères, le déploiement des dispositifs techno pédagogiques à distance comporte alors des outils suivants :

- Les outils de gestion des informations ;
- Outils d'aide à la formalisation ;
- Les outils pour supporter les interactions ;
- Les outils de stockage des informations ;
- Les outils de recherche des informations ;
- Les outils d'aide à l'évolution du dispositif.

Mais aussi selon Djeumeni Tchamabe (2011), le critère de cohérence. Le critère de cohérence qui permet à chaque utilisateur de reconnaitre qu'un environnement est technologiquement cohérent (sur le plan informatique, électronique et de communication) avec sa culture, ses pratiques, ses modes d'enseignement/apprentissage. L'ordinateur y occupant certes une place importante mais aussi les relations humaines.

La formation présentielle quand à elle s'appuie essentiellement sur les dispositifs techno-pédagogiques ou environnement technologique situé localement et s'organisent en un ensemble de moyens constitués de matériel d'apprentissage numériques, ressources numériques d'apprentissages, logiciels et équipements informatiques, électronique et de communication consultable en présentiel dans des lieux dédiés ou non.

Dans les établissements scolaires et les institutions de formation, on retrouve ces dispositifs localisés dans les CRM ou Centres de Ressources MultiMedia, « les computers labs » ou Laboratoires Informatiques ou Centres de Calcul, Centre d'Accès à l'Information ou encore les Campus Numériques et Salles Multimédias. Lorsque les environnements d'apprentissage sont basés sur la classe exclusivement, l'on parle aussi de modèle présentiel.

Les déploiements de ces dispositifs présentiels sont conditionnés par les problèmes de connectivité, de connexion électrique et Internet ; de disponibilité (durée dans le temps et l'espace) et d'accessibilité qu'il s'agisse des ≪ hardware ≫ ou des ≪ software ≫.

II.1.7. compétences professionnelles

Le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu comme visée de la formation à l'enseignement, et ce, par souci de cohérence avec l'orientation concernant la professionnalisation.

La documentation traitant du concept de compétence est devenue de plus en plus importante au cours des dix dernières années. C'est à n'en pas douter un concept « convoité ». Ses définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. D'ailleurs, il n'y a pas qu'une acception du terme. Selon l'interlocuteur, le point de vue et l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois (Minet, Parlier et De Witte 1994 : 16).

Le concept même de *compétence* mérite de longs développements. Cet *attracteur étrange* (Le Boterf, 1994) suscite actuellement de nombreux travaux, aux côtés des *savoirs d'expérience* et des *savoirs d'action* (Barbier, 1996), dans le monde du travail et de la formation professionnelle aussi bien que de l'école, puisque dans plusieurs pays, on tend à orienter le curriculum vers la construction de compétences dès l'école primaire.

La notion de compétence désigne - c'est ce qui en fait l'intérêt - une *capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières*. Cette définition insiste donc sur quatre aspects suivants:

1. Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, même si elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources. Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en *situation*, dans l'urgence et l'incertitude (Perrenoud 1996 e), chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées.
2. L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schèmes de pensée (Altet, 1996, Perrenoud, 1996 e), qui permettent de choisir et de réaliser l'action la mieux adaptée à la situation.
3. Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien (Le Boterf, 1997), d'une situation de travail à une autre.
4. Parler de compétences revient donc, dans une large mesure, à évoquer trois éléments complémentaires :

- ❖ Les familles de situations auxquelles renvoie la compétence analysée ;
- ❖ Les ressources mobilisées, notamment les savoirs et savoir-faire, des schèmes de perception, d'évaluation, d'anticipation, de décision, des attitudes, des compétences plus spécifiques ;
- ❖ La nature des schèmes de pensée permettant cette mobilisation.

Pour Frédéric Rufin (2007), la définition qu'il donne de la compétence professionnelle s'appuie sur trois notions.

La première considère que la compétence est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être,…). Cette notion se retrouve en partie dans la définition de R. Wittorski : « La compétence correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation ».

La seconde notion considère que la compétence permet d'aboutir à une performance, laquelle pour certains auteurs ne représente que sa part observable voire mesurable. De plus, cette compétence est mobilisable dans plusieurs contextes professionnels ou familles de situations.

Cependant, pour que les deux notions précédentes prennent effet, il est important d'y adjoindre une troisième. Une compétence requiert pour son acquisition et sa mise en œuvre que le professionnel soit en mesure de mener une activité réflexive au cours même de sa réalisation ou après celle-ci.

Ainsi est compétent un professionnel qui :

- « Mobilise et organise différents savoirs et gère les émotions révélées au cours de leur acquisition et de leur mobilisation.

- Analyse le contexte dans lequel il utilisera sa compétence pour rester performant. - Régule sa compétence au cours même de sa réalisation et l'analyse à distance tant sur le plan de son processus que de sa performance

- Transfert cette compétence dans différentes familles de situations, tout en gardant un niveau de performance attendu.

- Sait que toute famille de situations suscitera des conflits de nature éthique questionnant alors la valeur de sa compétence. »

Que faut-il entendre par agir avec compétence ?

Guy Le boterf distingue être compétent et avoir des compétences pour savoir agir avec compétence en situation.

Savoir agir avec compétences en situation présuppose de posséder des ressources personnelles ou externes, en utilisant des combinatoires de ressources pertinentes pour une pratique professionnelle efficace.

Ce n'est donc pas seulement avoir des ressources personnelles comme les savoirs théoriques (connaissances), des savoirs procéduraux (savoir-faire techniques, méthodologiques, relationnels…), des savoirs pratiques (savoirs et savoir-faire d'expérience), ou des ressources externes (guides, réseaux d'expertises, associations professionnelles…) mais bien les combiner dans une situation professionnelle, montrant de réelles performances entre les résultats attendus et les résultats obtenus et porter un regard réflexif.

II.2. REVUE DE LA LITTERATURE

II.2.1. Des référents sociologiques pour situer le champ de la formation et définir les compétences professionnelles des enseignants

II.2.1.1. Le champ de la formation

Si on applique la typologie de Coombs (1968), désormais habituelle pour le classement des activités éducatives, on peut considérer que la formation de base et la formation continue des enseignants se réalisent dans les cadres suivants :

(i) Formation institutionnelle : elle a lieu dans des institutions éducatives caractérisées par un enseignement gradué dans le temps et une structure hiérarchique; nous nous référons ici à la formation initiale des enseignants dans le cadre de l'enseignement normal dans les ENIEG et les ENS;

(ii) Formation non institutionnelle : elle s'inscrit dans des activités de formation ayant des objectifs précis, qui se déploient en dehors du système éducatif établi; il s'agit de programmes de formation continue des enseignants, qui, d'ordinaire, sont organisés par un grand nombre d'agents et sont le plus souvent financés par l'État et menés sous sa tutelle;

(iii) Formation informelle : elle concerne différentes institutions et des environnements qui interviennent tout au long de la formation (soit entre autres : travaux,

bibliothèques, médias de masse). Dans le cas des enseignants, l'institution de formation informelle la plus caractéristique est l'école elle-même, que cette formation revête la forme d'un apprentissage informel des pratiques pédagogiques des collègues (Greene, 1991) ou celle de réunions de communautés de pratiques par les enseignants eux-mêmes (Lave et Wenger, 1991). Dans la même direction, on peut exploiter d'autres moyens, comme les technologies de l'information et de la communication (TIC), pour développer un professionnalisme collectif (Karsenti, 2005).

Problématique générale

Le concept de formation est soumis depuis un certain nombre d'années à une prolifération de ses usages. Tout est formation, la formation est partout. Le label ou l'appellation « formation » tend à se répandre et à se généraliser à des domaines d'intervention, qui jusque-là, ignoraient ce concept.

Michel Fabre (1994 :10), parle d'impérialisme de la formation. L'omniprésence de la formation se traduit aussi bien dans le temps que dans l'espace. La dimension temporelle de la formation est définie par rapport aux moments auxquels celle-ci s'adresse aux individus dans leur histoire (formation initiale ou continue, formation permanente). La dimension spatiale renvoie, elle, à la nature de la formation et à ses objets et par voie de conséquence, aux lieux institutionnels qui la dispensent (formation scolaire, formation professionnelle, formation religieuse, formation militaire).

Cette mobilisation abusive du concept de formation nous fait entrevoir l'idée que d'une certaine façon, tout peut être formation et formateur. Aussi, si tout est formateur, la spécificité des actions de formation et des agents qui les mènent se trouve en question.

D'autres usages du mot la font apparaître comme quelque chose de très spécialisée et de très circonstanciée au "professionnel" : la formation professionnelle.

De fait, définir ce que former veut dire doit se faire par rapport à d'autres concepts comme celui d'instruction, d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage. Il s'agit ici de dégager pour la formation une certaine lisibilité de ses pratiques actuelles et potentielles, et donc de sa spécificité.

Le triangle de la formation

Dans l'usage strictement pédagogique qui est effectué du concept de formation, Fabre (2001 :21), distingue trois registres significatifs :

- La formation comme le résultat ou le produit de l'intervention pédagogique visée ;
- La formation comme l'organisation de moyens pour l'intervention pédagogique visée ;
- La formation comme le processus à faire vivre aux sujets en formation.

Ces trois modalités courantes d'utilisation du concept de formation renvoient chacune à des désignations différentes de la formation.

La formation comme produit et comme qualification visée et socialement reconnue s'intéresse à la question du « former pour » en terme d'objectifs institutionnels ou de destinations sociales.

La formation comme un ensemble de moyens à mettre en œuvre s'intéresse à la question du « former à » en terme de contenus.

La formation comme processus s'intéresse à la question du "former par" et des effets escomptés sur les formés.

Pour M. Fabre (1994 :25), former, c'est donc « toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et toujours pour quelque chose ».

Ces trois façons d'envisager la formation s'inscrivent dans trois logiques différentes.

Le **« former pour »** est en lien avec la logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels et aux situations professionnelles.

Le **« former à »** est en lien avec la logique didactique, celle des contenus et des méthodes.

Le **« former par »** est en lien avec la logique psychologique de l'évolution du formé et de son développement personnel.

Une formation s'inscrit donc toujours dans un contexte institutionnel donné, elle s'appuie toujours sur des savoirs et elle concerne toujours des sujets en train d'apprendre. Ces trois logiques mises en relation constituent le triangle de la formation.

M. Fabre situe les différentes formations à l'interface de ces trois logiques, sachant que chaque type de formation peut privilégier soit « le former pour », soit le « former à »,

soit le « former par ». Une formation articule donc de manière privilégiée deux logiques de formation et marginalise la troisième.

A l'interface de la logique socio-économique et de la logique didactique nous trouvons la formation professionnelle qui relève de l'apprentissage et dont le problème est l'articulation entre les contenus et méthodes et l'adaptation socioprofessionnelle. Il y a des objets de savoir désignés et reconnus par les experts du champ d'intervention, sont-ils pour autant pertinents dans l'exercice du métier ou de la profession ?

A l'interface de la logique socio-économique et de la logique psychologique nous trouvons la formation psychosociologique qui relève de l'éducation et dont le problème est l'articulation entre le développement personnel et l'adaptation socioprofessionnelle. Les comportements et les attitudes du formé, « ses manières d'être » sont-elles compatibles avec ceux et celles qu'impose la situation professionnelle ?

A l'interface de la logique didactique et de la logique psychologique nous trouvons la formation didactique qui relève de l'instruction et dont le problème est l'articulation des contenus et des méthodes et du développement personnel.

Le formé est-il en mesure d'accepter et de gérer les remaniements conceptuels et identitaires que génère la logique didactique ?

Nous avons ici les différents visages de la formation. Ils répondent chacun d'entre eux à des problématiques spécifiques dont les effets formatifs ne sont pas de même nature, mais ils se complètent. Ils participent ainsi à la réalisation d'un processus qui dépasse la simple transmission de contenus et un utilitarisme de court terme, pour viser autre chose de plus ambitieux qui serait de l'ordre de la culture (personnelle, professionnelle ou générale). (OUITRE, 2009 : 20)

Du triangle de la formation au système de formation professionnelle

Nous allons développer ici un modèle général qui permet de penser la formation professionnelle dans l'ensemble de ses dimensions (praticienne, didactique et psycho-sociale). Cette modélisation de la formation professionnelle nous permet de concevoir un projet de formation cohérent qui participe à travailler de manière spécifique les trois dimensions de la formation tout en les envisageant de manière intégrée.

Le modèle de la formation professionnelle des enseignants présenté ici est un prolongement du triangle de la formation proposé par M. Fabre dans son ouvrage « Penser la formation.

A. Le Basa contextualisé l'analyse de M. Fabre pour envisager la formation professionnelle des enseignants. Il propose ainsi un modèle qui constitue le système de la formation professionnelle. Ce modèle est organisé autour de trois pôles qui correspondent à trois logiques hétérogènes. Nous les rappelons ici rapidement :

1. Une logique sociale, « former pour » en terme d'adaptation aux contextes. On est ici du côté de la fonction de la formation et des contingences de la situation professionnelle.
2. Une logique épistémique, « former à » en terme d'acquisition de savoirs épistémologiques et psychologiques. On est ici du côté des contenus et des méthodes de la formation.
3. Une logique psychologique, « former par » en terme de développement personnel du sujet. On est ici du côté des effets de la formation et de l'impact de celle-ci sur les formés.

Ces trois logiques ont une certaine permanence et sont toujours associées « *puisqu'un processus de formation s'inscrit nécessairement dans un contexte économique et socioculturel, qu'il se réfère à des savoirs à acquérir et qu'il concerne des sujets en train d'apprendre. »*Ces logiques, compte tenu de leur hétérogénéité et des enjeux respectifs qui les organisent, s'inscrivent dans des rapports problématiques qui dessinent les différentes dimensions de la formation professionnelle. Ces dimensions s'expriment à l'interaction de ces logiques prises deux à deux. La formation professionnelle est donc composite. (OUITRE, 2009 : 20)

Les traits spécifiques de la formation

Le triangle de la formation met en avant plusieurs formations. Au-delà de cette pluralité existe-t-il à l'ensemble de ces pratiques quelque chose de commun et qui serait propre aux activités de formation.

Fabre propose de caractériser la ou les formation(s) au travers de quatre traits :

- La formation s'inscrit dans une logique de changement qui constitue une véritable transformation de la personne. Il s'agit d'une restructuration qualitative et non d'une modification par rajout ou par complément qui serait davantage quantitative ou juxta positive ;
- La formation se caractérise par une centration sur le formé et la situation de formation. L'idée est de tenir compte au maximum des besoins des formés et du contexte dans lequel ils se sont manifestés. La formation est donc contextualisée et conjoncturelle, elle s'inscrit dans une logique de réponse à une commande qui émane des situations vécues et desquelles émergent des problèmes ;
- La formation articule les savoirs aux problèmes issus de la pratique.

Dans la formation professionnelle et psychosociologique la théorie peut avoir une fonction instrumentale pour résoudre les problèmes de la pratique.

Dans la formation didactique, la production de savoir est elle-même visée, ce qui ne l'empêche pas d'être le résultat d'un questionnement préalablement construit. Le processus de formation s'inscrit dans une dialectique théorème / problème qui va au-delà d'une simple articulation théorie /pratique. (Ouitre, 2009 : 21)

Éducation et formation

Très largement, « l'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique ».

C'est un processus de transmission consciente d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de valeurs. Dans cette acception, la formation peut s'intégrer naturellement à l'éducation dont elle est partie prenante.

De manière plus restreinte, l'éducation peut être entendue comme la transmission de valeurs affectives et sociales s'inscrivant dans un cadre relativement normé. Dans ces conditions, l'éducation peut devenir dogmatique et procéder de l'inculcation. La formation s'en distingue alors de par sa référence à un savoir et de par l'inscription de ses modes d'actions dans des techniques et des dispositifs.

Lorsque l'éducation se rationalise et abandonne ses références philosophique et religieuse ou s'élève du crédo de l'opinion, et fait appel alors aux sciences humaines pour penser son action, elle devient formation psychosociologique.

Instruction et formation

Si instruire consiste à transmettre des connaissances et à solliciter l'activité cognitive des sujets pour se faire, il se peut que cette définition entre en contradiction avec l'idée d'éducation. Se révèle alors une opposition entre d'un côté les savoirs et de l'autre côté les savoir-être. Pour dépasser ce débat historique, M. Fabre nous invite à envisager d'une part, une éducation de type familiale « caractérisée par un éveil global de type affectif, social et moral » et d'autre part une éducation scolaire « à dominante intellectuelle et fondée précisément sur l'instruction: un éveil de la raison dans la personne ».

Dans cette perspective l'instruction s'appuie sur des valeurs de rationalité qui implique la personne dans son rapport au monde et aux connaissances. La formation didactique va dans ce sens puisqu'elle s'intéresse aux implications affectives, sociales, morales d'une éducation intellectuelle qui vise l'élévation de l'esprit.

Enseignement, apprentissage, formation, pédagogie et didactique

L'enseignement renvoie aux opérations et aux méthodes. Il est le fruit d'une éducation intentionnelle, institutionnellement située, dont les buts sont clairement affichés et les méthodes formalisées. Il fait appel à des professionnels qui s'inscrivent dans un champ d'intervention clairement délimité où les compétences sont référencées. L'enseignant est celui qui organise et met en œuvre les différents enseignements. Il conduit les choses et accompagne les élèves dans leurs apprentissages.

Altet (1994 :3), définit« l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage ». Elle complète sa définition en précisant : « Car enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas : l'enseignement-apprentissage forme un couple indissociable ».

L'enseignement s'apparente alors à la dynamique d'une relation en situation caractérisée par un apprentissage à réaliser.

Le couple enseigner/apprendre est fondateur de l'acte d'enseignement. Les élèves apprennent, l'enseignant enseigne mais les deux s'inscrivent dans une dialectique moyens-buts qu'il est important d'avoir à l'esprit.

Le but de l'enseignement est donc l'apprentissage ou les apprentissages. Dans cette problématique, l'enseignement n'est qu'un moyen. Il est possible de se livrer à des activités d'enseignement sans que les sujets soumis à ces dernières n'apprennent réellement.

Aussi est-il nécessaire de se donner une définition (provisoire) de ce qu'est apprendre, car on voit bien que l'apprentissage comme processus n'est pas la même chose que l'apprentissage comme résultat, ou comme éléments définissants ce qu'il y a à apprendre.

L'enseignement et ses modalités de mise en œuvre peuvent mobiliser différentes conceptions de l'apprentissage. Entre l'apprentissage d'un métier consistant à transmettre et à reproduire des techniques professionnelles ou des tours de mains acquis de l'expérience, et l'apprentissage d'un métier au travers de la construction d'une posture réflexive visant l'analyse de sa pratique, il est probable que l'autonomie du sujet en formation et ses compétences ne sont pas, au final, tout à fait de même nature.

On peut pour l'instant, se donner une définition minimale de l'apprentissage. Apprendre c'est se transformer, c'est changer de mode de fonctionnement, de conceptions ou de représentations. Apprendre c'est réussir, mais c'est aussi savoir pourquoi et comment on a réussi. C'est donc identifier et intérioriser les conditions de cette réussite au regard d'un problème rencontré, conditions que l'on pourra remobiliser dans des situations de même nature.

L'apprentissage par alternance, tel qu'il existe dans l'enseignement professionnel, ou la transmission des métiers par compagnonnage et par immersion dans le milieu professionnel, n'ont pas toujours mobilisé une telle conception de l'apprentissage.

Cependant les adaptations permanentes liées à l'évolution rapide des connaissances et des techniques et à la recherche d'une compétitivité accrue, ont imposé aux acteurs de « l'apprentissage » de penser autrement l'alternance et les liens entre la pratique du monde professionnel et la théorie du monde scolaire. Il en a été de même dans la formation des enseignants.

La formation professionnelle est devenue continue ou permanente. Les idées de « recyclage » et de « réactualisation » sont apparues. Des référentiels de compétences ont été produits dans l'enseignement professionnel, puis dans d'autres secteurs. Ils ont mis en avant des compétences professionnelles clairement identifiables dans l'exercice du métier ou de la

profession, mais ils ont aussi valorisé des compétences plus générales d'adaptabilité, de diagnostic, de flexibilité, d'analyse ...

Il y a bien eu là un changement de paradigme, au moins dans les textes, peut-être moins dans les pratiques. La définition de compétences est une aide, elle statue sur le produit de l'apprentissage à obtenir mais, n'y a-t-il pas un risque à enseigner la compétence indépendamment des conditions qui en permettent l'émergence ?

Dans ce champ de l'enseignement ou plus généralement de l'action éducative nous devons aussi situer les concepts de pédagogie et de didactique. Leur domaine de pertinence et la délimitation de leurs usages s'inscrivent pleinement dans le cadre d'une réflexion sur l'action éducative. Cependant, ils s'appuient sur des objets différents et développent des problématiques qui leur sont propres. Didactique et pédagogie se différencient parfois très concrètement mais elles n'en demeurent pas moins indissociables et complémentaires. Elles relèvent d'une double articulation.

Pour Altet, la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle qui se développe entre l'enseignant et le ou les élèves et de l'activité déployée par l'enseignant en situation.

La didactique porte, elle, sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant.

Selon Altet (1994 :19), « dans une didactique, l'apprenant comme sujet de l'apprentissage est l'objet central de la connaissance, dans une pédagogie l'enseignant, le pédagogue comme sujet de l'action pédagogique est l'objet central de la connaissance, dans ces comportements interactifs avec l'apprenant en situation pédagogique ».

Nous serions tenté de compléter le début de cette définition en précisant que pour la didactique l'objet de connaissance et d'étude est tout à la fois l'apprenant comme sujet de l'apprentissage et le savoir comme objet de celui-ci.

Communément la didactique s'intéresse aux processus de transmission par l'enseignant (ou les formateurs) et d'acquisition par les élèves (ou les formés) des savoirs relatifs à une pratique scolaire. « Les didactiques disciplinaires s'intéressent aux interactions entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage des élèves; dans cette perspective, les didactiques des disciplines étudient également les transformations que subit le savoir pour devenir un objet d'enseignement, ensuite objet de connaissance ».

L'objet premier des recherches didactiques est la construction/déconstruction du rapport que les apprenants entretiennent entre leurs propres connaissances et les savoirs formalisés.

Ces dernières définitions peuvent apparaître en contradiction avec celles de M. Altet et plus particulièrement quand on retient que la didactique s'intéresse aux processus de transmission. Si on s'en tient aux définitions de M. Altet, on serait tenté de positionner les processus de transmission du côté de la pédagogie. Mais il nous semble ici qu'il faille voir dans les processus de transmission les dispositifs mis en œuvre par l'enseignant. Ces dispositifs portent la mise en scène du savoir et intègrent dans leur structure la logique de l'élève et ses modes de fonctionnement.

Cette conception de l'acte d'enseignement autour du couple enseigner - apprendre est un postulat éthique et politique qu'il ne convient pas de discuter. Ce postulat s'inscrit dans les conditions sociales, culturelles et politiques que nous avons précédemment rappelées. Ces éléments posés, voyons ce que recouvre alors la professionnalité des enseignants et ce qui en fait sa spécificité. Envisageons le ou les processus de professionnalisation qui participent à son émergence.

La formation est plurielle et multidimensionnelle. La formation psychosociologique renvoie davantage à l'éducation de par son action globale sur la personne comme remaniement identitaire et représentationnel.

La formation didactique renvoie davantage à l'instruction, puisqu'elle travaille sur les transformations cognitives que doit opérer un sujet pour s'approprier un objet de savoir. Enfin la formation professionnelle se tourne davantage du côté de l'apprentissage du métier ou de la profession, envisagé dans une perspective dynamique qui s'inscrit dans la durée. (OUITRE, 2009 : 25)

II.2.2. Les dispositifs de formation des enseignants

Il existe une abondante littérature sur les dispositifs de formation. Dans une étude, Fonkoua (2005) développe une approche des dispositifs de formation des enseignants en lien avec les préoccupations aussi bien théorique que méthodologique fort intéressantes pour la pratique pédagogique. Dans cette étude, l'auteur montre, d'une part la cohérence qui existe entre les dispositifs de formation, les processus et les modes de formation des

enseignants; et d'autre part, les différents types de dispositifs qui existent dans la formation de l'enseignant et l'utilisation des dispositifs de formation dans la planification des activités de formation.

II.2.2.1 La cohérence entre les dispositifs de formation, le processus et les modes de formation

Dans une formation, selon Fonkoua (2005 : 110), « le dispositif est fonction de l'objet et de l'objectif qu'on poursuit. Il constitue l'élément clé de la stratégie pédagogique et le mode d'organisation préalable à toute intervention pédagogique ».

Pour Fonkoua (2005), il existe, six processus de formation qui sont : la formation par l'instruction, par documentation, par observation, par expérimentation et la rétroaction, par simulation et une formation à la recherche. Pour lui, il doit avoir une cohérence entre les dispositifs de formation, les processus et les modes de formation. A chaque type de processus de formation doit correspondre un type de dispositif qui va prendre forme suivant le mode qu'elle peut prendre : « une formation collective », « une formation différenciée », «une formation individualisée » et «une formation personnalisée».

II.2.2.2. Les types de dispositifs de formation des enseignants

Dans les différents ordres d'enseignement il existe trois types de dispositif de formation :

Les dispositifs au service de la compétence : la compétence est le savoir-faire acquis à partir des enseignements théoriques et pratiques. La construction de cette compétence passe par les programmes qui prennent en compte les attentes individuelles et les besoins du marché de travail. L'acquisition de cette compétence dépend de l'enseignant qui pilote les « pièces essentielles » qui sont les étudiants et la connaissance.

Les dispositifs qui favorisent l'ouverture : Selon Fonkoua (2005 : 113), l'ouverture est une condition essentielle du professionnalisme. C'est à partir de l'ouverture que plusieurs chercheurs peuvent diffuser leurs savoirs. Cette ouverture doit se faire d'abord en direction de la communauté locale, régionale, nationale et internationale. Ainsi, chaque système de formation doit se doter des dispositifs techniques et technologiques.

Les dispositifs favorisant l'éthique de la responsabilité : Ces dispositifs doivent répondre à la question suivante : quel type d'homme doit-on former et pour quelle société ? Un début de réponse à cette question passe par les dispositifs suivants: conforter ce qui

existe en ressources intellectuelles, humaines, matérielles et financières ; assurer les infrastructures d'accueil ; développer la recherche dans les domaines qu'offre l'environnement immédiat, mettre en place des nouvelles filières d'enseignement pour permettre à chacun de se situer dans le processus de mondialisation; cultiver le partenariat milieu professionnel/milieu scientifique.

II.2.2.3. Les dispositifs dans la planification des activités de formation

La planification des activités de formation tient compte des dispositifs de formation. A chaque type de planification des activités de formation est associé un type de dispositif. C'est ainsi que dans la planification globale, le dispositif de formation majeure est l'identification des attitudes ou profil du citoyen à former, en termes de finalités éducatives et en termes de la mise sur pied en fonction de la spécificité du pays, du projet pédagogique de l'établissement.

Les questions de fond qui permettent de mieux élaborer les dispositifs de formation sont : quand, Comment, avec quoi, pourquoi et pour qui, vais-je transmettre telles ou telles compétences ? Les enseignants des écoles primaires doivent effectuer une formation initiale, au terme de laquelle ils obtiennent leur diplôme en éducation.

Cette formation tente de préparer le plus adéquatement possible les futurs enseignants, en alliant cours théoriques sur diverses dimensions de l'enseignement (didactique, pédagogie, gestion de classe, histoire de l'éducation, fonctionnement du système éducatif, etc.) et formation pratique par le biais de stage en milieu scolaire. Au terme de cette formation, les enseignants novices sont alors jugés aptes à exercer leur nouvelle profession.

En effet, les travaux de Martineau (2007) montrent qu'au Québec, ils ont 700 heures de stage pratique contrairement au Cameroun où l'on aurait en moyenne à peine 180 heures de stage pour les élèves-maitres de niveau Baccalauréat, 360 heures et 540 heures respectivement pour ceux de niveau Probatoire et BEPC durant toute leur formation.

De plus, au Québec les stages pratiques se font simultanément avec les cours théoriques, alors qu'au Cameroun ils se font par alternance et les élèves – maîtres ont à peine un mois deux semaines de stage ce qui est nettement insuffisant comparer au charge ou situation qu'ils vont rencontrer sur le terrain. Pour plusieurs débutants, le transfert de la formation initiale vers la pratique du métier constitue une étape difficile, durant laquelle ils

sont confrontés à diverses expériences et situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter rapidement.

Les études de Mukamurera (2004) concernant le transfert entre le statut élève-maitre et le statut enseignant, soulignent une grosse désillusion pédagogique que vivent les enseignants novices. La désillusion ci-dessus tient de ce que, bien que l'entrée dans la profession soit vécue avec exaltation et enthousiasme chez certains enseignants débutants, ces derniers réalisent vite comme le souligne Sénéchal (2003) que la transition élève-maître à l´enseignant devient subitement très exigent en terme de responsabilité de plus en plus accrue et de tâche comparativement au contexte de stage.

De nombreux enseignants novices vivent ainsi, le vertige de la brusque transition auquel s'accompagnent les conditions difficiles d'entrée dans l´enseignement. Trop souvent, ce passage, pourtant crucial pour la rétention du nouvel enseignant au sein de la profession, s'effectue sans soutien formel.

II.2.2.4. <u>Les dispositifs de Formation à distance</u> (FAD)

Face aux besoins des enseignants du primaire en matière de formation continue et à l'explosion des TIC dans l'enseignement, il semble indispensable de mettre en place un dispositif de FAD ayant pour objectifs de contribuer à :

- améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage par des outils et un cadre de réflexion conduisant les enseignants à choisir, dans leur classe, les démarches les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de leur public;
- faciliter la mise en œuvre des principes pédagogiques actuels;
- renforcer leur motivation et celle de leurs apprenants.

Lors de l'élaboration de ce dispositif, il incombe à l'équipe de formateurs de concevoir un triple contenu suivant :

- Construction d'une unité didactique;
- Pilotage d'une séquence pédagogique;
- Évaluation avec les outils, techniques et modalités propres.

Dans la construction d'une unité didactique, il faut définir les besoins des apprenants par un inventaire des compétences attendues, déterminer les objectifs pédagogiques,

structurer une unité didactique par une analyse pré-pédagogique, l'élaboration d'une fiche pédagogique :

1. **Faire accéder au sens :** Faire émettre, vérifier des hypothèses, élaborer des activités de compréhension;
2. **Faire repérer et conceptualiser** : Constituer un corpus, guider la formulation de la règle;
3. **Faire systématiser :** Contextualiser et mettre en œuvre une activité ou un exercice;
4. **Faire produire** : Concevoir et mettre en œuvre une tâche.

Dans le pilotage d'une séquence pédagogique, il faut centrer l'apprentissage sur l'apprenant par une approche centrée sur lui, une démarche favorisant son autonomie :

5. Introduire l'authentique et l'interculturel : Constituer une banque de données de documents authentiques, choisir une pédagogie interculturelle;
6. Optimiser la communication : Adopter des techniques de communication, mettre en œuvre des stratégies de communication;
7. Animer des séquences pédagogiques : Gérer un groupe et le travail de classe;
8. Développer la dynamique de groupe : Concevoir/sélectionner des activités pour faire naître, unir le groupe;
9. Mettre en œuvre des moyens pour motiver : Concevoir/sélectionner des activités à enjeu non linguistique, des activités de créativité.

Dans l'évaluation, il faut définir les contenus de l'évaluation, c'est-à-dire intégrer l'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage, adopter des outils pour définir les contenus de l'évaluation, objectiver : mettre en œuvre une évaluation motivante, adopter des outils pour objectiver l'évaluation; une démarche formative autrement dit mettre en œuvre une pédagogie de la réussite, de l'erreur.

- ✓ Prendre une décision : Définir des paramètres d'évaluation, établir un verdict;
- ✓ Orienter : Concevoir un questionnaire d'autoévaluation, des activités d'évaluation initiale;
- ✓ Vérifier les acquis : Concevoir des épreuves de compréhension, des épreuves de production pour une évaluation sommative.

Chacun de ces trois contenus est indispensable pour mener à bien la tâche d'enseignant et d'apprenant. En outre, il faut définir le volume horaire, la durée, les supports, les médias, la démarche de formation, le travail en autonomie, le travail en tutorat, les modalités de diffusion du programme de formation, et ce, pour faire réussir ce dispositif au profit de futurs formés.

De plus, pour les enseignants du primaire, il faut trouver une solution leur permettant d'accéder à une formation diplômante des ENIEG dans le cadre de coopération éducative et culturelle bilatérale ou multilatérale.

II.2.3. Défis et nouveaux paradigmes de la formation des enseignants

La poussée de la mondialisation et les défis qui menacent la structure de l'école impliquent un nouvel équilibre qui entraîne la naissance d'une modernité pédagogique caractérisée par la mise en œuvre d'une rationalité éducative. Dans cette pédagogie, porteuse d'un projet de changement, une importance est accordée à la formation des enseignants dans laquelle convergent nouveauté, évolution et modernité. Terrain en perpétuelle mouvance, le champ de la formation des enseignants est lié à tous les niveaux de la vie et interpelle autant de problématiques qui complexifient l'éducation scolaire.

Il s'agit désormais de former les enseignants à s'adapter à toutes les circonstances dans un monde en constant changement et à communiquer avec une nouvelle génération d'apprenants caractérisée par une culture technologique forte et par un désir d'apprendre autrement, et motivée par une plus grande autonomie et par un besoin de personnalisation. De nouvelles perspectives entreront en jeu pour délimiter les objectifs individuels, cognitifs, professionnels et sociaux de la formation.

II.2.3.1. Défis et réforme

Le défi majeur à relater est celui d'adapter la formation des enseignants aux transformations provoquées à la fois par l'intrusion des facteurs déséquilibrants au sein du système éducatif et par l'élévation générale du niveau des connaissances et des informations dans tous les secteurs de la vie, particulièrement, celui de la vie professionnelle.

II.2.3.2. La diversité culturelle et sociale

De prime abord, la diversité devient une caractéristique inhérente à toute société, dans ce nouveau siècle marqué par la mondialisation et par le rapprochement des

oppositions et des différences entre les individus et les groupes. Ce défi de cultiver une compréhension mutuelle permettant d'entretenir des relations de coopération et des échanges culturels peut, en cas d'absence, générer des conflits et favoriser les écarts interpersonnels et interculturels.

L'existence d'identités, de valeurs, de cultures et de croyances, réellement hétérogènes, mais liées et rapprochées par l'abolition des frontières et la réduction des distances, implique une éducation interculturelle qui tend à se développer et à s'imposer pour recouvrir tout un ensemble de thèmes concernant l'Autre, représentant et porteur d'une culture qui est « sa propre culture ».

La diversité multiculturelle se répercute évidemment sur la formation des enseignants qui relève incontestablement de la politique dictée par les systèmes éducatifs ; donc, des normes et des valeurs qui font l'objet des principes et des lois dans tel ou tel pays. Cette politique est régie par des facteurs idéologiques, sociaux, confessionnels, religieux, communautaires, ethniques parfois et souvent historiques, relevant de la tradition et de l'aptitude d'un peuple à s'adapter et à se résigner aux changements et aux nouveautés.

II.2.3.3. Le déséquilibre théorie/pratique dans la formation

Un nouveau défi menace la professionnalisation du métier d'enseignant qui s'expose, jusque-là, à des risques et passe encore par des alternances entre la formation préconçue auparavant, dans ses paramètres traditionnels, et le professionnalisme moderne relevant de plusieurs démarches et procédures d'assurance qualité. Dans une autre perspective, la formation dans ses deux aspects, théorique et pratique, pose des problèmes d'alternance et d'équilibre, laissant surgir continuellement de nouvelles questions et de nouvelles problématiques.

Des projets de liaison entre enseignement théorique et formation pratique ont pourtant été proposés dans plusieurs programmes de formation, mais ils ne semblent pas avoir rencontré beaucoup de succès et de réussite, malgré la nécessité évidente d'effectuer, tout de même, cette liaison. Remarquons que la théorie pédagogique enseignée dans les institutions de formation, propose, en fait, des changements radicaux, mais perd, en quelque sorte, le contact avec la réalité et ne garantit pas aux étudiants les méthodes opérationnelles qui permettraient, effectivement, de réaliser ces changements.

Le décalage entre la théorie et la pratique prend encore d'autres formes, plus institutionnelles, lorsqu'on envisage, par exemple, les rapports entre la formation

académique et la formation professionnelle ou entre la formation initiale et la formation continue des enseignants. Cependant, quelle que soit l'option institutionnelle retenue (licence universitaire, école pédagogique, institut de formation, etc.), la question souvent posée est donc celle du rôle de la formation initiale en général, et de la formation continue en particulier, dans la construction et le développement des compétences professionnelles.

II.2.3.4. La réussite de la tâche des formateurs

Le travail des formateurs, levier pertinent de toute formation, initiale ou continue, est encore un défi majeur lors de la formation. En effet, former le personnel enseignant s'avère un souci constant : accompagner, guider, répondre aux besoins de chacun, uniformiser, généraliser et convaincre sont des tâches acerbes qui rendent le travail du formateur difficile et délicat.

Nous signalons, à ce niveau-là, que l'adhésion des enseignants à la formation dans toutes ses composantes et aux idées du formateur ne va pas souvent sans risque, puisque toute personne en formation conçoit elle-même ses besoins et exprime des attentes très individuelles. Le plus souvent, les enseignants éprouvent, une certaine réticence et une certaine pudeur face à la perspective d'exposer leurs problèmes en public. Par suite, toute innovation leur crée de nouveaux problèmes et les oblige à subir des changements dans leurs perspectives et leur situation à l'école.

Dans ce cadre, plusieurs faits s'opposent à la rénovation de la formation des enseignants, entre autres, une tendance à nourrir certains préjugés traditionnels qui atténuent généralement la tendance à l'innovation. Cette résistance prend comme point de départ le maintien du traditionnel, soutenu par une infinité d'arguments qui appuient le refus du changement.

Au niveau proprement psychologique ou psychopédagogique, cette résistance est associée probablement au malaise dont souffrirait le corps enseignant. Certains préjugés entravent jusque-là le développement d'une véritable formation professionnelle des enseignants, et de la pratique correspondante. Retenons un point commun à tous ces préjugés, en l'occurrence, la croyance que l'enseignement n'est pas véritablement un métier mais une vocation et une expérience qui se développe avec le temps. Norma ZAKARIA cité par GARRY, R.-Ph. ; KARSENTI, Th. ; BENZIANE, A. et BAUDOT, F., 2008 : 329)

II.2.3.5. Les programmes de formation

D’importants problèmes relatifs à la nature de la formation s’ajoutent ici. Ces problèmes sont multiples et relèvent surtout du contenu des programmes. En effet, ceux-ci sont riches en théories et en pratiques didactiques, et le futur enseignant est confronté au juste à des modèles pédagogiques toujours de plus en plus variés selon les courants actuels. Parfois les programmes de formation s’éloignent, de même, des exigences du métier.

Le futur enseignant accumule, de cette façon, lors de sa formation, les connaissances, les techniques et les théories, mais quand il commence l’exercice de son métier, il se heurte à plusieurs exigences d’ordre pédagogique, psychologique et administratif qui l’empêchent de s’adapter et de réussir dans sa carrière. L’une de ces exigences est relative aux technologies qui constituent actuellement un levier important dans les programmes scolaires et ceux de la formation.

Cependant, la croyance que l’utilisation des moyens technologiques et informatiques trop complexes risquerait de réduire l’enseignant à l’état de technicien, constitue un handicap pour les enseignants et les empêche de s’intégrer dans ce monde si riche et si complexe.

Un des défauts de la formation initiale est d’amener des réponses aux stagiaires à des questions qu’ils ne se posent pas. Les contenus ne sont alors pas assimilés, car ils ne voient pas à quoi cela pourrait leur servir. Philippe Perrenoud propose *:*

«Sans renoncer totalement à des enseignements classiques visant l’appropriation méthodique d'un corps de connaissances théoriques (développement de l'enfant, didactique, relations intersubjectives, théories de l'apprentissage ou sociologie de l'éducation, par exemple), la formation des maîtres devrait s'infléchir rapidement vers une forte implication des étudiants dans des classes et un important travail individuel et collectif de théorisation de leur expérience.

Sans développer ici les modalités d'une démarche clinique de formation (Cifali, 1991 b), j'insiste ici sur son esprit: amener une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des grilles de lecture de l'expérience (Perrenoud, 1983, ch. I dans cet ouvrage). (Perrenoud P., 1994, p.219)

II.2.3.6. <u>Les risques du métier</u>

Les difficultés et les soucis concernant la carrière d’enseignant sont davantage des sources de perturbation lors de la formation, après l’engagement professionnel : les enseignants sont engagés à partir de conditions très divergentes ; leur recrutement, dans la

plupart des pays, ne prête pas à une généralisation commune ou à des normes qui permettent de donner des chances égales à tous ; leur temps de travail est parfois très contraignant ; les responsabilités qu'on leur confie sont très graves, surtout dans le contexte diversifié et hétérogène dans lequel ils exercent l'enseignement ; leur rémunération ne laisse pas toujours déceler de bons espoirs, et plusieurs autres problèmes allant au-delà des propos de cette communication peuvent complexifier leur situation professionnelle.

II.2.3.7. L'appropriation des savoirs

Un autre défi, relatif à l'appropriation des savoirs, menace actuellement la formation des enseignants et des formateurs. Ce défi revient sans doute au rapport que la personne en formation doit entretenir avec les savoirs à acquérir et à faire acquérir, surtout que l'accès aux savoirs devient actuellement facile et les moyens si diversifiés. Ceci exige donc de nouvelles données pour élargir la perception des connaissances et systématiser la sélection et le transfert de ces connaissances.

Pour cela, des outils d'analyse, des méthodes de travail et des instruments de recherche, difficiles à mettre sur place la plupart des fois, seront indispensables afin que le processus d'intégration des savoirs s'effectue correctement. L'un des outils en vogue actuellement se rapporte aux technologies de l'information et de la communication qui ont fourni aux élèves et aux enseignants à la fois, les moyens de communiquer, de découvrir et d'entrer en contact avec tous les réseaux sur le globe terrestre. Cependant, si l'on prend en considération les différents aspects des moyens de communication et des médias, plusieurs effets pervers s'imposeront.

Placés au centre du processus éducatif comme outil pédagogique et comme matériel d'animation, les médias sont accusés de faire l'objet d'un handicap que les individus vivent depuis plusieurs décennies. Ceci réclame évidemment un effort soutenu de la part de l'école et de la famille pour prévoir les risques qui en découlent, sans toutefois nier le rôle important des concepteurs des médias eux-mêmes.

II.2.3.8. Les exigences scolaires

Les exigences scolaires deviennent de plus en plus multiples et diversifiées. Elles évoluent sans cesse, conditionnées par les facteurs sociaux, économiques et technologiques. Parmi ces exigences scolaires, celles qui sont étroitement liées au travail des enseignants

déterminent impérativement les objectifs et les contenus proposés pour les formations. Ces impératifs se concrétisent par différentes actions à réaliser auprès des apprenants : assurer un enseignement de qualité reconnue à tous les apprenants ; guider le processus de construction du savoir en adoptant une méthodologie de travail qui prépare l'élève à être autonome ; lutter contre l'échec scolaire et améliorer les acquisitions des élèves ; remédier à l'hétérogénéité et aux différences individuelles en garantissant à tous les élèves l'égalité dans l'éducation et le droit d'apprendre et de réussir dans une perspective démocratique ; concevoir des outils d'évaluation appropriés tout en prévoyant d'autres pour la régulation et la remédiation ; faciliter l'intégration à la vie et au milieu et motiver pour une éducation interculturelle ; créer un sentiment de citoyenneté qui favorise chez les apprenants la tendance à devenir un citoyen du monde.

À travers tous ces contextes, s'esquisse nettement une réalité aux aspects négatifs, car les mutations qui transforment et affectent la vie de l'individu sont redoutables ; ce qui nécessite une mise en garde contre ce flux de défis pour ménager le niveau pédagogique et éviter l'état de crise. Face à cette situation conflictuelle et à ce bouleversement radical de nouveaux paradigmes s'imposent : société de l'information, mondialisation de l'économie, progrès scientifiques et nouvelles technologies sont autant de facteurs qui motivent de profondes réformes dans les programmes de formation.

II.2.4. Formation et reforme en éducation

Répondant à la question : « Quel programme de formation proposer ? » nous optons pour un programme qui évolue en relation étroite avec les changements culturels et scientifiques (problèmes sociaux, technologies, besoins variés des apprenants). Pour que ce programme puisse atteindre complètement ses objectifs, il importe de prendre en considération plusieurs conceptions et principes qui influencent continuellement le processus pédagogique et aident l'enseignant à mieux s'adapter aux situations nouvelles.

II.2.4.1. Le principe de changement et l'évolution de la formation

Si l'on convient que l'innovation, définie comme la réalisation de la nouveauté, va de l'idée à l'action concrète et à la satisfaction du besoin, le changement, limité ou radical, sera le principe de toute innovation. L'introduction de nouveaux éléments dans un contexte déjà

structuré sera alors une démarche adéquate pour une formation renouvelée et professionnelle de l'enseignant.

Dans cette perspective, l'évolution de la formation initiale et le développement de la formation continue des enseignants, ainsi que la volonté d'apporter une formation théorique issue des recherches les plus récentes et le souci de l'appuyer par une pratique riche et expérimentée seront les principes de base de l'innovation en formation.

Il est vrai que les centres d'intérêt des programmes de formation se définissent par les éléments principaux qui composent l'activité pédagogique de l'enseignant ; mais pour assurer, à bon escient, la réussite de n'importe quel programme de formation, il faut garantir sa malléabilité puisqu'avec le changement des paramètres sociaux et culturels, naissent continuellement de nouveaux objectifs et de nouveaux besoins.

II.2.4.2. Un nouveau regard envers soi et l'autre

Dans toute formation, le recueil des savoirs ne suffit pas. Il s'agit de privilégier, à vrai dire, l'être sur le savoir. La connaissance de soi s'avère essentiellement comme l'objectif de base d'une réelle formation axée sur le développement personnel : une formation centrée sur la personne, qui prend complètement en compte toutes les composantes intellectuelles, affectives, psychomotrices… de la personne et qui permet de développer la capacité de percevoir ses propres réactions, de rester lucide, de contrôler son propre niveau affectif, de maîtriser ses propres émotions, de supporter une certaine dose d'anxiété et de vivre avec ses problèmes sans en être écrasé.

En effet, au cours de sa formation, le jeune enseignant a besoin de saisir les ressorts inconscients de sa conduite. Certes, des travaux appropriés, centrés sur la vie du groupe, sur l'analyse de soi dans le groupe, permettent pleinement au sujet de connaître ses rôles, ses attitudes et ses mécanismes de défense. Se heurtant aux manœuvres, aux résistances du groupe d'élèves, se situant sans cesse dans les interactions, le jeune enseignant doit adopter des modes d'actions et de contrôle des communications et essayer les moyens de diminuer les tensions sur le plan émotionnel.

Il va de soi que, pour être un éducateur, l'enseignant doit être, de toute manière, présent avec ses sensations, sa sensibilité et ses émotions et aussi avec son intellect. Il convient de noter à ce niveau-là, qu'une formation de la personne permet de développer l'attention aux autres, de se prémunir contre les comportements réactionnels auxquels il est si facile de se laisser emporter devant l'agressivité ou l'indifférence des élèves.

Il est nécessaire de noter ici que certaines attitudes se trouvent être d'un poids essentiel ; l'exigence d'un respect manifesté par l'enseignant pour l'élève, d'une authenticité dans sa relation avec les élèves et d'une faculté de sa part de comprendre la signification de l'expérience vécue par l'élève dans la salle de classe, est tout à fait incontestable.

II.2.4.3. Une nouvelle optique pédagogique

La méthodologie n'est pas quelque chose de fixe, ni un ensemble de principes rigides et de procédures auxquels l'enseignant doit se conformer. Elle est plutôt un procédé dynamique, créatif et exploratoire qui a lieu de nouveau chaque fois que l'enseignant s'occupera d'un groupe d'élèves. Par suite, une méthodologie d'enseignement n'est pas prédéterminée et ne peut pas être imposée à l'enseignant et à l'élève.

Elle ressort plutôt du processus d'enseignement, sans pour autant croire que l'on ne peut pas planifier et conceptualiser d'avance un enseignement effectif. Sans toutefois demander aux enseignants de devenir tous, nécessairement, de vrais pédagogues spécialisés, il faut que le programme de formation prépare tout de même les futurs enseignants à une qualification pédagogique : connaître les finalités de la pédagogie et ses caractéristiques générales et prendre conscience de la tâche de la didactique.

Parallèlement, des réflexions sur les problèmes généraux de l'éducation aident l'enseignant à s'approprier des finalités éducatives générales qui relèvent des options philosophiques, religieuses et politiques.

II.2.4.4. L'adaptation en société

Si l'on rapporte l'action pédagogique à d'autres actions sociales, on se rendra compte facilement qu'il y a action pédagogique quand un individu, un groupe ou une société se donne le projet d'une action consciente et volontaire en vue de la transmission appliquée de savoirs, de conduites, d'attitudes, de valeurs à une ou à des personnes, afin de modifier les comportements, les affects, et les représentations des sujets. En effet, l'action pédagogique implique des moyens internes concernant les pratiques propres à la pédagogie, et aussi des moyens généraux dans le cadre d'une société.

Elle recouvre un double travail : celui d'enseigner, de transmettre des connaissances et une culture et celui d'être un processus libératoire nécessaire qui vise plus profondément une plus grande conscience de soi et du monde ; en un mot, un facteur de conservation

sociale. Aucune société moderne ne pourra désormais échapper à la nécessité de planifier un investissement de cette importance.

L'éducation qui a pour finalité de propager et de respecter les valeurs, est, en plus, un facteur d'intégration sociale par son aspect conservatif et par sa nature évolutive. Les enseignants doivent donc prendre conscience de leur fonction sociale et l'assumer pleinement. Ils doivent également prendre conscience de la dépendance dans laquelle ils se trouvent vis-à-vis du système social. En effet, l'enseignant n'intervient pas directement dans la société, mais indirectement par l'intermédiaire des enseignés. C'est un contrat moral très particulier.

II.2.4.5. Des objectifs généraux aux objectifs spécifiques

Le programme de formation doit puiser ses objectifs spécifiques dans les objectifs généraux du système pédagogique en général. Ces objectifs se basent, effectivement, sur une philosophie de l'éducation dont les principes émanent plus essentiellement de la pensée politique, sociale et économique de la société, de ses mœurs ainsi que de sa vision future vers une vie meilleure.

Une conception des objectifs pédagogiques pour le programme de formation peut être donc définie de la manière suivante : si l'objectif de la pédagogie, en général, est de changer la conduite de l'individu et de la société, l'objectif général de la formation des enseignants est de causer un changement dans les connaissances de l'enseignant, ainsi que dans ses habiletés, ses capacités, ses tendances et sa personnalité, de telle façon qu'il puisse accomplir ses devoirs pédagogiques et sociaux. Distinguons dans cette rubrique :

- Les objectifs d'ordre individuel qui valorisent les valeurs, la dignité personnelle et professionnelle et favorisent les motivations positives envers la tâche d'enseignant ;
- Les objectifs d'ordre cognitif qui mettent en relief le raisonnement scientifique, les méthodes d'organisation, d'évolution et de structuration des programmes ainsi que les habiletés de la recherche pédagogique et scientifique ;
- Les objectifs d'ordre professionnel qui ciblent les situations d'enseignement et l'organisation du contenu d'enseignement ;
- Les objectifs d'ordre social qui garantissent l'intégration dans le groupe et développent la capacité de communiquer avec autrui et de se présenter comme un modèle à suivre pour les citoyens.

II.2.4.6. <u>Un enseignement tourné vers l'avenir</u>

Maints éléments novateurs doivent entrer en jeu actuellement pour dynamiser la formation et instaurer un enseignement de qualité tourné vers l'avenir et l'exploration de nouvelles idées et de nouvelles pratiques dans la matière de formation des enseignants. Dorénavant, la formation des enseignants doit passer de l'abstraction quasi-théorique, à l'action et à la concrétisation, en prenant surtout en considération les besoins des apprenants du troisième millénaire pour qui toute innovation est destinée.

En tant que formateur, nous nous sommes interrogés souvent sur les modalités des rénovations à instaurer pour que la formation puisse accompagner les changements encours dans le monde : quel nouveau profil d'enseignant voulons-nous esquisser ?

Quelles compétences doit posséder cet enseignant au terme de sa formation ? Quelles sont les exigences qui doivent nous guider, nous, les formateurs pour que nos nouveaux programmes de formation ne soient plus une juxtaposition d'éléments revenant à des disciplines et à des stages, proposés sans avoir recours à de nouveaux dispositifs réformateurs et novateurs ? Comment pouvons-nous aussi mettre nos pratiques au service de la formation pour l'améliorer et la faire progresser ?

En nous demandant ce qui vaut la peine d'être appris, nous faisons appel à deux types de valeurs : les valeurs d'intégration sociale et les valeurs de libération individuelle. Il faut donc accorder une large place, dans les contenus des programmes de la formation initiale, aux questions relatives à l'environnement, au dialogue interculturel, à la citoyenneté et au plurilinguisme. La recherche et le développement de nouveaux savoirs entre les instituts de formation ainsi que les échanges d'expériences seront indispensables. Vivre une expérience multiculturelle, échanger des informations, des idées et du matériel pédagogique avec des collègues d'autres pays peuvent être les éléments de base d'une formation nouvelle et émancipatrice.

Les nouvelles exigences du métier d'enseignant appellent des transformations dans l'exercice du métier ; transformations qui permettent aux enseignants de penser autrement leur fonction à l'école. La formation des enseignants doit donc promouvoir le dialogue interculturel comme moyen de renforcer la démocratie dans des sociétés diverses par leur culture, leurs langues, leurs religions et leurs systèmes éducatifs. En effet, maintes innovations didactiques s'imposent continuellement et exigent une vraie formation professionnelle de la part de l'enseignant.

II.2.4.7. L'usage des TIC

Les TIC imposent actuellement aux enseignants de maîtriser les outils technologiques, que ce soit pour la recherche documentaire ou pour l'utilisation dans la salle de classe ; d'où la nécessité de former le corps enseignant dans ce domaine. Mais cette formation à l'usage des TIC exige l'appel d'un autre corps d'emploi et requiert un temps précieux qui, normalement, devrait être consacré à l'enseignement.

Dans cette perspective, la mise en œuvre d'un programme structuré de formation pédagogique paraît de plus en plus utile et urgente. Quant aux enseignants, il paraît évident que les TIC leur offrent des moyens pour améliorer leur performance et celle de leurs élèves. Elles leur offrent de même la possibilité d'organiser les apprentissages dans des classes de niveau hétérogène.

L'éducation aux médias peut aussi jouer un rôle important au niveau de la construction des modes de pensée et de l'autonomie chez les apprenants qui pourront facilement, s'ils le désirent, amplifier leur apprentissage, et approfondir leurs interprétations, par la découverte et la recherche. Enfin, l'éducation aux médias peut avoir pour fonction la relaxation mentale, la stimulation de l'imagination et les échanges sociaux. Qu'on le veuille ou non, qu'elle soit une source de motivation ou un handicap, en pénétrant dans la classe, la technologie régénère et transforme nos pratiques éducatives. C'est pourquoi, pensons-nous, il faut donner à l'éducation un sens nouveau. Les défis lancés par les technologies vont continuer à s'accroître.

Un jour le problème de leur intégration et de leur prédominance se posera officiellement chez nous. Il faut que les plus clairvoyants parmi les éducateurs, les élèves-maîtres et les parents d'élèves, prennent conscience de l'importance des technologies.

II.2.4.8. La promotion de la recherche-action

La recherche en Sciences de l'éducation peut orienter la formation des maîtres en proposant des idées et des actions propices au développement de l'intelligence professionnelle des enseignants. La recherche-action est le type de recherche dont l'objectif central consiste à transformer la réalité en utilisant différentes formes d'interventions pédagogiques comme démarche d'investigation.

Ce type de recherche implique une intervention de la part du chercheur dans une situation donnée, afin de la faire évoluer vers un autre stade, déterminé d'avance. La recherche-action se présente comme une méthode de recherche qui attache autant

d'importance à l'action comme moyen de transformation de la réalité qu'à la recherche comme moyen de connaître cette réalité et de développer la connaissance.

La recherche-action peut aussi viser à comprendre la transformation de la réalité et à solutionner des problèmes d'apprentissage ou d'enseignement en apportant des changements dans la réalité pédagogique afin d'en améliorer le fonctionnement. Les problèmes abordés peuvent être spécifiques à une classe précise ou perçus de façon plus générale comme étant largement répandus. Il y a le plus souvent participation de l'enseignant à l'élaboration et à la réalisation de la recherche, avec des degrés d'implication divers.

Axée sur la dynamique du changement, cette recherche peut porter sur la production et la mise à l'essai d'outils pédagogiques, sur la production directe du changement et sur l'étude de son processus ou de ses effets. En plus, cette forme de recherche-action est non seulement orientée vers l'amélioration des compétences et l'émergence d'une meilleure compréhension par les Co-chercheurs de la dynamique inhérente à cette transformation, mais aussi vers le changement du système lui-même car il est facteur d'aliénation des individus qui le composent.

Elle vise à comprendre les perspectives du praticien et à stimuler son développement professionnel afin d'améliorer ses compétences. Comment articuler alors le dégagement propre au travail de recherche et l'engagement nécessaire à l'action pédagogique ? Comment former des enseignants qui puissent participer à des recherches-actions ? La transformation de l'acte d'enseignement par la recherche et les études s'étendra dans l'axe du temps pour s'adapter à toutes les évolutions et à toutes les techniques nouvellement conçues. En effet, les savoirs n'ont de valeur que s'ils sont utilisables et applicables dans des contextes scolaires spécifiques.

Le désir d'apprendre, les relations humaines, la diversité des individus et des cultures, la dynamique d'une classe, les métiers de l'élève ou de l'enseignant, le fonctionnement d'un établissement, les rapports entre l'école et les familles sont des réalités à multiples facettes, dont aucune science humaine et sociale ne saurait à elle seule rendre compte ; d'où la nécessité d'un changement continu.

Tout système d'éducation a sa vision de l'avenir et établit des finalités selon des perspectives envisagées par différents experts en éducation. À travers ses conceptions éducatives, chacun tente de prévoir quels seront les besoins immédiats et ultérieurs des

individus et des sociétés et de prévoir un système de valeurs qui puisse aider les individus à s'épanouir et à agir librement.

Les finalités orientent, de même, toutes les forces en interaction au sein de l'école dans le but de promouvoir une éducation régie par les valeurs. Si l'éducation est ce qui permet à l'être humain d'accéder à la culture, elle est de surcroît l'éveil d'une conscience, la réalisation d'une âme saine dans un corps sain. Telle était de tout temps, par définition, la finalité de l'éducation. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'enseigner ce qui unit, mais aussi ce qui libère, le but même de l'enseignement devenant la formation des individus véritablement libres.

L'éducation est entrée dans une ère nouvelle. Tout ce que nous voulons modifier chez les apprenants, devrait être examiné en fonction des modifications qui devraient nous toucher, nous, éducateurs et responsables. Ces exigences qui, normalement, relèvent des responsabilités de la formation continue, doivent trouver leur point de départ dans une formation initiale adéquate. Dans cette perspective, la formation initiale perd de son poids si elle n'accompagne pas les changements en cours.

Pour cette raison, les institutions de formation, universitaires ou autres, se trouveront devant la nécessité de perfectionner et même de changer complètement leurs programmes de formation, et ceci en fonction des besoins actuels. Nous assistons ces temps-ci à un mouvement d'universitarisation générale de la formation, qui réserve une large place aux facultés de pédagogie auxquelles on attribue un rôle primordial dans l'acquisition de savoirs disciplinaires et de compétences pédagogiques : les deux leviers les plus importants dans toute formation initiale. Reste à voir comment faire réussir le passage de la théorie à la pratique qui impose une professionnalisation de la formation des maîtres. L'accréditation des institutions de formation est alors essentielle.

Un des défauts de la formation initiale est d'amener des réponses aux stagiaires à des questions qu'ils ne se posent pas. Les contenus ne sont alors pas assimilés, car ils ne voient pas à quoi cela pourrait leur servir.

Perrenoud propose de travailler la théorisation de l'expérience et d'amener des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, apportant ainsi des « grilles de lecture » de l'expérience. La situation actuelle a transformé le contexte, en mettant les novices directement sur le terrain, en jouant sur une formation par l'expérience.

Cette conception aggrave la dissolution du collectif professionnel en misant sur l'autoformation individualiste, avec une confrontation au terrain, mais sans accompagnement, complétée par un poids très grand des prescriptions, des évaluations fréquentes, et la comparaison par les résultats pour forcer l'implication. Mais l'angoisse paraît s'être accrue au point de faire décroître de manière significative le nombre de candidats aux concours de l'enseignement, et d'amener l'Éducation Nationale à proposer des campagnes de publicité pour revaloriser la vision du métier.

II.2.5. Formation initiale et compétences professionnelles des enseignants

La transformation des compétences professionnelles ces vingt dernières années fait suite à de nombreuses modifications politiques. La décentralisation conduit à une pratique élargie de l'enseignement (Bourdoncle, Demailly, 1998). Les enseignants jouissent de plus de liberté pour définir leur pratique (van Zanten, 1998) ; en même temps, il leur est nécessaire de construire leur enseignement et de le justifier (Marsault, 2001). De nouvelles institutions apparaissent : ENIEG (1995), ENS Maroua (2008)…

Elles doivent affirmer leur place dans le système de formation. Au niveau scientifique, le développement spécialement des sciences psychologiques (notamment cognitives) et des sciences de l'éducation renouvelle les contenus et les méthodes d'apprentissage dans les différentes disciplines scolaires. Ces nouvelles données modifient la place et le rôle des connaissances des élèves et de celles de l'enseignant (Perrenoud, 1984).

Au niveau culturel, l'évolution des mentalités, en particulier la centration sur l'enfant transforme également l'analyse des compétences professionnelles de l'enseignant. Celle-ci ne se comprend plus sans référence aux conséquences sur les apprenants (Isambert-Jamati, 1990). Ainsi, de nombreuses études montrent l'influence de ces différents facteurs sur l'évolution des disciplines et sur celle des compétences professionnelles exigées des enseignants.

Dans le secteur de l'éducation de base, la transformation des institutions de formation et de recrutement pèsent sur la définition des compétences professionnelles. Toutefois, pour comprendre l'effet des formations initiales sur la définition des compétences des enseignants, il semble également important de prendre en compte les modifications socio-économiques et notamment celles qui concernent l'insertion professionnelle.

Ainsi, les compétences professionnelles peuvent s'analyser à travers les contenus d'enseignement délivrés par les institutions de formation, le niveau de qualification exigé pour les recrutements, le sens que prend la formation au regard des différents acteurs… mais également en s'intéressant à ces institutions comme moyen de sélection sociale. Autrement dit, dans ce cas, les compétences professionnelles ne sont pas étudiées du point de vue de l'institution scolaire, mais de l'individu au regard de sa position sociale. Il s'agit de comprendre les compétences professionnelles, non pas comme des outils pour résoudre des problèmes pédagogiques, mais comme des instruments d'insertion professionnelle.

S'intéresser au processus de professionnalisation (Dubar, Tripier, 1998) des enseignants par l'intermédiaire de l'investissement et de la reconnaissance des propriétés sociales (Bourdieu, 1979) permet d'apporter un regard différent sur les institutions de formation au moment où cet espace des formations est en recomposition.

Quelle place jouent les institutions de formation initiale dans la professionnalisation des enseignants ? Comment se transforment les compétences professionnelles au regard des changements du marché de l'insertion professionnelle ? S'il s'agit avant tout de transmettre des connaissances nécessaires à l'exercice du métier, quel autre rôle peut-on attribuer aux institutions de formation et de recrutement ? Trois rôles sociaux semblent émerger : un rôle d'agrément, un rôle de filtre et un rôle d'instrument de légitimation. En effet, les compétences techniques cachent des intérêts sociaux en définissant notamment un rapport au corps particulier. Les enseignants, recrutés à partir de certaines compétences professionnelles, sont socialement sélectionnés. La formation initiale et plus encore le recrutement apportent un agrément autant technique que social (Collins, 1979).

II.2.5.2. Une référence à la didactique professionnelle pour concevoir la formation des enseignants

L'approche de la didactique professionnelle emprunte d'un côté à l'ergonomie cognitive et de l'autre au champ de la didactique des disciplines et plus précisément à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986). Cette approche articule explicitement la recherche et la formation, qui est posée d'emblée comme un objectif. L'analyse de l'activité, essentiellement sur le versant cognitif, permet en particulier d'identifier les « concepts pragmatiques » (Pastré, 1997) et les connaissances en actes mobilisées par des professionnels.

Récemment, Vidal et Rogalski (2007) ont fait le point sur la place de la conceptualisation dans l'activité professionnelle et montrent comment les concepts pragmatiques ou les concepts-en-acte, qui sont des représentations mentales d'une situation professionnelle précise orientée vers l'action, sont fortement organisatrices de l'activité de travail.

Une approche développée dans le champ européen de la formation professionnelle sous le terme de WorkProcessKnowledge (Boreham, Samurçay, & Fischer, 2002) aborde la conceptualisation pour l'action comme résultant d'un processus de résolution de contradictions entre les caractéristiques de la situation etles connaissances théoriques de l'acteur.

Cette approche comme celle sur l'expertise professionnelle (Tynjälä, Nuutinen, Eteläpleto, Kirjonen, &Remes, 1997) s'intéressent moins à la nature des connaissances ou de l'expertise qu'aux conditions de leur acquisition ou développement. Les études réalisées auprès d'experts et de novices dans différents domaines professionnels permettent de construire des contenus de formation en phase avec les structures conceptuelles des situations et des conceptualisations développées par les acteurs.

À partir de la compréhension de l'activité des acteurs engagés dans une situation de référence, la construction de situations didactiques favorise le développement d'une compétence opératoire dans des situations non didactiques (Raisky, 1999).

Une des visées de la didactique professionnelle est de construire des situations de simulation sur la base de l'analyse des conceptualisations dans l'activité réelle, et de contribuer ainsi à la conception des formations professionnelles. Un des intérêts des outils de simulation est de confronter les acteurs à une approche d'apprentissage de situations et non pas seulement d'apprentissage de savoirs (Mayen, 1999 ; Pastré, 1999, 2005).

Elles permettent la construction d'une expérience « suffisamment » analogue à celle d'une situation réelle (tout au moins dans ses dimensions cognitives) tout en manipulant des paramètres de la situation favorisant l'apprentissage : suppression du risque, ajustement de la complexité en termes de temporalité, d'étendue de l'environnement, de degré de difficulté des problèmes rencontrés (Caens-Martin, Specogna, Delépine, &Girerd, 2004).

Si les caractéristiques techniques des simulateurs comme artefact sont importantes à prendre en compte, Samurçay et Rogalski (1998), ont montré que la qualité des situations de

simulation était aussi assurée par la qualité de la transposition des situations de travail en situations didactiques et celle de la conduite de l'activité par les tuteurs.

Ces situations de simulation constituent également de remarquables observatoires de l'activité et de son développement. L'ingénierie didactique professionnelle cherche explicitement à analyser l'acquisition et la transmission des compétences professionnelles en vue de structurer des curriculums en rapport à des finalités professionnelles ou sociales.

Raisky (1999) propose ainsi de changer de paradigme organisateur du processus didactique en utilisant celui d'isomorphisme qui vise à conserver la complexité des situations de référence dans les situations didactiques. Il s'agit lors de la didactisation « de ne pas substantialiser le savoir en le détachant de ces conditions de production et d'usage » (Raisky, 1999, p. 50) afin de conserver le sens des situations professionnelles. Un point de vue plus nuancé développe l'idée que les situations de formation ne peuvent pas traiter de la complexité globale des situations de travail au risque de les rendre non maîtrisables pour les formés. Dans cette perspective, Samurçay et Rogalski (1998) caractérisent trois modes de décomposition comme procédés de transposition : le découpage, le découplage et la focalisation.

II.2.6. Une « didactique de l'activité » à partir d'une approche enactive en recherche et en ingénierie de formation

Nous nous inscrivons dans le cadre des propositions *princeps* de la didactique professionnelle en ce qui concerne les visées de conception de formations indexées à l'analyse de l'activité réelle. Toutefois, nous appréhendons l'activité humaine selon le paradigme de l'enaction (Varela, 1989) différent de celui de l'approche néo-piagétienne développée en didactique professionnelle (Pastré, 1995 ; Rogalski, 2004).

II.2.6.1. Articulation des présupposés théoriques et technologiques dans une épistémologie enactive

Le concept d'enaction résume l'idée qu'à chaque instant, l'acteur « fait émerger » le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement et que l'action et la cognition sont inséparables. S'il existe un environnement objectif, un déjà-là, il ne fait pas forcément partie du monde de tel ou tel acteur ou de son expérience. De sorte que la recherche ne vise pas à identifier des savoirs et des représentations préalables à l'action qui détermineraient son efficacité, mais à comprendre la dynamique signifiante de l'action, conceptualisée comme une totalité dotée d'une trajectoire située et autonome.

L'ingénierie de formation ne porte pas sur des dispositifs structurés à partir de ces savoirs préalables, mais sur la conception de situations susceptibles d'infléchir cette trajectoire en fonction d'intentions de formation (Durand, de Saint Georges &Meuwly-Bonte, 2006). Ainsi, les régularités de l'activité au travail sont envisagées comme des couplages types et situées résultant d'apprentissages individuels et sociaux (Durand, Saury, & Sève, 2006). Cette ingénierie consiste en la conception de dispositifs ouverts et évolutifs dont les contenus sont issus de cette analyse de l'activité réelle, et didactisés en termes de « couplages archétypes » (Theureau, 2000) de l'activité professionnelle.

Ce programme repose sur les options épistémologiques et technologiques suivantes qui contraignent la formation :

– La première est que l'action et la situation se définissent l'une l'autre au sein d'une activité adaptative globale des acteurs dans leurs environnements. La reconnaissance du caractère situé de l'action (Suchmann, 1987), a remis en cause l'importance donnée à la planification pour expliquer l'action, et a resitué le plan comme une ressource pour l'action parmi d'autres.

Ces caractéristiques de l'action plaident pour une centration sur l'activité de l'enseignant comme non prédéterminée par des représentations du métier, des plans didactiques et des bases de connaissance sur l'enseignement et l'apprentissage. Étudier l'activité d'un acteur revient à se centrer sur le couplage structurel action-situation (Varela, 1989), c'est-à-dire sur les interactions d'un acteur avec son environnement.

En nous positionnant dans une épistémologie de l'activité *versus* une épistémologie des savoirs, nous concevons les dispositifs de formation à partir des couplages types de l'activité professionnelle plutôt que sur la base des répertoires de savoirs à maîtriser. Cette démarcation ne signifie pas que nous écartons les savoirs disciplinaires de la formation, mais qu'ils ne constituent pas la porte d'entrée prioritaire de la conception des dispositifs dans la mesure où nous cherchons à rendre compte de la globalité du couplage acteur-environnement (qui intègre des processus intentionnels, émotionnels, perceptifs et interprétatifs…).

– La deuxième est que l'activité s'accompagne d'une « conscience préréflexive », c'est-à-dire d'un accès de l'acteur à une partie de son activité qui, sous certaines conditions de collaboration, peut constituer un matériau de recherche valide et un support efficace pour la conception. En faisant raconter, montrer, mimer, simuler, commenter ce qui est

significatif pour l'acteur dans une situation particulière, on accède à cette « conscience préréflexive » qui est une compréhension partielle par lui-même de son activité ; cette conscience préréflexive n'est pas ajoutée à, mais constitutive de son activité (Theureau, 2006).

L'accès contrôlé et raisonné à l'expérience permet d'enrichir l'analyse réflexive qui est régulièrement menée dans les dispositifs d'analyse de pratiques en mettant à jour les ressources cachées de l'action et en relativisant la place essentielle accordée à la planification didactique des séances d'enseignement. La mise à jour de ce couplage est une phase indispensable pour influencer l'activité des acteurs qui seuls définissent leurs situations. Ainsi par exemple, un conseil prodigué par un formateur ou un tuteur n'est adopté par un stagiaire que s'il rencontre (ou est compatible avec) ses préoccupations dans la situation. Cela nécessite de la part du formateur et des formés de développer les compétences pour investir de manière suffisamment fine cette analyse de l'activité réelle au travail et exploiter en formation ces nouvelles données. Faire théoriquement et concrètement la distinction entre l'explicitation de la « conscience préréflexive », la prise de conscience de mécanismes implicites relatifs à l'action et l'évaluation spontanée ou critique de l'activité constitue une de ces compétences qui permet de structurer des situations de formation distinctes et potentiellement coordonnées.

– Le troisième présupposé envisage la transformation permanente de l'activité dans le temps comme une propriété essentielle de l'activité humaine. Le couplage action-situation est considéré comme inscrit dans une dynamique faite d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre dont il s'agit de reconstruire la genèse. Etudier l'apprentissage professionnel revient à analyser l'histoire de ce couplage en repérant les éléments stabilisateurs ou déstabilisateurs et les connaissances, toujours encours de constitution.

La construction de ces connaissances se réalise sur la base d'inférences visant à valider/invalider des connaissances antérieures et à en construire de nouvelles en relation avec l'efficacité pragmatique des actions réalisées dans la situation présente. Ces inférences s'appuient sur des processus de typicalisation (Rosch, 1978 ; Theureau, 1992 ; Varela, Thompson &Rosch, 1993) par lesquels les acteurs catégorisent des situations, événements ou actions sur la base de jugements de typicalité. Ils s'appuient sur l'identification d'un faisceau de ressemblances ou de différences entre expériences successives pour juger de cette similarité. Selon cette hypothèse, l'analyse de l'activité des enseignants débutants dans

le métier en classe et en formation permet d'identifier des émotions-types, des savoirs-types, des préoccupations-types, des perceptions-types, des actions-types… non détachés de leur situation de production.

La définition de contenus de formation est issue de ces analyses qui permettent d'identifier des « couplages activité – situation » ayant un caractère crucial, critique ou typique de l'activité professionnelle que nous dénommons « couplages archétypes » (Theureau, 2000). Un des enjeux de la formation est d'ordonner ces contenus de formation de manière dynamique en cherchant à les accorder à l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation. De cette manière, cette approche permet de dépasser l'alternative très présente dans la formation des enseignants entre des formations centrées sur l'activité réelle sans contenus structurés et celles proposant des curriculums de contenus structurés mais sans prise en compte de l'activité réelle (Durand, de Saint-Georges, &Meuwly-Bonte, 2006). Cette perspective conduit également à dépasser les limites des approches experts-novices qui sont muettes sur les processus de constitution de l'expertise (Laot, &Olry, 2004). Elle envisage cette question de formation à partir d'une approche dynamique de l'activité visant à comprendre le processus de formation en mouvement, en identifiant les trajectoires types des débutants au cours de ce cheminement vers une plus grande professionnalité.

– Le quatrième présupposé est que l'activité construit des significations. L'activité humaine est étudiée dans ses interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement. Cela signifie que l'acteur ne subit pas la force prescriptive de stimuli extérieurs, mais qu'il fait émerger, dans son environnement un monde propre, en sélectionnant certains éléments pour construire des significations à partir de son état physiologique, de sa personnalité, de sa compétence, de son histoire et de ses interactions avec cet environnement à l'instant précédent.

L'acteur définit donc son « monde propre » (vonUexküll, 1965), à partir des éléments pertinents, c'est-à-dire significatifs pour lui, de son environnement. Le « monde propre » de la classe dans lequel agit un enseignant ne peut être défini indépendamment de la façon dont celui-ci perçoit la situation, de ce qu'il cherche à faire, de ce qu'il ressent et de ce qu'il mobilise comme connaissances en relation avec ce qu'il fait. Ainsi, le monde d'un enseignant débutant dans le métier ne coïncide que partiellement avec celui d'un enseignant expérimenté : par exemple un enseignant débutant va en permanence devoir s'adapter à des

situations nouvelles fortement anxiogènes et un enseignant expérimenté va reconnaître régulièrement des situations déjà vécues à partir d'indices typiques.

Ne pas prendre en compte ces différences de signification, conduit à définir des objectifs de formation pour les entrants dans le métier inatteignables à ce moment-là de leur trajectoire professionnelle et non pertinents par rapport à leurs mondes propres. Dans cette perspective, la formation consiste à accompagner ce processus de construction de significations en disposant d'outils conceptuels et de données empiriques pour le faire et à favoriser l'émergence de nouvelles significations pour dépasser des situations problématiques. S'appuyer sur l'analyse de l'activité des enseignants entrant dans le métier et de leur déploiement professionnel plutôt que sur un modèle de l'expertise permet de construire des situations de formation ou des artefacts potentiellement signifiants pour les formés.

– Le cinquième présupposé est que chaque action, bien que singulière, présente toujours des traits communs avec d'autres appartenant à la même culture. L'apprentissage consiste en un changement de participation de l'acteur à des pratiques culturelles et l'unité d'analyse et de conception en formation est l'activité sociale d'un acteur dans un collectif et les interactions entre individus. Le social est ainsi une source et une ressource pour l'action individuelle qui hérite de ses traits. Etre en activité, c'est participer à des entreprises collectives à l'origine de communautés de pratique(Wenger,1998), dont la culture partagée constitue le répertoire des ressources communes et stabilisées dans le temps (Clot, 1999).

La culture est donc appréhendée au niveau des acteurs, comme un ensemble d'unités cognitives utiles pour « l'action qui convient » (Thévenot, 1990), au sens où elle satisfait des normes et valeurs d'un groupe social constitué, et des contraintes collectives de viabilité. Ces éléments constitutifs de la culture individuelle sont des composantes des expériences passées des acteurs, condensées et convoquées dans l'action ici et maintenant (Clot, 1999 ; Theureau, 2000).

À chaque instant l'action récapitule, réactualise la culture de l'acteur qui n'est pas un système clos, stable et inerte, mais un ensemble vivant mobilisé et modifié potentiellement de façon plus ou moins durable et forte. La culture de chaque acteur est donc de nature mémorielle et expérientielle et revêt un caractère intime, singulier, en étroite connexion avec sa biographie, tout en étant aussi fondamentalement ce qu'il y a de partagé ou de partageable dans l'histoire de son couplage autonome.

Ceci suppose que les expériences individuelles dépassent leurs propres occurrences et soient généralisées ou généralisables. Certaines de ces expériences ont valeur prototypique et présentent des constructions de connaissances à la fois « sur » l'activité singulière de tel acteur en interaction avec telle situation mais également « de » l'activité plus générique d'enseignants en situation d'intervention (Theureau, 2005).

Dans cette perspective la formation vise à articuler les dimensions individuelle et collective-culturelle du travail d'enseignant en contribuant à constituer des communautés de pratiques locales et en activant une dynamique individuelle-collective de développement professionnel et de normalisation des pratiques (Durand, Saury, &Veyrunes, 2005). Cela nécessite également de concevoir des situations de formation qui proposent des contenus d'apprentissage utiles pour tous, c'est-à-dire correspondant aux dimensions cruciales, critiques et typiques du métier, tout en respectant la singularité de l'action, c'est-à-dire sans amputer ces couplages de l'histoire particulière dans laquelle ils ont émergé.

Les options technologiques en cohérence avec ces présupposés épistémologiques se concrétisent dans une conception des dispositifs de formation conçue comme des « aides » aux acteurs et non comme des « prothèses » (Theureau, &Jeffroy, 1994).

Dans cette perspective, un dispositif de formation doit accorder une position centrale aux acteurs en respectant leur autonomie. Cela suppose une collaboration avec eux permettant d'analyser leur activité dans le dispositif conçu et de mettre à leur disposition des outils d'interprétation de leur activité qui leur offrent un gain d'intelligibilité et un support pour des décisions de transformation de leur pratique.

Pour favoriser l'engagement des acteurs dans cette collaboration, la démarche doit être transparente, itérative, évolutive et se focaliser en priorité sur l'activité déployée par les acteurs dans le dispositif par rapport à la conception du dispositif lui-même

II.2.7. Formation continue et compétences professionnelles des enseignants

Depuis toujours, l'enseignement exige continuellement une remise en cause de ses acquis antérieurs et une mise à niveau permanente des connaissances pour ne pas être dépassé par les événements. On dit souvent que l'enseignant qui ne se cultive plus, doit cesser d'enseigner, face à l'évolution des connaissances et surtout des méthodes

d'enseignement. Ceci relève donc de la formation continue personnelle qui contribue fortement au développement professionnel.

Avec les multiples réformes dans le secteur de l'éducation face au progrès rapide de la science, il urge que des rencontres soient initiées entre les enseignants pour les aider à se mettre en phase et leur permettre l'acquisition de nouvelles compétences leur facilitant la mise en œuvre efficace et efficiente des programmes d'études. Ceci impose alors une obligation à l'enseignant et à son employeur d'initier et d'assurer la formation continue pour faciliter le développement des compétences professionnelles. (ABATTANIbitobi Victorin, 2013)

Pour Danièle Houpert (2013), parler de " formation tout au long de la vie " est de nos jours une banalité. Pourtant, au moment où cette formation n'est pas seulement perçue comme le droit au développement personnel dont dispose tout individu, où elle est également considérée comme un devoir qui s'impose à chacun, tout au moins dans sa dimension de développement professionnel, il n'est pas illégitime de s'interroger sur les bénéfices attendus de cette dynamique largement véhiculée par le discours dominant, et de considérer la place spécifique de la formation continue des enseignants dans le développement des compétences professionnelles.

Ce qui revient à :

1. examiner quelles compétences on cherche à y construire et, donc, si certaines compétences professionnelles relèvent plus particulièrement de la formation continue ;
2. mais aussi se demander quels sont les principes et les conditions à respecter pour favoriser une telle construction.

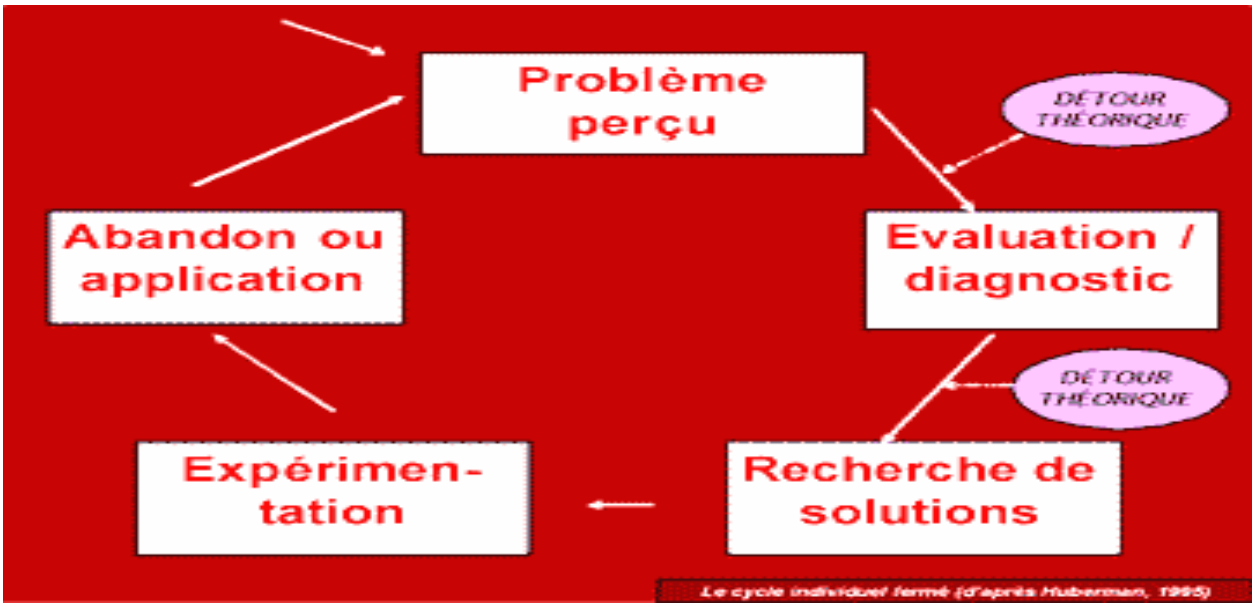
Les compétences à construire en formation continue sont notamment :

II.2.7.1. Les compétences du " praticien réflexif

On considère actuellement qu'un bon enseignant doit posséder des compétences de réflexivité. C'est dire qu'il réfléchit, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action, qu'il se penche sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait - on est alors sur l'axe *enseigner*, qu'il anticipe sur les actes cognitifs des élèves puis constate leurs réussites et leurs échecs - et là on est plutôt sur l'axe *apprendre*.

Mais il ne devient un praticien " réflexif " que lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple prévision ou observation, se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ; qu'il peut se référer à des théories permettant de dépasser l'empirique ou le

cas par cas, et qui donnent sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation, à l'ensemble de son action pédagogique. Car, dans tous les cas, c'est bien d'action pédagogique qu'il s'agit : le passage par les théories de référence n'est qu'un détour pour mieux agir. Le fondement est bien l'alternance pratique/théorie/pratique.



Ce détour théorique qu'impose l'alternance pratique/théorie/pratique doit avoir été fait souvent, bien au calme loin des élèves, seul ou avec d'autres enseignants ou formateurs, avant qu'on puisse l'intégrer dans une réflexion et une prise de décision caractérisées par leur extrême rapidité, dans le feu de l'action, dans la classe face aux élèves. Les chemins de traverse de la théorie doivent avoir été longuement fréquentés avant d'être tellement connus et maîtrisés qu'on les parcourt sans même s'en rendre compte.

En formation continue, le travail autour des compétences de réflexivité est évidemment indispensable pour les enseignants qui n'y ont jamais été formés. On sait très bien que ce modèle du praticien " réflexif " n'a cours que depuis dix à quinze ans, ce qui veut dire qu'un certain nombre d'enseignants, lors de leur formation initiale, n'ont pas bénéficié de ce travail.

Mais même avec ceux qui ont déjà été entraînés, avec ceux qui, en formation initiale, ont déjà fait un travail de réflexivité, on peut continuer en formation continue pour différentes raisons : la première, c'est que l'analyse de pratiques est une activité très contextualisée et donc sans cesse justifiée. De plus, cette compétence s'installe nécessairement dans la durée, on ne peut prétendre la maîtriser dans un temps court. La formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement, efficacement.

Une troisième raison est que la dynamique de groupe, en formation continue, facilite une construction difficile quand on s'y attelle seul. Enfin, dernière raison : les théories de références ne sont pas immuables, elles évoluent, sont approfondies, complétées ; de nouvelles théories émergent qui viennent apporter des angles d'attaques et d'analyses différents. Toutes raisons donc pour que l'on aborde en formation continue ces compétences de réflexivité.

II.2.7.2. <u>Les compétences de l'" enseignant savant "</u>

Qu'en est-il des compétences professionnelles plus traditionnellement reconnues comme nécessaires ? Par exemple de la maîtrise des savoirs, si l'on considère qu'avant tout, l'enseignant doit être " savant " ? Puisque nul ne contestera la nécessité que l'enseignant en sache un peu plus que ses élèves, il faut lui permettre d'accéder à un bon niveau de connaissances disciplinaires - et, en ce qui concerne les professeurs des écoles, l'éventail des disciplines est très large - et de connaissances interdisciplinaires. Que l'enseignant doive ensuite se montrer capable de transformer ces savoirs de type universitaire en savoirs enseignés implique de plus une maîtrise de la didactique de la ou des discipline(s).

Mais à côté de ces savoirs liés aux disciplines, l'enseignant a également besoin de savoirs transversaux, que ce soit ceux qui viennent des sciences humaines et sociales et qu'il lui faut appliquer à la situation éducative, que ce soit les savoirs directement issus de la pratique et qui auront été formalisés et diffusés par des chercheurs. Quatre catégories de savoirs " déclaratifs ", par conséquent, que l'enseignant efficace doit maîtriser. Personne ne remet en question cette autre nécessité : celle, pour tout enseignant, de développer constamment ses connaissances, sous peine d'être très vite dépassé, alors que l'information circule facilement et parvient aux élèves par des voies nombreuses en dehors de l'école.

Mais, en ce domaine, l'effet positif d'une formation continue instituée varie beaucoup en fonction des circonstances. Ainsi, quand on organise un stage comprenant beaucoup d'apports théoriques, il est probable que l'intérêt s'étiolera au fur et à mesure, si les enseignants n'ont pas de projets personnels, en particulier de projets de mobilité. Par exemple, si un professeur des écoles a envie d'enseigner dans le second degré, il fera tous les efforts nécessaires pour se former de manière approfondie dans la discipline qu'il a choisi d'enseigner plus tard.

On peut du reste trouver des désirs de mobilité plus limitée. Quand un professeur des écoles veut devenir personne-ressource dans une " dominante ", il lui faut approfondir ses

connaissances disciplinaires et didactiques, mais aussi ses connaissances transversales, sur les réseaux de partenariat par exemple ; ce qu'il fera volontiers s'il entrevoit une évolution de carrière. Mais sans projet personnel, la motivation interne est faible et la formation continue rate souvent sa cible.

Il est d'autres circonstances pourtant où la formation continue se doit de travailler dans ce domaine de compétences : ce sont tous les cas où les enseignants ont des lacunes bien identifiées. Le personnel d'encadrement a alors un rôle très important à jouer dans l'identification des besoins et dans l'impulsion à donner, comme on a pu le constater quand il s'est agi de mettre en place le plan de rénovation de l'enseignement des sciences, comme on peut le constater aussi quand des disciplines nouvelles entrent dans les obligations de service ; un exemple typique en est celui des langues vivantes, inscrites dans les programmes de 2002 de l'école primaire, mais non obligatoires auparavant.

Dans ces conditions, le besoin de formation est patent, aussi bien pour les savoirs académiques, de type universitaire, que pour les savoirs didactiques. Certes, on dira que l'on est moins dans la formation que dans le pilotage, moins dans la demande personnelle de l'enseignant que dans la diffusion institutionnelle. Mais pour être externe, la motivation peut néanmoins avoir une certaine efficacité.

II.2.7.3. Les compétences de l'' enseignant technicien "

Outre les deux types de compétences recensées jusqu'à présent, on peut trouver des compétences comparables à celles d'un " technicien ". L'enseignant " technicien " sait que son métier passe par une série de gestes professionnels, de gestes qui peuvent être décomposés en unités distinctes, voire en très petites unités. L'activité de l'enseignant est alors envisagée selon les mille et une facettes qui la constituent, qu'elles soient liées aux connaissances, aux habiletés, ou aux attitudes et l'on peut établir une liste très longue d'items qui constitueraient la spécificité du bon enseignant. Cette conception est du reste, dans une certaine mesure, à la base du référentiel du professeur des écoles en fin de formation initiale, ou encore à l'origine de nombreuses grilles d'évaluation, fondées sur le principe de l'accumulation de micro-compétences.

Et sur chacune de ces petites unités, il est possible de se former. C'est sur ce modèle qu'ont souvent fonctionné, et que fonctionnent encore souvent, formation initiale et formation continue - celle-ci plus encore peut-être que celle-là. Il est vrai que la forme paroxystique de ce modèle, le micro-enseignement, n'est plus que rarement affiché en tant

que tel ; mais il n'empêche que de nombreuses actions de formation visent des compétences très ciblées, qui sont travaillées séparément et intensément.

Dans la mesure où le temps de la formation continue instituée est forcément limité, pointer ponctuellement sur des compétences précises est nécessaire, notamment dans le domaine des savoir-faire techniques et de certains savoir-être. Par exemple, savoir classer des ouvrages à la médiathèque, entrer les résultats des évaluations dans une base de données, savoir placer sa voix, occuper largement l'espace-classe... Toutes ces compétences peuvent se travailler en elles-mêmes, de manière décrochée, par une série d'activités progressives que l'on pourra facilement évaluer par des observables aisément quantifiables.

Mais, au-delà de cet aspect technique, se pose la question de leur insertion dans une pratique globale. C'est en reliant ces apprentissages limités à l'ensemble de leur activité, en leur donnant un sens professionnel, que les enseignants ont des chances de se les approprier. Faute de modalités intégratives au moment même de la formation, la déperdition sera importante, les acquis fugaces, en tout état de cause peu réinvestis dans les pratiques professionnelles. Chacun a pu en faire l'expérience dans le domaine des TIC, où ont fleuri nombre de stages très techniques sans réelles retombées sur les classes.

II.2.7.4. Les compétences de l'" enseignant artisan "

Un quatrième bloc de compétences professionnelles assimile l'enseignant à un " artisan ". L'enseignant " artisan ", à la différence du précédent, a une vision générale de ce qu'il fait. L'important pour lui, c'est l'action globale, envisagée comme un ensemble rigoureusement charpenté. L'enseignant " artisan " fonctionne donc selon des scenarii, ou, dira-t-on, à l'aide de fiches techniques, où un certain nombre d'actes sont répertoriés dans un ordre précis et immuable. D'aucuns parleraient de " recettes ".

C'est, on le sait, l'objet de tous les vœux des stagiaires de formation initiale, qui aimeraient disposer de produits constitués, prêts à l'emploi. C'est quelquefois aussi ce que demandent les enseignants en formation continue. Dans la mesure où le désir d'efficacité peut passer par le souci d'être dotés de préparations structurées et rassurantes, on comprend bien l'attente vis-à-vis des formateurs, on comprend aussi la quête de fiches toutes prêtes dans la littérature pédagogique ou sur des sites Internet spécialisés.

Du reste, il n'y a là que la manifestation externe de ce qui se passe dans la " boîte noire " de chaque enseignant. Quand il a constaté, en travaillant dans sa classe, que telle procédure a marché, il décide de la mettre en œuvre une seconde fois, puis une troisième

fois, jusqu'à ce que la prise de décisions et l'enchaînement des actions soient tellement intériorisés qu'ils en deviennent largement inconscients.

C'est ce que Perrenoud (1994b), appelle les schèmes professionnels. Les routines qui en découlent ont été au départ réfléchies, voulues, exécutées consciemment, mais, au bout d'un certain temps, sont devenues des automatismes qui pourraient aboutir à une certaine rigidité face à l'action, si aucun imprévu ne survenait jamais.

Il peut être intéressant de faire de ces scenarii des objets de formation. D'abord parce que, en proposant aux stagiaires des productions de cette nature, on élargit pour eux l'éventail des possibles, on donne des exemples d'autres activités ou d'autres procédures que celles qu'ils connaissent.

Ensuite, parce que l'on peut supposer également que cette découverte va permettre la réflexion, la comparaison et va pousser l'enseignant à plus et mieux analyser ses propres pratiques. Mais cette activité se fera d'autant plus aisément qu'elle sera accompagnée par le formateur et par le groupe.

Troisièmement, parce que partir de fiches, de recettes, permet de travailler sur la méthodologie ; " décortiquer " une fiche incite à voir pour quoi elle a été montée, comment elle l'a été et avec quelle efficacité. Et en travaillant sur la méthodologie, on facilite le transfert vers des activités autonomes.

Enfin, donner une fiche en début de stage procure un sentiment de satisfaction chez les stagiaires qui attendent du concret et une aide pratique. Le formateur devient d'autant plus libre pour ce qu'il considère comme le vrai travail et qui reste à venir.

II.2.7.5. <u>Les compétences de l'''enseignant acteur social</u> "

Le cinquième groupe de compétences professionnelles concerne le statut de l'enseignant. L'enseignant n'est plus seul dans sa classe, il doit maintenant et plus que jamais être capable de montrer des compétences liées à son rôle social. Il fait partie d'une équipe d'enseignants dans l'établissement, avec laquelle il doit travailler à élaborer des projets, collaborer pour les échanges de service ou les décloisonnements, réfléchir au suivi des élèves dans la durée, dans et hors la classe. Cette même capacité à travailler en équipe, il doit aussi la démontrer en dehors de l'école, dans la circonscription ou le bassin, ou au-delà, dans un cadre plus large encore.

Acteur social, l'enseignant l'est également dans ses relations avec les parents, partenaires à part entière de l'action éducative. Conscient que l'enfant ne peut être envisagé

que dans sa globalité, il sait travailler étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle, les plaçant sur un pied d'égalité, mais dans un rôle différent.

Quant à l'environnement social, il est compris au sens large : sont concernés les partenaires " naturels " de l'école, la justice et la police par exemple, mais aussi tous les acteurs culturels ou économiques, vers lesquels l'enseignant se tourne pour éviter que l'école ne soit un monde clos replié sur lui-même, pour ouvrir les élèves au monde qui les entoure. Ce bloc de compétences constitue un domaine dans lequel la formation continue peut jouer un rôle important. Après une première phase d'apprentissage où l'enseignant s'est tout naturellement concentré sur sa classe, vient le moment de l'ouverture, vécu comme soutien au travail individuel dans un premier temps, comme partage et communication dans un second temps.

Alors, la formation continue s'efforce de faire connaître tous les rouages du système éducatif aussi bien que ceux des autres structures utiles, bref de tout ce qui peut constituer une aide aux projets des enseignants. Par exemple dans le cadre de l'ouverture internationale, si l'on veut que l'enseignant s'engage dans le rôle social qui est le sien, celui d'ouvrir ses élèves à l'Europe et à la citoyenneté européenne, la formation continue peut lui montrer quel est l'intérêt d'une action européenne, ou comment fonctionne un stage Comenius.

Ou encore, dans le cadre ordinaire de son environnement professionnel, lui faire découvrir et apprécier les lieux de ressources et les partenaires potentiels, lui apprendre à travailler concrètement avec eux. Plus important encore, en effet, que cette connaissance des hommes et des structures-ressources, un travail peut être mené en formation continue sur les aptitudes au travail en équipe. Ce qui ne signifie naturellement pas faire un discours sur le travail en équipe mais faire réellement travailler en équipe, notamment en facilitant l'accès à la démarche et à la mise en œuvre de projets collectifs.

II.2.7.6.*Les compétences liées à la " personne " de l'enseignant*

Quelle que soit l'importance du rôle social de l'enseignant, il convient de ne jamais oublier que l'enseignant est un individu, ce qui n'est facilement reconnu ni par l'institution ni par les membres qui la composent. On aborde assez peu tout ce qui est signe de l'émergence de la personne : tout au plus évoquera-t-on à mots couverts, et souvent sans rien faire pour lui, celui qui a craqué, n'a pas résisté à la pression des élèves qui le chahutent, des parents d'élèves qui le bousculent, du directeur qui le harcèle.

Le plus souvent, on a l'impression qu'il n'y a pas d'être humain derrière l'enseignant. Et pourtant, certaines compétences personnelles sont utiles dans le métier. La toute première, c'est la compétence de communication, qui passe par l'empathie, la capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres : dans la classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. C'est dire que l'enseignant doit maîtriser des formes multiples de communication. Une autre compétence à développer, c'est le contrôle des affects. Face à un élève qui l'émeut ou qui l'irrite, face à une classe qui le surprend, aux parents qui l'agressent, l'enseignant doit contrôler ses émotions et rester maître de lui-même pour rester maître de sa situation professionnelle. Une dernière compétence liée à la personne concerne l'engagement.

On peut faire son travail d'enseignant avec assiduité et ponctualité, sans plus. Mais l'institution attend davantage ! Elle attend un engagement qui emplisse complètement le rôle professionnel. En particulier, l'enseignant doit montrer le goût d'apprendre, dans l'immédiateté de sa formation tout autant qu'à moyen et long termes. Il doit montrer le désir d'une réelle formation tout au long de la vie.

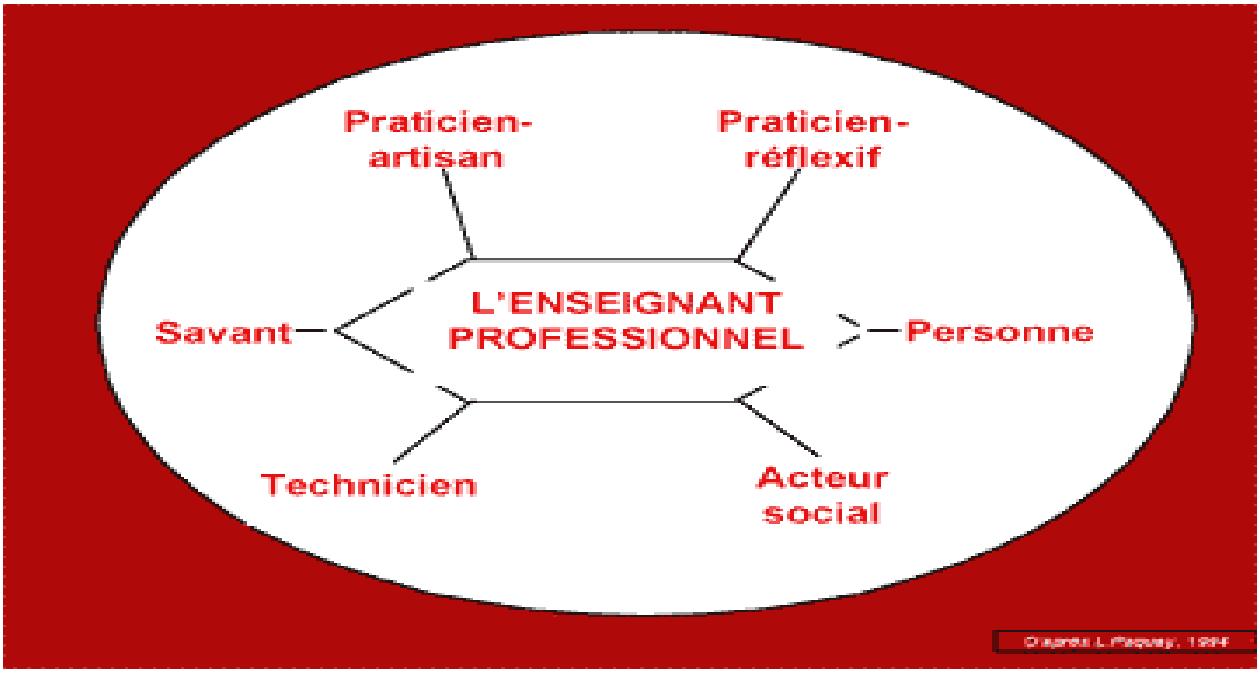
D'abord, il n'est pas inutile de permettre aux enseignants qui en éprouvent le besoin d'apprendre à se connaître. En période de restrictions budgétaires, on a supprimé tous les stages liés à la connaissance et à la maîtrise de soi - stages de psychologie, de yoga ou de théâtre - comme périphériques et donc relevant d'un luxe que l'Éducation Nationale ne pouvait se permettre.

Pourtant, ces domaines, pour être strictement personnels, n'en sont pas moins utiles professionnellement : n'est-ce pas le cas par exemple quand on apprend à articuler et à placer sa voix, à jouer de son corps comme d'un instrument de communication, à s'exposer et prendre des risques dans des concours d'improvisation théâtrale ? Outre l'enrichissement personnel, l'enseignant en retire un enrichissement professionnel, si, dans le cours du stage ou en différé, il veille à faire le lien avec sa pratique enseignante.

On peut aussi, et ce point relève de l'engagement, aider les enseignants à construire leur propre formation, que ce soit dans le cadre d'un stage classique, en explicitant les objectifs et les contenus des stages proposés, ou en permettant leur négociation, que ce soit plus largement, lorsqu'il s'agit de faciliter la construction de tout un parcours de formation, dans le cadre de la formation continue institutionnalisée ou en dehors : dans le cas d'enseignants en difficulté, d'enseignants soucieux de mobilité, ou simplement de

renouvellement, le personnel d'encadrement joue alors un rôle essentiel d'accompagnement à l'entrée en formation.

Au terme de cette première partie, on constate que toutes les compétences répertoriées comme constitutives de l'" enseignant professionnel " peuvent faire l'objet de la formation continue, mais qu'elles le sont à des degrés divers en fonction des situations et des enseignants eux-mêmes.



La formation initiale et continue n'est pas le *Sésame ouvre-toi* des compétences professionnelles ainsi ciblées. Elle peut y contribuer, à condition que les dispositifs de formation soient conçus et négociés dans le même esprit ! L'ingénierie de formation n'est pas inéluctable et la façon de la concevoir varie selon les contextes nationaux et les auteurs (Altet, 1994 ; Bourdoncle, 1991, 1993 ; Carbonneau, 1993 ; Labaree, 1992 ; Lessard, Perron & Bélanger, 1993 ; Lemosse, 1989 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1994 b, d, f et g, 1996 b et c). Cette problématique est néanmoins la toile de fond du débat actuel sur la formation professionnelle des enseignants.

II.2.8. Partenariat et pistes de construction des dispositifs de formation à distance

Avec l'évolution scientifique, l'informatique et son corollaire qu'est Internet, la globalisation et la mondialisation, l'interculturalité et le changement de modes de vie, des us et coutumes et surtout des modes de pensée, les systèmes éducatifs doivent repenser leurs lois d'orientation et leurs priorités pour espérer rattraper le train de l'histoire. En dehors

donc des savoirs savants, la prise en compte de ces mutations est assez essentielle dans la mesure où : la formation à l'interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des enseignants. Pourtant, il est nécessaire que les enseignants acquièrent eux-mêmes une compétence interculturelle avant d'intégrer dans leurs classes cette dimension.

Les premiers pas en vue de la construction d'un dispositif de formation doivent consister à promouvoir ce que Tomas (2002) appelle « la dynamique interculturelle » en vue de créer : la synergie de toutes les différences pour : dépasser la peur et entrer en relation avec l'autre; se transformer dans la relation sans perdre son identité; gérer malentendus et confits en prenant divers points de vue; créer des conditions nouvelles de coopération.

Les concepteurs des systèmes de formation doivent ainsi savoir que seul le partenariat décomplexé peut mener vers la mise sur pied d'un dispositif ouvert sur le développement durable. Continuer à mener des études livresques fermées sans recourir à Internet est la voie royale pour des résultats partiels et partiaux. Pour cela, il faut entre autres actions :

- initier des formations en informatique pour tous, enseignants ou élèves;
- créer des cercles et moments de rencontre pour la prise de contact et l'harmonisation des points de vue sur les points sur lesquels il faut axer les formations;
- mettre sur pied des forums d'échanges sur des domaines d'études variés et entre plusieurs institutions;
- choisir des thèmes et demander des contributions en vue de publications;
- créer des plateformes de chats synchrones et asynchrones;
- créer des blogues interactifs pour des réflexions actuelles sur des thèmes donnés;
- programmer des sessions de formation d'abord courtes, puis de plus en plus longues sur des thématiques relatives à l'éducation;
- travailler habituellement les thématiques liées à la gestion, au management, à l'emploi, au développement durable, au partenariat…

  Autant de pistes à prospecter pour construire des dispositifs de formation.

À terme, il faudra repérer et suggérer les pistes de partenariat, de collaboration et de coopération pouvant permettre aux enseignants d'être accompagnés à distance et d'accompagner leurs élèves en présentiel et à distance dans l'acquisition des savoirs et de la culture mondiale. Une telle démarche dans laquelle le Nord tient la main du Sud sans complexe peut permettre de beaucoup gagner, ne serait que dans l'organisation.

Une formation de formateurs en éducation au développement durable prend tout son sens si elle se fait en direction d'un public représentatif de la société dans toutes ses composantes (rurales et urbaines, régionale et nationales voire internationales), ce qui crée de fortes contraintes techniques et matérielles. Le développement durable repose sur de nouveaux modes de gouvernance, des choix politiques et un respect des règles éthiques. Le formateur quitte ainsi le statut de « maître » pour initier, coordonner ou accompagner les idées et les projets des apprenants. Mettre en place des objectifs (autonomie, créativité ou esprit critique) et des principes (solidarité, participation, subsidiarité…) est inhérent à tout projet éducatif en ce domaine. Limitant les inégalités liées à l'éloignement et à l'isolement, les coûts économiques et les impacts environnementaux, la formation à distance apporte une réponse cohérente à ce triple objectif (social, environnemental et économique), mais pose des problèmes pédagogiques importants.

Ce diplôme de formation de formateur a été pensé ainsi, en réunissant un public à l'image de la société avec un temps en présentiel adapté, des temps de travail autonomes et individualisés respectant la diversité des rythmes, des acquis et des cultures des individus, des cours synchrones qui contribuent à la dynamique de l'ensemble du groupe. Des forums régulés ou autonomes favorisent la vie de sous-groupes. Il faut piloter, organiser, voire bousculer ce public d'adultes (chez qui le poids du vécu est très différent selon les individus) tout en laissant liberté et autonomie. L'autoévaluation fournit des points de repère, mais laisse ouverts des sujets qui par autoformation continueront d'évoluer au-delà de la formation.

Les compétences développées en formation à distance sont constitutives d'un nouveau métier pour ces futurs formateurs de formateur qui devront inventer des solutions pour des problèmes qui ne se posent pas encore.

Le mode de mise en place des modules, qui articule la complémentarité des outils de la formation à distance avec la variabilité des attentes, des capacités et des potentialités des stagiaires contribue à la création d'une culture commune. Dans ce diplôme, la formation en présentiel a été pensée en fonction de la formation à distance et non l'inverse.

II.2.9. Dispositifs techno-pédagogiques et compétences professionnelles

II.2.9.1. Concept de formation à distance (FAD)

Le concept de FAD désigne les processus de formation initiale ou continue, individuels ou collectifs se faisant à distance. Le concept de distance évoque l'éloignement géographique entre les participants à la formation : formateurs et apprenants. La formation est accessible où que l'on se trouve, en présence des autres participants ou pas. Elle implique généralement l'utilisation d'outils libres gratuits de manière collaborative sans le contrôle permanent d'un formateur. Ces formations usent de plus en plus des outils numériques, des moyens de l'Internet. Ce type d'enseignement est apparu dans les années 1990 grâce aux progrès de l'informatique associés à ceux des moyens de télécommunication : téléphonie, visioconférence, Internet, forum de discussion, messagerie instantanée.

On distingue deux sortes de FAD :

- FAD synchrone en temps réel, appelée classe virtuelle dans le cadre des cours par Internet, où l'apprenant doit posséder un ordinateur connecté à l'Internet et peut alors accéder à de nombreux contenus selon les technologies disponibles sur la plateforme pédagogique. Il bénéficie de nombreux contenus et de services mis à sa disposition grâce à diverses technologies de gestion de l'information et de communication (messagerie) et de partage d'information (Groupware, wiki, blogue) et à l'organisation du temps/personnes/lieu d'une part et à la prise en compte des demandes de l'apprenant d'autre part.
- FAD asynchrone en différé qui favorise l'autonomie de l'apprenant dans le cadre des cours par correspondance, ce dernier doit fournir son adresse pour recevoir les documents (DVD, livre, logiciel) et retourner ses travaux pour correction grâce à un service de transport du courrier.

En effet, ces deux types de FAD, selon les conditions effectives du public répondent à ses besoins en matière de formation continue ou initiale.

II.2.10.1.1. Avantages et inconvénients des FAD

La FAD concerne un domaine intellectuel avec cours théoriques ou projets sans travaux pratiques et convient surtout au public éloigné du lieu de formation, peu disponible pour une formation en présentiel et répond à ses besoins de formation initiale et continue à moindre coût. Elle intéresse les étudiants de l'enseignement supérieur, les cadres, les managers, les formateurs d'entreprises, les maîtres non formés et ceux de terrain, tous ceux

qui doivent trouver une réponse à la loi « Formation tout au long de la vie », aux défis posés par l'évolution perpétuelle des métiers et à l'accélération du changement.

Dans ce contexte, elle présente d'indéniables avantages : flexibilité, rythme personnalisé, efficacité, sujets ciblés, échanges plus larges, suivi dans le temps..., souplesse pédagogique par l'ouverture dans le temps, l'espace et la composition du groupe, le déroulement et la progression selon les besoins et ressources, la mobilité du public, du tuteur; le recours à l'Internet pour la diffusion des supports et travaux, un scénario pédagogique clair et précis et les ressources variées comme supports de cours, vidéo, QCM, corrigés standards et exemples de bonnes pratiques pour l'autocorrection des travaux. La foire aux questions, le forum animé par le tuteur du cours servent à répondre aux questions complémentaires, spécifiques par les commentaires individuels du tuteur pour certains travaux.

Les listes d'ouvrages, de lectures complémentaires et d'adresses de sites Web permettent à chacun d'aller plus loin selon ses propres besoins, de pratiquer l'autoévaluation de la progression de l'apprentissage à l'aide de questionnaires et d'exercices autocorrectifs. De plus, elle propose aussi une méthode d'enseignement avec suivi personnalisé, un mode d'apprentissage hybride avec des séances de regroupement, un service administratif de qualité pour l'organisation des examens, une option financièrement intéressante. Le télé-enseignement en est une forme particulière.

Il est une application adaptée à l'enseignement spécialisé, soit dans les universités par les meilleurs cours existants, soit comme une option à bas coût pour la formation continue des professionnels par les outils de télécommunication. L'enseignement/apprentissage à distance permet aux formateurs d'envoyer des schémas, des images, des vidéos et d'autres ressources visuelles au public dans différents sites en même temps. Il lui offre aussi l'interactivité pour poser des questions ou y répondre.

L'apprentissage à distance constitue donc un excellent moyen pour augmenter sa participation et sa compréhension. En France, ce type d'enseignement est assuré par le Centre national d'enseignement à distance (CNED) et on constate un rapide développement du télé-enseignement dans l'enseignement supérieur par la création d'une Fédération interuniversitaire de l'enseignement à distance et d'un Centre de ressources et d'information sur les multimédias dans l'enseignement supérieur (CERIMES) dont l'objectif est de

favoriser tous ceux qui ont besoin d'acquérir des compétences pour évoluer ou s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle.

Dans l'étude des langues, grâce aux progrès de l'informatique, il offre la possibilité de suivre un cours en temps réel avec un enseignant. Pourtant la FAD demande au public concerné un bon sens de l'organisation pour pouvoir gérer ses études et ses autres occupations, son assiduité, sa discipline, sa capacité à planifier son temps afin de s'y tenir, notamment elle dépend entièrement des équipements, des conditions matérielles, des infrastructures des établissements scolaires et des individus. Elle connaît un essor spectaculaire dans les pays développés et fait son entrée dans les pays en voie de développement sous l'effet de la technologie numérique. Elle constitue une opportunité à saisir pour diversifier la formation destinée à satisfaire les besoins individuels et collectifs en matière de formation, d'apprentissage tout au long de la vie au service du développement durable propre à chaque pays.

II.2.9.1.2. <u>Défis et les perspectives d'avenir de la FAD</u>

Les défis de la FAD sont nombreux face aux besoins grandissants de formation continue des enseignants. Il s'agit donc de :

1. Sensibiliser le corps d'enseignants du primaire à la nécessité de la FAD assistée par les TIC et l'encourager à y participer ;
2. Trouver le financement, les équipements nécessaires à l'élaboration, au fonctionnement d'un dispositif de formation à distance assisté par les TIC ;
3. Former une équipe de formateurs compétents, capable de concevoir et d'animer un dispositif de formation à distance adapté au public ciblé ;
4. Faciliter l'accès de tous les enseignants du primaire à ce dispositif de formation par tous les moyens.

Pour relever ces défis, il faut absolument résoudre tous les problèmes avant la mise en place d'un dispositif de formation à distance assistée par les TIC, adaptée aux besoins réels des enseignants du primaire à l'aide de nos propres efforts, des expériences du soutien financier technique, professionnel de la part des partenaires comme les ONG, les Collectivités Territoriales Décentralisées, la Communauté éducative, les pays amis. Leurs expériences nous semblent précieuses et utiles pour la conception, la conduite et l'animation d'un tel dispositif de formation à distance.

II.2.9.2. Enjeux des TIC dans la formation des enseignants de l'école primaire

Selon Tchameni (2007), en Afrique, le niveau Maternelle est le niveau d'enseignement qui rencontre le plus de problèmes en ce qui concerne les enseignants et ceci constitue un frein a l'atteinte de l'EPT et des OMD (UNESCO, 2007). On y rencontre les enseignants de niveaux et de grades différents et variés. En plus les taux d'encadrement sont les plus insuffisants.

L'insuffisance de l'encadrement pédagogique dans les deux cycles maternel et primaire serait la conséquence d'une combinaison de plusieurs facteurs dont : l'absence de tableau de bord pour un meilleur encadrement (Etats généraux de l'éducation)

Bien plus, les écoles de formation des enseignants de cet ordre recrutent sur concours des enseignants de niveau BEPC, Probatoire, et Baccalauréat. Il en existe aujourd'hui de deux types. Les enseignants contractuels et les enseignants fonctionnaires. De ce fait, actuellement sur le terrain, on a les enseignants fonctionnaires, les contractuels et parfois les maitres des parents.

Les maitres des parents sont des enseignants sans formation professionnelle, recrutés dans des écoles par les directeurs pour pallier le manque d'enseignants et rémunérés par l'association des parents d'élèves. Cette cohabitation des enseignants aux statuts et grade multiples n'est pas toujours favorable au climat serein dans les établissements et au développement des pratiques pédagogiques innovantes. (Mineduc, 1998). Comme l'a relevé Perrenoud (1998), l'école est une institution qui a pour responsabilité de former les élèves aux compétences nécessaires a leur insertion socio-économique, et elle ne saurait ignorer les technologies sous peine de se voir discréditée. Et, en raison des défis spécifiques au contexte africain, l'intégration des TIC dans l'éducation poserait un certain nombre de problèmes infrastructurels.

Dès l'école primaire, les TIC peuvent faciliter l'apprentissage des enfants. Les TIC utilisées de façon appropriée par des enseignants compétents, elles peuvent permettre de soutenir, l'apprentissage des enfants, et contribuer a l'acquisition du langage ainsi que des connaissances générales (Snider, Hirschy et Macaulay, 2006). En éducation, les médias permettent de porter un regard nouveau sur le processus enseignement/apprentissage et sur le contexte de travail scolaire. C'est un contexte nouveau qui introduit des variables nouvelles dans la démarche pédagogique comme celle de la culture privée des apprenants avec les ordinateurs.

L'on ne parle plus seulement d'ordinateur dans les lieux publics de formation comme les écoles, mais aussi dans les lieux privés comme les télé-centres, les cybercafés, les familles. Les pratiques privées des jeunes sont modifiées profondément par la présence de l'ordinateur dans leur environnement (Baron, Harrari, 2000). L'ordinateur tel que les jeunes l'utilisent dans leur pratique privée est différent de leur pratique à l'école. Différents schèmes et procédures sont utilisés en privé par les élèves pour pallier le manque de compétences et l'absence d'enseignants ; se faisant, ceux-ci acquièrent des compétences de navigation, de rapidité et augmentent leur fréquence d'utilisation des ordinateurs. Dans certains cas, le problème du manque d'ordinateur en famille et de la distance entre les apprenants et les écoles limite le temps que certains apprenants passent devant les écrans d'ordinateur causant ainsi des inégalités.

≪ Ces inégalités sont renforcées par ce que vivent les enfants dans d'autres espaces que l'école, en particulier dans leurs loisirs et dans leur famille. De plus en plus, celle-ci devient la cible de l'industrie multimédia des matériels et des contenus. Des services payants privés se superposent aux services publics, voire visent à les remplacer. La famille apparait comme un lieu ou se jouent cette consommation d'écrans et ces discriminations de savoirs ≫ (Gautellier, 2000).

A la maison, les apprenants font un usage du courriel, du clavardage, des forums, des jeux vidéos, du téléchargement de musique et des technologies numériques en général ; tandis qu'à l'école, l'apprentissage des TIC et avec les TIC est plus organisé, structuré, systématique et suit les prescriptions politiques pour une validation des acquis. Dans ces environnements sociaux, comme dans les familles pour certains, les jeunes se font des représentations de l'ordinateur. Selon BARON (2002), on constate que les jeunes construisent leur représentation de l'ordinateur dans une négociation entre d'une part leurs propres acquis à travers les activités qu'ils mènent, et d'autre part, l'ensemble des représentations médiatisés tantôt par la famille et tantôt par les medias. Or, ces cybercafés sont payants et ne sont donc pas à la portée de tous. L'informatique ne serait pas alors pour les couches sociales défavorisées.

Et Giannoula, tout en reconnaissant que l'informatique des jeunes est influencée par les environnements privés, remarque que l'école et la classe en ce qui concerne l'informatique ont une fonction d'homogénéisation des compétences en informatique. Et si

les pratiques privées des jeunes en informatique leur permettent d'acquérir des compétences, celles-ci sont parfois erronées, incomplètes et focalisées.

L'école dans ce contexte aurait en plus du rôle de transmission de compétences, un rôle de régulateur, de conceptualiste des compétences et d'évaluateur de compétences d'informatique à acquérir au niveau des jeunes. C'est ainsi que dans les pays qui ont déjà acquis une longue expérience en matière d'informatique des jeunes, s'est constituée des référentiels de compétences à acquérir au niveau primaire. En France (2000) le Ministère de l'Education a établi le B2I ou Brevet Informatique et Internet pour évaluer les compétences des élèves, le C2i pour les enseignants ; on a aussi en Amérique le Nets (ISTE, 2000, 2001) et le BTCEI (2000). En Afrique francophone en général et particulièrement au Cameroun le modèle adopte est celui de la France.

Par ailleurs, affirme (Gautellier, 2000), les travaux centres sur les apprentissages ne peuvent suffire aujourd'hui. Les études socio-économiques des systèmes d'enseignement à l'ère des technologies sont nécessaires pour observer les mécanismes d'apprentissage ou d'acquisition de savoir-faire dans d'autres contextes que l'école.

De plus, la relation pédagogique dans ces contextes d'inégalités est influencée par les TIC.

En Afrique en général, et au Cameroun, plusieurs textes officiels sur les orientations en matière de TIC sont mis en place par les pouvoirs publics pour équiper les établissements de formation, fonder les pratiques et vulgariser les TICE. Ces politiques en contexte d'innovations sont différemment appréhendées et des tensions peuvent s'observer.

L'un des plus grands bénéfices des TIC à ce niveau d'éducation primaire c'est qu'elles ont le pouvoir de libérer l'esprit, la pensée des enfants (Technos, 2002), et elles offrent des bénéfices d'apprentissage très significatifs (Wegerif, 2004). Les élèves, tout comme les enseignants qui les guident gagneraient de ce fait, à être initiés dès que possible aux TIC. Les illettrés et les semi-analphabètes ne peuvent pas intégrer facilement les TIC. En Afrique ou le taux d'analphabétisme reste élevé, il serait par conséquent important d'introduire ces technologies à l'école assez tôt pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences.

Sur un autre plan, l'utilisation des TIC peut avoir un impact positif sur les compétences d'apprentissage des élèves scolarisés. En lecture, écriture (Davis et Schade, 1999) les TIC seraient le vecteur d'une augmentation des écrits, d'une incitation à écrire davantage (Baron et Giannoula, 2002). Avec les TIC, les situations qui impliquent une

manipulation de la langue écrite sont nombreuses : messagerie, traitement de texte, logiciel de français, etc. La lecture, un autre apprentissage fondamental dans les programmes de l'école, semble tenir au travers des TIC une place pertinente qui justifierait l'emploi de ces outils. Pour répondre à un courrier électronique reçu, naviguer sur Internet, et utiliser un logiciel éducatif sur l'apprentissage des langues (Eisenbeis, 2003) ou encore une encyclopédie, l'élève doit pouvoir lire.

Dans certaines conditions, les TIC peuvent développer les savoirs, les savoir-être et les savoirs sociaux, la rétention des connaissances des compétences de savoir être (Wallet, 2004).

C'est le cas par exemple, de la navigation hypertextuelle qui impose à l'élève qui chemine de lien en lien de retenir le parcours emprunte, de se faire une représentation de l'architecture du site sur lequel il se trouve pour ne pas rapidement se perdre. L'écoute, la patience et l'explication sont des qualités qui apparaissent comme irremplaçables (Baron et Giannoula, 2002).

L'utilisation des TIC et, notamment du courriel, rapproche non seulement la famille du milieu scolaire, mais peut aussi améliorer la communication interpersonnelle parents-enfants entre les membres de la communauté éducative (Karsenti, Larose et Garnier, 2002). Selon ces auteurs, les élèves offriraient ainsi les moyens de communiquer et d'établir des contacts avec d'autres élèves d'autres cultures. Par conséquent un enrichissement culturel et de la vision de l'altérite peut être attendu de ces échanges avec les TIC.

L'exploitation des logiciels de messagerie à l'école permettrait a l'exemple de ce que Freinet avait prédit pour le journal scolaire et la possibilité de coopérer, mutualiser, échanger les informations en général et serait de ce fait un outil indispensable au maintien du lien social (Devauchelle, 2002).

Les TIC sont donc de formidables outils fédérateurs dont l'intégration dans la formation des enseignants du primaire susciterait beaucoup d'attrait et de curiosité chez les élèves et les enseignants. Le tapage médiatique (radio, télévision, journaux, etc.) qui est d'actualité en Afrique sur les possibilités qu'offrent les TIC dans le développement, en général, ne laisse personne indifférent en Afrique ou, le livre scolaire est inaccessible pour la plupart des élèves d'Afrique. (CONFEMEN 2004).

Bien plus, au Cameroun comme dans la plupart des pays d'Afrique, les difficultés d'acquisition des ordinateurs, leur connexion au réseau Internet, le manque d'initiatives de

la part des directeurs d'écoles, le manque de formation, de ressources ou de motivation des maitres et des élèves, constituent des obstacles à l'intégration pédagogique des TIC au niveau primaire.

Il existerait pourtant des structures locales ou internes pouvant servir d'appui à la mobilisation des ressources pour l'acquisition des outils et moyens nécessaires à l'intégration des TIC à l'école à des fins d'apprentissage et d'enseignement. Les forces en présence (associations, ONG, leaders politiques locaux, Associations de parents d'élèves, conseil d'écoles) seraient encore éparpillées et souffriraient d'une absence de politique de mobilisation sociale ciblée sur l'acquisition des TIC à l'école.

En fait, il serait important que les multiples initiatives pour pallier le manque de formation des maitres et pour acheter le matériel indispensable a l'intégration des TIC qui coûtent encore très cher s'accordent dans leurs actions. Bien des doubles emplois sont constates sur le terrain qui n'améliorent pas les dispositifs techno-pédagogiques au Cameroun.

La fréquentation par les élèves et les enseignants des cybercafés, télé centres communautaires, centres d'accès et campus numérique qui se développent apparemment dans les grandes villes du Cameroun, serait loin de combler les besoins et attentes en éducation de cette population de plus en plus grandissante d'internaute à la recherche de connexion Internet.

II.2.9.3. Dispositifs techno pédagogiques et scenarii pédagogiques

Définition

Un scenario d'apprentissage ou scenario pédagogique représente la description, effectuée à priori (prévue) ou à posteriori (constatée), du déroulement d'une situation d'apprentissage ou unité d'apprentissage visant l'appropriation d'un ensemble précis de connaissances, en précisant les rôles, les activités ainsi que les ressources de manipulation de connaissances, outils et services nécessaires à la mise en œuvre des activités. (Pernin, 2003)

Le scénario suit le déroulement d'une progression pédagogique. En conséquence, l'enchainement de ces étapes n'a de sens que si l'enseignant atteint les buts fixés avant de passer à la suite.

Le scénario pédagogique intègre l'approche pédagogique dans le choix d'outils appropriés permettant de définir une formation cohérente. Le scénario s'inscrit dans une

démarche qui relève du paradigme d'apprentissage et requiert un ensemble de qualité de la part des enseignants.

Les qualités requises de l'enseignant pour mener à bien un scenario pédagogique comprennent : une bonne culture pédagogique, la capacité d'anticiper l'activité cognitive des apprenants, la nécessité de posséder une maitrise suffisante de l'analyse des potentialités didactiques des logiciels, de leurs exploitations possibles pour développer des stratégies d'intégration adéquates et efficaces en regard des besoins de formation des élèves, la compétence d'identification des apports des TICE et de leur plus-value pédagogique, une compétence professionnelle qui consiste à pouvoir rendre compte ou pouvoir communiquer en tout temps sur le sens et les intentions pédagogiques liées aux activités menées avec les élèves.

Un scénario pédagogique peut avoir un degré de contrainte faible ou élevé. Un scénario est dit contraint lorsqu'il décrit précisément les activités à réaliser. Ce type de scénario, qui laisse un faible degré d'initiative aux acteurs de la situation d'apprentissage, est souvent associe à un objectif de rationalisation de l'évaluation et une approche comportementaliste.

Le Scénario pédagogique peut aussi être informel ou formalise. Lorsque le scénario est conçu selon des règles empiriques par des enseignants pour les besoins de leur enseignement, on dit qu'il est informel. Le scénario formalise quant à lui utilise un langage de modélisation pédagogique "calculable" afin d'en favoriser le partage, la réutilisation entre communautés de pratique et d'en assurer l'automatisation partielle ou totale lors des différentes phases de son cycle de vie (création, exploitation, évaluation).

Le dispositif techno-pédagogique met à la disposition d'un scénario pédagogique des moyens logistiques et des ressources (techniques, humaines, etc.) pour permettre sa mise en œuvre.

Un dispositif TIC peut être défini comme un espace ouvert qui invite l'enseignant et l'apprenant à l'interpréter dans son usage, le dispositif peut être ainsi vu comme un espace de potentialisation par opposition au scénario qui est un espace de planification.

En ce sens, les TIC peuvent donc être le support à la construction d'une offre de signification par les enseignants pour les apprenants, il peut constituer en ingénierie un objet informatique manipulable et constructible sur une application et enfin son caractère ouvert en fait un excellent support au bricolage enseignant (Peraya, 1998)

En tant qu'objet manipulable : les ressources d'apprentissage médiatisées, la médiatisation des cours peut contribuer à bonifier l'acte d'enseignement (Henri, 2001) En raison non des vertus du media lui-même, mais de l'effort de structuration et de clarification du contenu et du scénario pédagogique (Peraya, 1998).

En objet en construction par l'intermédiaire d'un logiciel, les dispositifs techno pédagogiques permettent de :

1. Réaliser des expérimentations en interagissant avec des instruments et des mécanismes distants.
2. Réaliser des simulations d'expériences en utilisant des modèles numériques
3. Analyser les résultats de simulations numériques
4. Effectuer des tâches telles que des mesures ou des commandes locales/distantes à l'aide d'interfaces matérielles faciles d'utilisation et des outils logiciels en réseau permettant une interaction délocalisée ou non.

Par ailleurs un objet au caractère ouvert, mobilisable dans plusieurs contextes pédagogiques, (employabilité, polyvalence, adaptabilité dans des situations pédagogiques) et bénéfique à distance par réseau et en local. Partager des données et des applications avec d'autres participants dans divers lieux. Faciliter la collaboration entre les acteurs (KIM, 04)

Une triple fonction qui amène à s'interroger sur la place et la définition d'une infrastructure informatique pour accompagner le travail de l'enseignant dans la construction d'un dispositif.

Compte tenu des développements technologiques auxquels l'on assiste régulièrement dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Les environnements d'apprentissage informatisés semblent nécessaires. WILSON (1996) subdivise ces environnements d'apprentissage selon leur ≪ degré d'ouverture sur le monde ≫. Il distingue :

Les *microondes informatiques,* les *environnements d'apprentissage basés sur la classe* et les *environnements ouverts et virtuels.*

Les micromondes informatiques. Les étudiants entrent dans un *self-contained computer-basedenvironment*. Ces microondes peuvent être supportées par un environnement de classe plus large, mais pas nécessairement.

Les environnements d'apprentissage basés sur la classe. La classe est l'environnement d'apprentissage premier. Différentes technologies peuvent être utilisées comme outils pour supporter les activités de la classe

Les environnements ouverts et virtuels. Certains environnements d'apprentissage informatisés sont des systèmes relativement ouverts, permettant des interactions et des rencontres avec d'autres participants, ressources et représentations. Dans un micromonde, l'apprenant interagit avec l'ordinateur essentiellement, alors que dans un environnement ouvert et virtuel, il interagit d'abord avec d'autres participants et avec des outils repartis dans l'environnement.

Les technologies sont des atouts à saisir et des leviers à prendre, mais au service d'intentions pédagogiques et didactiques (Gautellier, 2000). Les ressources d'apprentissage médiatisées sont de plus en plus nombreuses. Mais, le matériel est souvent conçu sans qu'il y ait de démarches de design pédagogique structure Wallet (2006). La question de la pertinence de ces dispositifs reste souvent toujours ouverte après l'introduction d'un dispositif techno pédagogiques Baron (2004).

Les modèles de *design pédagogique*. (Richaudeau ; 1979) (Genest. 1989) (Henri ; 2001) Le travail de médiatisation relève du design et de l'ingénierie pédagogique et permet de mettre en exergue l'intégration planifiée des TIC dans le cours. Le modèle suivant nous donne un aperçu de design pédagogique :

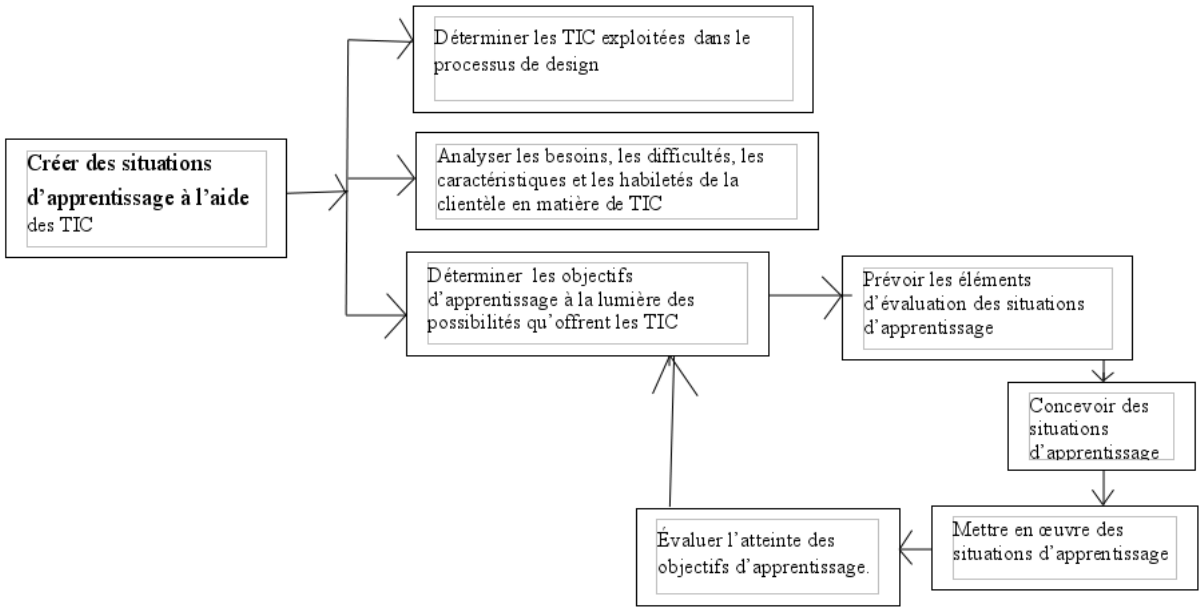


Figure 1 D'après Modèle de design pédagogique disponible en ligne sur le site suivant http://clic.ntic.org/fichiers/numero_61, Modifié par Marcelline DJEUMENI T.

Il manque souvent non seulement les modèles adoptes pour la mise en œuvre des environnements techno-pédagogiques ou des environnements d'apprentissages. Modéliser et conceptualiser les dispositifs relèvent d'une Ingénierie dirigée par les modèles. (Barbier ; 2006) attire notre attention sur le fait que :

« L'investissement de moyens par l'apprenant, en particulier de son temps d'activité, dépend beaucoup du ou des sens qu'il construit autour de la formation, et ceux-ci dépendent eux-mêmes de la représentation qu'il se fait de lui-même, de sa dynamique de construction identitaire, et de l'environnement […] L'ingénierie des activités de formation a précisément pour but de prendre en compte cette dimension. C'est le cas notamment de l'analyse des besoins. »

De tels environnements visent plusieurs types de connaissances, suggèrent de multiples stratégies d'apprentissage et offrent plusieurs moyens didactiques pour les réaliser, Environnement audio graphique, Environnement de communication, les outils que l'on utilise, le support matériel, l'outil qui dirige vers les pratiques, l'ensemble de technologies numériques pour Enseigner, Apprendre et se Former.

Peraya et Viens (2005) affirment à ce propos que : ≪ Cette appellation vise a montrer que ces technologies ne sont pas en elles-mêmes éducatives et que leur efficacité

dans la réalisation des apprentissages des élèves dépendra toujours de l'utilisation pédagogique qui en est faite. ≫

Nous pouvons avoir d'après les étapes de la mise en œuvre d'un dispositif selon le modèle d'Ardouin, 6 éléments suivants allant de l'analyse des besoins à l'évaluation.

ANALYSER LA SITUATION	IDENTIFIER LES BESOINS	FORMULER DES OBJECTIFS	ELABORER LE PLAN D'EQUIPEMENT	METTRE EN ŒUVRELE DISPOSITIF	EVALUER
1) Environnement 2) Ressources 3) Contraintes 4) Expliquer la politique infrastructurelle	1) Equipements 2) formateurs 3) Objectifs Des établissements	1) Définir des priorités 2) Définir les objectifs infrastructurels cohérents avec les besoins	1) Détermination des types de dispositifs techno pédagogiques 2) Détermination des séquences de déploiement 3) Planification	1) Déploiement 2) usages	1) Critère d'évaluation 2) Evaluation des dispositifs 3) Maintenance 4) Remplacement

Tableau 6 ***: Adapté des étapes de l'ingénierie de formation de Thierry ARDOUIN.***

1. L'analyse de la situation

Il s'agit d'analyser l'environnement dans lequel le dispositif techno-pédagogique va être posé ou implémenter. Le même modèle de système ne soit pas applicable à tous les niveaux de la réalité est une question que nous ne pouvons laisser ici de côté à toutes fins utiles.

- L'identification des besoins

Par rapport à l'environnement, le type de formation choisie, le type d'équipement, le choix du matériel permet de résoudre les problèmes de durabilité et d'adaptabilité. Les objectifs, les besoins en dispositifs peuvent varier

- La formulation des objectifs

Les objectifs infrastructurels sont définis à partir des priorités pour être en congruence avec les besoins. Adapter les dispositifs aux pratiques et aux besoins des apprenants et leurs formateurs

- L'élaboration d'un plan d'équipement efficace et efficient.
- La mise en œuvre des dispositifs : son déploiement et leurs usages par les acteurs de l'éducation.

- La définition des critères d'évaluation des dispositifs, des évaluateurs, la maintenance et le remplacement des matériels désuets ou obsolètes.

II.2.9.4. Dispositifs techno-pédagogiques et pratiques pédagogiques

Nous avons ici environ au moins deux courants antinomiques : Le courant qui pense qu'il faut informatiser les établissements scolaires et que les dispositifs transformeront les pratiques et le courant qui lui affirment qu'au contraire, les dispositifs ne sont que des artefacts, des outils au service des pratiques et des praticiens avec les TIC.

Les modalités pratiques de collaboration, l'évolution des rôles ou des modèles ; les modalités sociotechniques

S'agissant de ce dernier courant, qui intervient en réaction contre le courant qui affirme que les dispositifs transformeront l'école, les adeptes qui sont Peraya ; pensent qu'avant les TIC, plusieurs courants et tentatives d'adoption des technologies ont été adoptés par l'éducation. L'échec de certaines de ces tentatives serait dû selon Wallet à la réduction de la question des Medias à l'école aux seules questions des dispositifs en faisant comme si les technologies en elles-mêmes étaient transparentes et qu'elles entraineraient ipso facto les utilisations.

Dans ce même courant, nous avons des auteurs qui considèrent les technologies comme des ressources et à ce titre, distingue deux types de ressources : les ressources pour l'apprenant et les ressources pour l'enseignant. (Py, 1995) (Vogt, 2006) (Liaw, 2006) l'outil qui dirige vers les pratiques ; dispositif matériel

Les ressources pour l'apprenant

Selon Baron et Dane (2007) les ressources numériques se subdivisent en ressources locales et en ressources en ligne. Les ressources et leurs utilisations dépendent certes de disponibilité des ressources mais aussi de la qualité et de la compétence des apprenants à pouvoir les utiliser.

Les ressources pour l'enseignant

Les ressources des enseignants comme celles des apprenants forment aussi deux grands groupes : les ressources en ligne et les ressources en local. Les ressources en ligne concernent les dispositifs pour les scenarii et les dispositifs pour la préparation et la présentation des leçons. On utilise généralement en Afrique en local les ordinateurs, les cédéroms, Internet dans ce que Perriault a appelé le ≪ black office ≫ des enseignements.

Les scenarios pédagogiques peuvent être définis comme des documents présentant une activité clé en main que peuvent utiliser les enseignants pour encadrer l'apprentissage des apprenants. Ils ont entre autres fonctions de faciliter la mutualisation des expériences d'enseignement et de rendre réutilisables les ressources pédagogiques.

En essayant d'optimiser les scenarii pédagogiques, certains auteurs adoptent différentes approches :

Selon (Bibeau : 00) le scenario pédagogique est un document conçu ≫ dans le but d'aider les éducateurs dans la réalisation d'un projet pédagogique et qui présente une démarche visant l'atteinte d'objectifs pédagogiques et l'acquisition de compétences (Pernin, & Lejeune, 04).

« Les activités numériques ou numérisées nécessitent de la part des enseignants des capacités et des compétences à agir avec les numériques. Créer et transformer les activités ont besoin quelque part d'être réfléchies et structurées par celui qui s'engage dans ce type d'activités. Appréhender et construire un environnement virtuel d'apprentissage nécessite de repenser les tâches. Les technologies complexifient la relation pédagogique Wallet (2006). Les relations au savoir et les relations sociales entre acteurs. Il faut réfléchir pour savoir comment et avec quelles relations sociales agir. D'où les anglo-saxons ont conclu que les apprentissages avec les technologies sont « consubstantiellement » liés au constructivisme.

Ces ressources pour les enseignants sont accessibles dans les lieux différents. En Afrique, les lieux ou les enseignants tirent les ressources sont à la fois formels, informels et non formels.

Dans les établissements scolaires, dans les laboratoires informatiques, les CRM, les cybercentres, les centres culturels, les cybercafés, les campus numériques et computer Lab. Ou alors à travers les media comme la télévision, la radio et les presses.

Qu'il s'agisse de l'un ou l'autre de ces lieux d'accès aux ressources, les environnements Techno-pédagogiques permettent aux enseignants de repenser leurs professions et l'on peut à juste titre réfléchir sur la place de ces ressources en Afrique et sur leur capacité à transformer les professions dans leur ensemble et les pratiques enseignantes avec les TIC en particulier.

Un outil ou une infrastructure sont jugés pertinents quand ils permettent d'atteindre les objectifs fixés Blandin (1990). La question de l'adoption ou non d'une technologie a fait

l'objet de plusieurs attitudes. Pour ceux que Wallet appelle les technophiles, pour qui les technologies doivent être intégrées immédiatement aux systèmes éducatifs en Afrique. Ils manifestent leur grande foi en la technologie tout en considérant les discours flatteurs sur la capacité des TIC à transformer l'école et la société africaine.

≪ Les technophobes ≫ plaident pour la non-adoption des technologies et surtout pour la légitimité de ces dispositifs techno-pédagogiques pour les écoles africaines qui manquent d'infrastructures les plus élémentaires comme les classes et l'énergie électrique Awokou (2006).

Le métier d'enseignant est-il menacé par les TIC ? Des auteurs comme Chalders&Karsenti (1995) se sont posé cette question et ont prédit sinon la mort mais la réduction du métier d'enseignant ; pronostiquant le fait que les modes d'emploi des TIC seront intégrés aux dispositifs et donc chaque apprenant devant s'en servir pour apprendre. Reinmann (2006) distingue trois degrés : un degré superficiel, une structure didactique et une structure profonde. Comment cela advient – il dans les pays du SUD après l'enseignement obligatoire

A côté de ces courants qui s'opposent se pose aussi dans la littérature sur les TIC la question de la pertinence et de la non-pertinence des dispositifs techno-pédagogiques pour les institutions secondaires en Afrique. (Fonkoua, 2007) et des fractures géographiques causées par l'absence de dispositifs adéquats pour la formation (Djeumeni, 2007) Ou alors la question du type de dispositifs pour les institutions africaines. (Essono, 2006). Les tendances vers les ordinateurs OLPC pour l'informatisation des établissements scolaires. (Unesco, 2009)

II.2.10. Les compétences professionnelles en éducation

La documentation traitant du concept de compétence est devenue de plus en plus importante au cours des dix dernières années. C'est à n'en pas douter un concept « convoité ». Ses définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. D'ailleurs, il n'y a pas qu'une acception du terme.

Selon l'interlocuteur, le point de vue et l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois (Minet, Parlier et De Witte 1994 : 16). «

Connaître un concept, c'est connaître son pouvoir et ceci au sens où un concept est un outil conceptuel pour résoudre un certain nombre de problèmes » (Rey 1998 : 204).

Le concept de compétence oriente la vision de l'enseignement. Il faut donc baliser la définition de cette approche relativement nouvelle, car, d'une part, elle prend ici un autre sens que celui qu'on lui accorde généralement en formation professionnelle et, d'autre part, parce que son potentiel est intéressant, les enjeux sont importants et les dérives possibles se révèlent nombreuses. C'est pourquoi la définition du concept implique d'en expliciter le sens. Pour ce faire, il convient de l'aborder de différentes manières et sous des angles variés.

De prime abord, il est possible de donner une première signification au concept de compétence par la négative, c'est-à-dire en naviguant entre deux écueils à éviter : celui de la spécification abusive et celui de la formule creuse ou de la généralité. Le premier danger qui menace les personnes qui se servent du concept de compétence est celui de la dérive techniciste qui risque de cadenasser les idées et l'action par l'excès de précision.

En effet, il est inutile de changer une liste de connaissances et d'habiletés en un référentiel de compétences si ces dernières ne sont que de nouveaux mots pour signifier une même orientation qui a été fortement critiquée au cours des années : « [La pédagogie par objectifs], en réduisant les apprentissages à la réalisation d'une série d'objectifs comportementaux, conduisait à une parcellarisation telle que les élèves ne pouvaient plus voir le sens de ce qu'on leur faisait faire, et telle qu'il n'était pas sûr que la somme des comportements appris constitue véritablement la finalité dont ils étaient censés être les composants » (Rey 1998 : 32).

Aller dans ce sens serait simplement substituer un nouveau vocabulaire à l'ancien et non procéder à un changement fondamental de perspective. Formuler des compétences implique ainsi, en premier lieu, de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des dizaines de comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

À l'inverse du premier, le second danger qui guette les personnes se servant de ce type d'approche consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et l'action dans une direction particulière. Les énoncés produits ne sont alors qu'une série de formules creuses qui ne peuvent en aucune manière fournir une orientation quant à l'élaboration du programme de formation d'enseignantes et d'enseignants à l'enseignement professionnel ni

soutenir les formateurs dans leurs actions. Énoncer des compétences pour orienter la formation à l'enseignement professionnel nécessite plutôt de diriger la réflexion vers la recherche d'une définition de la professionnelle ou du professionnel à former.

Enfin, une autre manière d'ajouter à la compréhension du concept de compétence est de le penser à partir de ce à quoi il s'oppose. L'approche par compétences est polémique au sens où elle s'oppose à une conception de l'enseignement correspondant à la transmission de savoirs compartimentés.

Ainsi, elle suppose que des représentants des différents milieux intéressés (centres de formation professionnelle, entreprises, universités, etc.) se concertent dans l'élaboration du programme de formation et implique un véritable travail d'équipe. L'approche par compétences s'oppose donc à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour faire quelque chose, pour l'action. Une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence pour l'action (Minet, Parlier et De Witte 1994 : 31).

II.2.10.1. Les caractéristiques liées au concept de compétence

La littérature fait état d'un certain nombre de caractéristiques, quelques-unes d'entre elles apparaissant essentielles à la compréhension du concept de compétence.

☛La compétence se déploie en contexte professionnel réel

Toute action ou pensée se situe dans un contexte. On ne peut donc pas utiliser l'argument de la présence ou de l'absence de contexte comme critère de distinction entre la compétence et l'habileté. Contrairement aux habiletés qui sont des savoir-faire qui peuvent se manifester dans une situation où ne sont présentes qu'un certain nombre de variables, comme dans les simulations ou les laboratoires, la compétence est une action « contextualisée » au sens où l'ensemble des contraintes réelles s'exercent. C'est par la présence ou non de l'ensemble des variables du contexte réel d'action que Le Boterf (1997) distingue les expressions « savoir-agir » et « savoir-faire » qui, autrement, sont synonymes.

Le savoir-agir peut se définir comme la compétence exercée en situation professionnelle, alors que le savoir-faire (ou habileté) est l'action exercée en contexte contrôlé ou plus ou moins artificiel.

☛La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe

Le contexte réel comme critère distinctif permet de lever une ambiguïté relevée dans les propos de plusieurs auteurs qui prétendent que la compétence serait plus générale que l'habileté. Rey (1996 : 28) mentionne à cet égard que les compétences-comportements sont du même niveau que les habiletés. Par exemple, « être capable de mettre des noms par ordre alphabétique » (1996 : 28) est une compétence-comportement, autrement dit une habileté.

Alors, une compétence peut être du même niveau de simplicité que l'habileté, tout comme une habileté peut être d'un niveau de complexité élevé et faire appel à des habiletés de niveau inférieur. La distinction entre les deux, compétence et habileté, se situerait du côté de la présence ou non du contexte réel. Ce dernier met en scène toutes les variables de l'action professionnelle. De ce point de vue, l'argument soutenant que la compétence est *a priori* complexe et l'habileté simple ne se révèle guère discriminant.

Cependant, dans le cas qui nous intéresse, celui des compétences en ce qui a trait à la formation initiale à l'enseignement professionnel, un niveau intermédiaire de complexité semble souhaitable pour éviter, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'avoir un catalogue comprenant des dizaines d'énoncés tellement généraux qu'ils ne guident pas l'action.

☛La compétence se fonde sur un ensemble de ressources

La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans son contexte d'action. Ces ressources peuvent également venir du milieu : collègues, personnes-ressources, banques de données, littérature spécialisée, instruments, appareils, etc. Cependant, même si la personne compétente fait appel à ces diverses ressources, la compétence ne se réduit pas à ces dernières. Une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir.

De plus, alors qu'un savoir-faire peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent, une compétence exige nécessairement le savoir qui sous-tend l'action posée. Le maçon qui est capable d'exécuter certaines tâches mais qui se montre incapable de théoriser en quelque sorte son savoir-faire est réputé habile, mais il ne peut être considéré comme compétent. Tout comme le savoir ne garantit pas le savoir-faire, ce dernier ne garantit pas l'expression d'une compétence.

☛La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle

S'il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence, cette dernière exige cependant quelque chose de plus, soit un contexte réel pour se manifester. La personne habile sait mobiliser des ressources, mais la personne compétente sait les mobiliser dans un temps et un espace réels et pas seulement dans un temps et un espace simulés ou contrôlés.

Cette contrainte du contexte réel exige que, dans le vif de l'action, la personne compétente sache interpréter les exigences et les contraintes de la situation, sache reconnaître les ressources disponibles et sache faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace selon les circonstances. La compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction.

Cette décision d'action sur le vif exige du jugement, un sens de l'à-propos et de la sagacité. L'enseignante ou l'enseignant peut alors être considéré comme un interprète au sens où il perçoit la situation d'une certaine manière, lui donne un sens et, au besoin, s'adapte, invente ou improvise pour y faire face.

☛La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle

La compétence comme savoir-agir a pour objet de faire atteindre des objectifs estimés souhaitables. Le maître a la responsabilité de faire en sorte que les élèves développent les compétences que comportent les programmes d'études et qu'ils acquièrent des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes que la société juge indispensables pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et capable d'exercer, selon les règles de l'art, le métier qu'il a choisi. « La compétence peut être plus qu'un ensemble de mouvements objectivement constatables, elle est aussi action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique » (Rey 1998 : 34).

☛La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente

La compétence est une potentialité d'intervention qui permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. Elle se traduit, en contexte réel, par une performance efficace, efficiente et immédiate. De plus, la compétence se manifeste de manière récurrente dans diverses situations et indique ainsi que le savoir-agir est

stabilisé. L'efficacité et l'efficience d'une personne compétente ne sont pas le fruit du hasard ni de réussites ponctuelles.

La personne compétente agit efficacement, c'est-à-dire conformément aux standards attendus. Cependant, il existe un certain nombre de façons d'atteindre les buts. En effet, plusieurs moyens peuvent être utilisés et certains sont plus efficaces que d'autres. L'efficacité de l'experte ou de l'expert peut être vue comme une forme d'idéal à atteindre. Toutefois, l'efficacité réelle de la personne compétente n'a pas nécessairement à être comparée à celle de l'experte ou de l'expert.

La personne compétente est celle qui sait mobiliser les ressources dans une situation réelle, comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel confirmé placé dans les mêmes conditions. Le seuil de performance n'a donc pas à être établi à l'aide de l'agir de la personne experte, mais plutôt en ayant pour référence celui de la personne qui se comporterait raisonnablement bien comme professionnelle reconnue dans les mêmes circonstances.

À cet égard, la performance attendue chez des sortantes et des sortants au terme de la formation à l'enseignement professionnel devrait être celle à laquelle le système est en droit de s'attendre de toutes les personnes à qui il est prêt à confier, sur une base régulière et permanente, des groupes d'élèves afin qu'elles les rendent aptes à exercer convenablement une spécialité ou un métier.

De même, l'agir compétent est non seulement un acte réussi, mais aussi un acte efficient et immédiat. La compétence est ainsi suffisamment maîtrisée pour permettre une exécution rapide d'une action et avec une certaine économie de moyens.

☛La compétence est un projet, une finalité sans fin

Comme nous l'avons déjà mentionné, les compétences se situent sur un continuum allant du simple au complexe. Au niveau de complexité le plus grand, il n'y a pas, pour ainsi dire, de fin à la fin projetée. Par exemple, personne n'a jamais maîtrisé de manière définitive et totale la compétence qui vise à développer la pensée critique. La compétence, du moins celle qui se situe à un niveau élevé de généralité, gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable.

II.2.10.2. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement s'appuie sur un référentiel de dix compétences professionnelles. Chacun des énoncés exprimant les compétences professionnelles est précisé par une description générale du sens de la compétence et un certain nombre de composantes. Un niveau de maîtrise est aussi défini pour chaque compétence professionnelle.

Les composantes des compétences décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Même si ces derniers sont essentiels et sous-tendent les compétences, le ministère de l'Éducation considère que la spécification de ces savoirs est la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation. Aussi, les composantes associées à chacune des compétences professionnelles doivent être perçues comme des balises pour guider les choix au regard des objets de savoirs lors de l'élaboration des programmes de formation.

Si les énoncés concernant les compétences professionnelles ainsi que les composantes qui leur sont rattachées s'appliquent à tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne au terme de sa formation. À cet égard, le référentiel de compétences présente des limites certaines.

En effet, la littérature actuelle rapportant principalement des travaux accomplis en matière de formation continue ou en contexte de travail fait surtout ressortir les pratiques professionnelles du maître chevronné. Les travaux sur les maîtres débutants sont disparates ou incomplets et ont souvent tendance à présenter les lacunes au lieu d'expliquer ce qu'ils sont capables de faire au terme de leur formation initiale. De plus, les standards de compétences formulés par divers groupes de travail ou commissions n'ont pas encore été vérifiés par des observations et des appréciations étayées du fonctionnement des débutantes et des débutants en milieu de travail. Des chantiers de recherche sont donc à mettre en œuvre pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et des sortants au terme de la formation.

Signalons que le référentiel n'indique aucune pondération relative au regard de chacune des compétences professionnelles du baccalauréat de formation à l'enseignement en formation professionnelle. De tels paramètres pourraient éventuellement être fixés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, s'il le jugeait approprié.

Enfin, les douze compétences professionnelles ont été regroupées en quatre catégories dans le schéma qui suit. Ces compétences sont interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement. De même, les composantes doivent être entendues comme mises en œuvre de manière interactive et non de façon linéaire. Il ne s'agit donc pas d'opérations à effectuer dans l'ordre, mais de démarches qui ont une influence mutuelle et se modifient au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

II.2.10.3. <u>Les dix compétences professionnelles du métier d'enseignant</u>

Selon ROBIEN et GOULARD (2006), dix compétences professionnelles doivent être prises en compte dans la formation de tous les maîtres. Chacune met en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles fondamentales. Elles sont toutes également indispensables.

1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Tout Instituteur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du maître fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le maître connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'organisation ;
- la politique éducative du Cameroun, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays africains ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et du code de l'Éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligation de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le maître est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation de base pour recourir aux ressources offertes ;

- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le maître :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier d'instituteur dans le cadre du service public d'éducation de base ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à respecter, à sensibiliser et faire respecter les droits et devoirs en matière d'usage du numérique dans la société de l'information ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'école et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

2 - Maîtriser la langue de scolarisation pour enseigner et communiquer

Dans son usage de la langue française ou anglaise, tant à l'écrit qu'à l'oral, le maitre doit être exemplaire quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

Connaissances

Tout enseignant possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Normal, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le maître connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

Capacités

Le maître est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral :
    - Avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir, etc.),
    - Avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

Attitudes

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le maître :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le maître a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses

paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

Connaissances

Le maître connaît :

- les objectifs de l'école primaire ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le maître :

- *connaît les objectifs de l'école primaire ;*
- *maîtrise l'ensemble des connaissances dans ses disciplines ;*
- *situe ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.*

Capacités

Le maître est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Attitudes

La maîtrise scientifique et disciplinaire du maitre le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.

4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

Le maître est un spécialiste de l'enseignement de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves

dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le maître peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

Connaissances

Le maître connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et les principales ressources, notamment numériques, qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement primaire et maternel ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils notamment numériques nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

Capacités

Le maître est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences ;
- de mettre en œuvre une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
- de mettre en œuvre une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
- de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ;
- d'intégrer dans son enseignement l'usage des technologies numériques ;
- de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

Attitudes

Le maître est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines :

- à construire des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- à mettre sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires numériques ou non et livres du maître associé, ressources documentaires numériques ou non, logiciels d'enseignement, etc.).

5 - Organiser le travail de la classe

Le maître sait faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

Connaissances

L'École est partie prenante dans la formation des futurs citoyens. À ce titre, elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui. Cette mission d'éducation suppose que l'école est elle-même un lieu où la violence est exclue. À cette fin, il est essentiel que les futurs instituteurs disposent des connaissances de base en matière de gestion des groupes et des conflits.

Capacités

Le maître est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe et le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

Attitudes

Dans toute situation d'enseignement, le maître veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

6 - Prendre en compte la diversité des élèves

Le maître met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive et des neurosciences.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

Connaissances

Le maître connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

Capacités

Le maître est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- d'adapter son enseignement à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, aide personnalisée, programme personnalisé de réussite éducative) en s'appuyant notamment sur les outils numériques à sa disposition et à celle des élèves ;
- de participer à la conception d'un « projet personnalisé de scolarisation », d'un « projet d'accueil individualisé » pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés ou malades en s'appuyant sur des démarches et outils adaptés et sur les technologies de l'information et de la communication.

Attitudes

Le maître veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre

7 - Évaluer les élèves

Le maître sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances

Le maître connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités

Le maître est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
  - Définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
  - Utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),
  - Adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
  - Expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
  - Expliciter les critères de notation,
  - Analyser les réussites et les erreurs constatées,
  - Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, etc.).

Attitudes

Le maître pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- ✓ il mesure ses appréciations ;
- ✓ il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- ✓ il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

Tout maître est concerné par l'usage des outils numériques et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation professionnelle, il doit avoir acquis les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des techniques de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles relatives aux compétences du certificat informatique et internet de niveau 2 « enseignant.

Connaissances

L'enseignant maîtrise :

- ✓ les connaissances relatives aux compétences inscrites dans le référentiel du C2i de niveau 2 « enseignant »
- ✓ les droits et devoirs liés aux usages des Tic.

Capacités

Le maître est capable de :

- ✓ concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage s'appuyant sur les outils et ressources numériques ;
- ✓ participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- ✓ s'impliquer dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'internet et à leurs risques et dangers éventuels ;
- ✓ utiliser les Tic et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- ✓ travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

Attitudes

Le maître observe une attitude :

- ✓ critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- ✓ réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école

Le maître participe à la vie de l'école. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de l'arrondissement, du département, de la région ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des maîtres.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de son UNAPED ou de son UNIMAT. Le conseil des maîtres à l'école, l'UNAPED ou l'UNIMAT constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le maître coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

Connaissances

Le maître connaît :

- ✓ le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- ✓ les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- ✓ pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le Ministère de l'Éducation de Base à d'autres ministères ou organismes ;
- ✓ les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- ✓ les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

Capacités

Le maître est capable :

- ✓ d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école, notamment :
- dans le domaine de la programmation des enseignements,
- dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels, etc.) ;
- dans le domaine de l'orientation,
- dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (Rased), personnels d'orientation et du secteur médico-social, etc.),
- dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la Culture, collectivités territoriales, associations),

- dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense, etc.) ;
- de communiquer avec les parents :
- en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier,
- en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de travailler via les réseaux numériques professionnels ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

Attitudes

Le maître observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

10 - Se former et innover

Le maître met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

Connaissances

Le maître connaît l'état de la recherche :

- dans ses disciplines ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication, etc.).

Le maître connaît la politique éducative du Cameroun.

Capacités

Le maître est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

Attitudes

Le maître fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie, notamment via les réseaux numériques.

II.2.10.4. Les dix compétences professionnelles a acquerir au cours de la formation continue

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation continue mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Les dix domaines de compétences reconnues comme prioritaires dans la formation continue des enseignants sont présentées dans le tableau ci-après :

Domaines	*Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue*
1. Organiser et animer des situations d'apprentissage	• Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage • Travailler à partir des représentations des élèves • Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage • Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques • Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance
2. Gérer la progression des apprentissages	• Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves • Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire • Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités

	d'apprentissage • Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative • Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	• Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe • Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste • Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté • Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail	• Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant • Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec les élèves divers types de règles et de contrats • Offrir des activités de formation optionnelles, "à la carte" • Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève
5. Travailler en équipe	• Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes • Animer un groupe de travail, conduire des réunions • Former et renouveler une équipe pédagogique • Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels • Gérer des crises ou des conflits entre personnes
6. Participer à la gestion de l'école	• Élaborer, négocier un projet d'établissement • Gérer les ressources de l'école • Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, associations de parents, enseignants de langue et culture d'origine) • Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves
7. Informer et impliquer les parents	• Animer des réunions d'information et de débat • Conduire des entretiens • Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs
8. Se servir des technologies nouvelles	• Utiliser des logiciels d'édition de documents • Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement • Communiquer à distance par la télématique • Utiliser les outils multimédia dans son enseignement
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession	• Prévenir la violence à l'école et dans la cité • Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales. • Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite • Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe

	• Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice
10. Gérer sa propre formation continue	• Savoir expliciter ses pratiques • Etablir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue • Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau) • S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du DIP • Accueillir et participer à la formation des collègues

Source: Classeur *Formation continue,* Genève, Enseignement primaire, 1996.

Afin d'augmenter les possibilités de transfert de compétences chez les apprentis enseignants et d'améliorer les dispositifs de formation initiale et continue au Cameroun comme ailleurs où des défis similaires se manifestent, les résultats de cette étude nous inciteront à formuler quelques recommandations.

Au plan scientifique, nous proposons que des recherches ultérieures soient menées sur les pratiques efficaces de formation des enseignants dans le contexte camerounais, tout en tenant compte des besoins réels des populations scolaires du pays. La pratique réflexive tout comme les pratiques d'encadrement des stagiaires méritent notamment que l'on y consacre une attention particulière. Au plan professionnel, il nous semble impératif que les responsables des structures de formation et des instances ministérielles s'engagent à assurer la cohérence entre le programme de formation initiale et la réalité du milieu scolaire.

Les caractéristiques spécifiques à chaque cycle d'études doivent être bien identifiées et interprétées par les futurs enseignants ; de plus, le développement de l'aptitude à la réflexivité devrait constituer une priorité du programme de formation et faire l'objet d'un enseignement explicite et d'activités d'expérimentation avant, pendant et après le stage. Ceci ne pourrait cependant être effectif que dans le cas où les formateurs et les enseignants titulaires qui les accompagnent durant le stage soient également sensibilisés et aguerris à cette pratique.

Au plan social, finalement, le développement des compétences des nouveaux enseignants représente un enjeu important pour les systèmes éducatifs parce que celles-ci permettent de faire face aux rapports sociaux et de planifier le développement à tous les niveaux. L'évolution d'un système éducatif comme celui du Cameroun vers un

développement accru des compétences de son personnel enseignant implique de nombreuses transformations d'ordre structurel dont les retombées favoriseraient et faciliteraient la poursuite de la mission éducative de ce pays.

Le présent travail s'interroge sur la façon réactualisée de ces différentes approches professionnalisantes des enseignants notamment :

- Le développement des compétences professionnelles en formation dans les institutions de formation des maîtres ;
- Le développement des compétences professionnelles en formation dans les structures utilisatrices des maitres recrutés sur le tas sans formation initiale et ce par la formation continue ;
- Le développement des compétences professionnelles par la formation à distance selon un dispositif techno-pédagogique ;
- Les liens qui existent entre Le développement des compétences professionnelles et parcours professionnels ;
- Et les apports de la recherche pour et sur la pratique réflexive des enseignants.

Des éclairages théoriques sont à présent essentiels pour entrer plus profondément dans la problématique de cette étude.

CHAPITRE III : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Ce chapitre donne des éclairages théoriques qui permettront d'approfondir pour mieux cerner la thématique et problématiser : la théorie de l'ingénierie de formation sera alors reliée aux théories de l'alternance et de la transposition didactique

III.1. LA THEORIE DE L'INGENIERIE DE LA FORMATION

La formation continue favorise la professionnalisation chez les enseignants débutants et non formés. Pour Bart (2007), « elle correspond à l'ensemble des « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles »».

Selon cette approche, nous percevons la professionnalisation comme étant un processus dynamique d'efforts et de volonté de construction et d'amélioration des performances professionnelles dans un corps de métier ayant un impact sur le développement des compétences individuelles et collectives

III.1.1. L'ingénierie de formation

Nous pouvons constater une certaine profusion des travaux dans notre domaine. La formation d'adultes a vu en effet le développement de nombreux concepts et notions, ainsi que le transfuge de certains termes. Il en est ainsi pour l'ingénierie de la formation où il existe désormais une littérature devenue abondante qu'il convient de regarder et formaliser, voire conceptualiser. Nous nous attachons donc ici à repérer et analyser les différents éléments et leurs relations dans l'ingénierie de la formation.

Ainsi il existe d'assez nombreuses données et écrits sur l'ingénierie en général et, depuis ces vingt dernières années, sur l'ingénierie de formation.

Pour WEISS Dimitri (1987 :498-499) Faire un travail "d'ingénierie en formation", c'est **d'abord** analyser chaque situation rencontrée, comme un ingénieur géologue analyserait les berges d'une rivière, les points d'ancrage d'un barrage, le terrain dans lequel sera exploitée une veine de minerai. Il s'agit d'inventer, à chaque fois, la réponse éducative la mieux adaptée à une situation problématique, de préparer ou d'accompagner un changement, d'associer une approche de formation à d'autres modes de transformation de la réalité. Bien connaître cet existant constitue la première condition de réussite. Formuler les objectifs, c'est à dire le sens du changement que l'on souhaite opérer, le situer par rapport à

un projet plus global, y associer ceux qu'il va concerner n'est pas moins important : on se retrouve là dans un terrain reconnu dès le premier chapitre.

Faire un travail d'ingénierie de formation, c'est **ensuite** établir un plan. C'est à dire une combinaison d'actions de formation de nature à répondre aux problèmes rencontrés, aux demandes individuelles et collectives qui ont été recensées, ou de faciliter l'atteinte d'objectifs qui incarnent la politique générale. Le tout est évidemment organisé dans un champ de contraintes qui tient compte des stratégies et du jeu des acteurs.

L'ingénierie de formation, c'est **aussi** connaître la gamme de possibilités sur laquelle jouer. C'est choisir, à chaque fois, le mode de travail le plus approprié à une population, à des objectifs et à un champ de contraintes données. Et c'est agencer l'ensemble au sein d'un plan de formation cohérent. C'est être en mesure d'engager en temps utile les investissements ou les personnels correspondants et savoir gérer trois budgets majeurs qui sont relatifs aux temps, aux espaces et à l'argent.

Enfin, notre présentation de l'ingénierie de formation ne serait pas complète si l'on n'y intégrait pas l'amont et l'aval de la partie émergée de l'iceberg que constituent la conception, la conduite et l'évaluation du plan de formation formalisé. L'amont c'est le recrutement et l'accueil, lorsque l'on arrive ou que l'on change de fonction ; c'est aussi l'orientation et le conseil, si important pour aider celles et ceux qui le désirent à construire un projet personnel qui transcende les demandes de formation. L'amont, c'est aussi, de plus en plus, des rencontres et des projets préparatoires pour concevoir en commun la formation projetée, s'interroger sur les attentes à son égard, les problèmes qu'on veut lui voir résoudre. Dans un certain nombre d'entreprises que nous connaissons, cette partie amont peut prendre parfois 40% à 50% du budget temps total consacré à la formation.

Si l'amont permet d'affiner la demande et de préciser les situations dans lesquelles on pourra y répondre, l'aval de la formation formalisée constitue le moment le plus privilégié dans lequel le transfert en situation de travail, se fait ou ne se fait pas. C'est pourquoi l'établissement d'un plan d'action personnel en fin de séminaire, plan revu éventuellement une année plus tard, les séances de travail avec la hiérarchie pour analyser la mise en application des connaissances acquises et les problèmes qu'elle peut faire surgir, les «piqûres de rappel», la création de «clubs» d'échange et d'approfondissement entre anciens participants à une même formation, prennent aujourd'hui autant d'importance. Et parfois plus que l'évaluation proprement dite

FAVRY (1995), pense que l'ingénierie de formation regroupe les méthodes techniques et outils qui servent à préparer le matériau pour montrer une action de formation. Cela peut aller d'une étude de motivation à la méthode de composition d'une action de formation.

Quant à BARBIER JM, BERTON F, BORU JJ (1996), la formalisation de la démarche d'ingénierie de la formation a obéi à plusieurs types de préoccupations : d'une part, la rationalisation des procédures et une exigence de rigueur méthodologique et d'autre part, le souhait d'une meilleure insertion de l'action de formation dans l'entreprise. Elle comprend les quatre étapes habituelles de l'élaboration d'une offre : analyse de la demande, élaboration du projet, mise en œuvre et évaluation. Son apport principal se situe dans la première étape notamment, où l'exploration de la demande embrasse de la façon la plus large possible le contexte dans lequel le problème à résoudre se situe. La première demande est considérée comme le point de départ qu'il s'agit de vérifier sur le terrain, pour arriver à un diagnostic et, ensuite, définir la commande.

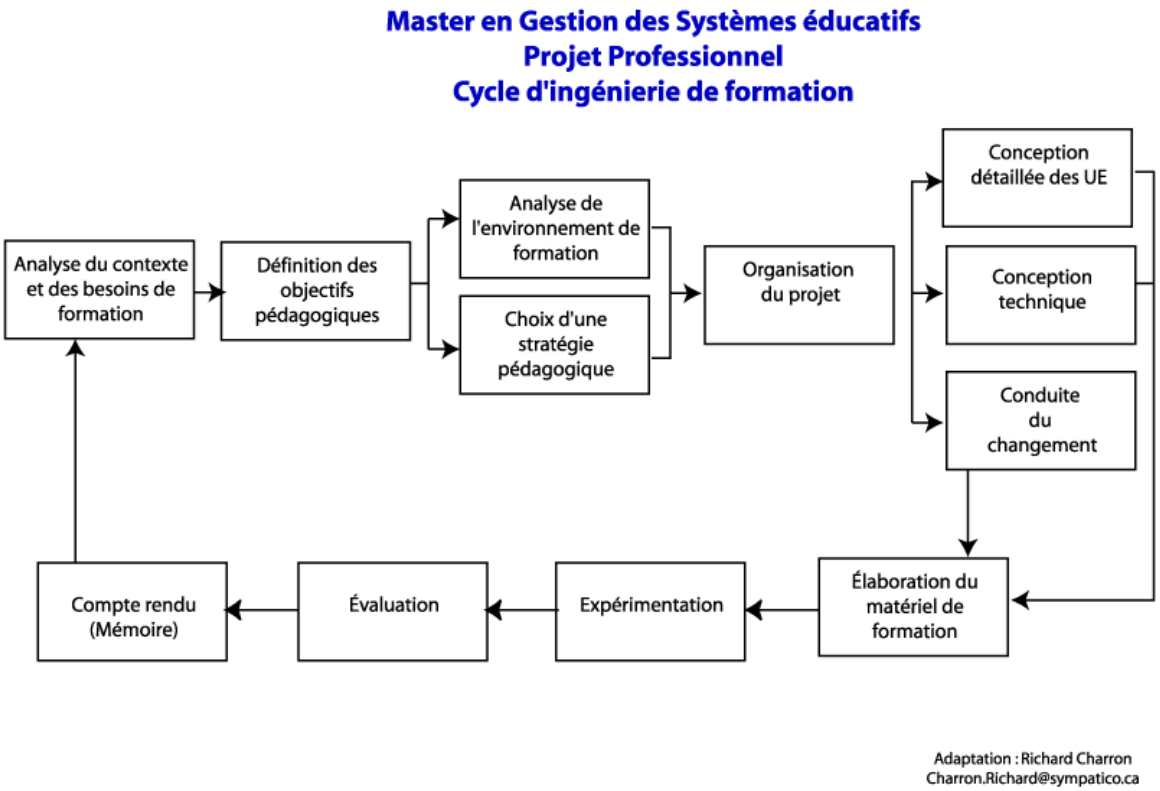
MINVIELLE (1997), estime qu'on peut dire aujourd'hui que les pratiques d'ingénierie de formation dans leur forme politique, systémique ou pédagogique désignent la recherche du bon agencement de ressources de toutes natures (humaines, matérielles, financières) qui permet de produire l'effet éducatif attendu.

L'ingénierie naît d'ailleurs à partir du moment où, on essaie à la fois de formaliser les innovations conduites par les acteurs de terrain, et d'opérationnaliser les avancées les plus récentes des différents savoirs de base, c'est à dire quand on essaie de tenir les deux bouts de la chaîne.

Il y a également ingénierie, quand on a accepté de mettre en question la fonction formation, et qu'on essaie de la confronter d'une part aux évolutions des identités individuelles et collectives, et d'autre part, aux projets et aux stratégies des organisations.

Et enfin, il y a ingénierie quand on tente de qualifier des méthodes, des outils, en ressources éducatives, qu'on se préoccupe de savoir s'ils peuvent devenir des ressources, et d'autre part si on peut, en les mobilisant, générer des activités nouvelles chez les apprenants. (KOKOSOWS KI, 1997).

Richard Charron résume schématiquement le cycle de l'ingénierie de formation ainsi qu'il suit :



III.1.1.1. L'ingénierie en question ou la question de l'ingénierie

Si le terme d'ingénierie est relativement ancien, son utilisation de manière commune date de 1970 lorsqu'il est employé dans le rapport du comité pour le VIe plan. Son passage dans le domaine de la formation date des années 1985 (Pain 1985, Collardyn 1985, Le Boterf 1985, Viallet 1986). Cependant ce "passage" est loin d'être automatique et perçu comme une évolution pertinente de la formation.

Jacky Beillerot (1998), nous donne en effet sa perception de l'ingénierie : "L'ingénierie est à la mode; on utilise le terme de plus en plus y compris en matière de formation. Si on voulait dire que l'éducation mérite une attention aussi soutenue que celle que l'on déploie pour les objets manufacturés ou bien si on voulait dire que les activités de formation se développent dans des contextes sociaux et pédagogiques pour lesquels il est nécessaire de mobiliser réflexion, rationalité, organisation, moyens, il n'y aurait rien à redire, on se réjouirait même.

Mais il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de faire croire que des termes importés d'ailleurs font modernes. Que des termes d'ailleurs vont aider à résoudre les problèmes spécifiques de la formation, à la faire comprendre pour la maîtriser. Mode et imposture, bluff et misère de

pensée: systémisme, ingénierie et autres analyses transactionnelles ne sont que des oripeaux du temps, chargés de la même besogne que l'astrologie : tromper et faire illusion".

À l'inverse de cette position très marquée, nous trouvons Guy Le Boterf(1990), qui situe, "L'ingénierie, comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un ouvrage (unité de production, bâtiment, système de formation, réseaux de télécommunication), en vue :

– d'optimiser l'investissement qu'il contient ;

– d'assurer les conditions de sa viabilité".

Ainsi, "L'ingénierie de formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation".

Entre ces deux positions, l'une très critique et polémique, l'autre pouvant apparaître comme technique, il nous semble donc important de situer cette notion en cours, sans doute, de conceptualisation (Le Boterf, 1999).

L'ingénierie, comme tous les termes nouveaux ou innovants, ne s'est installée que progressivement dans le monde de la formation. Ce terme issu du "génie" et des métiers de l'"ingénieur" a effectivement été "récupéré" de ces disciplines pour être incorporé puis digéré par ce secteur en expansion qu'est la formation. Mais, nous semble-t-il, avec d'autres, il est important qu'un corps professionnel utilise et adapte des termes issus d'autres disciplines pour définir et construire son langage.

Dans cette polémique, où nous sommes directement impliqués, voire mis en cause, il est donc important et nécessaire de nous arrêter sur ce "nouveau" terme d'ingénierie et d'analyser ses différentes composantes dans l'ingénierie de la formation.

III.1.1.2. Historique de l'ingénierie : genèse et étymologie

Le Robert, Dictionnaire de la Langue Française, en 1985, remarque que le terme "ingénierie" a été proposé et approuvé par l'Académie Française (JO du 18 janvier 1873) pour remplacer l'anglicisme engineering avec lequel il était en concurrence. Dans le dictionnaire Quillet (1989), le néologisme ingénierie est créé en 1965. "L'ingénierie est définie comme l'ensemble des activités essentiellement intellectuelles ayant pour objet d'optimiser l'investissement, quelle que soit sa nature, dans ses choix, dans ses processus techniques de réalisation et dans sa gestion" (Rapport du comité du VIe plan).

Le mot ingénierie se situe donc au confluent de deux origines :

- L'origine anglo-saxonne, engineering, utilisée dans la langue française à partir de la fin du siècle dernier et qui correspond à l'art de l'ingénieur". "Le mot anglais est dérivé de to engineer, deverbal de enginneer, ingénieur. Ce mot est lui même emprunté à l'ancien français engigneor "(A. REY, 1998).
- L'origine française, génie, terme plus ancien qui prend ses racines dans le domaine militaire. Le génie est apparu au XVIe siècle quand la guerre de siège nécessite un corps d'ingénieurs, et se fixe en 1776 avec la création, en France, du corps du génie.

III.1.1.3. Evolution de l'ingénierie

L'analyse chronologique, voire généalogique de l'ingénierie, a permis à Faure de dégager en France quatre périodes spécifiques, en prenant le parti de démarrer à partir de 1971, nous avons ainsi : 1971-1975, 1976-1982, 1983-1992, 1993-1999. Ces périodes ont été à la fois "imposées" et "découvertes".

- Imposées par le fait que chacune de ces périodes s'est constituée dans un cadre socio-économique et législatif déterminant, tel la loi de 1971 portant sur l'organisation de la formation professionnelle, les années 1975/76 avec l'installation de la crise, 1983 avec les lois de décentralisation et 1993 avec la loi quinquennale. La prochaine période sera sans doute celle de la réforme de la formation professionnelle annoncée depuis près de trois ans.
- Découvertes, par le fait que ces découpages imposés se retrouvent en grande partie dans l'évolution et l'implantation de l'ingénierie en formation des adultes.

Nous déclinerons donc ces quatre périodes.

Première Période : 1971-1975

Après la guerre, la période des "Trente Glorieuses" est caractérisée par une ère de mécanisation à outrance où la production est le maître mot d'une société industrielle taylorisée et cloisonnée. L'organisation du travail est parcellisée, standardisée dans le cadre d'un poste de travail. La formation se limite, durant ces années, à l'adaptation au poste de travail et au renforcement de la fiabilité technique. Même si l'offre de formation est nettement inférieure à la demande, la formation n'apparaît pas comme un moyen important et incontournable d'évolution professionnelle.

Dans cette période de croissance économique, on parle d'ingénierie dans les champs de l'industrie, du génie civil, des systèmes de gestion et d'organisation. L'ingénierie s'attache à des activités réflexives, intellectuelles et non opérationnelles (Rapport VIe plan, 1970), en vue de la réalisation optimale (Nasser, 1971, Bernard, 1971) d'un ouvrage dans une logique d'investissement. Sa tâche est donc de :

– optimiser un investissement ;

– réduire la complexité des technologies en vue de les rendre exploitables pour une utilisation de masse.

On ne parle pas encore d'ingénierie en ce qui concerne la formation, celle-ci fonctionne en autarcie, sans réel échange avec d'autres champs notamment celui du travail. Rien ne fait valoir dans l'environnement professionnel l'importance d'une convergence des objectifs individuels, de groupes de salariés et de l'entreprise. Il n'y a pas ou peu d'évaluation, la formation est l'objectif où seules la participation et la contribution sont mesurées, le plus souvent dans une dimension quantitative.

Cependant, la loi de 1971 sur la formation professionnelle marque une rupture avec la période précédente et un démarrage particulier pour la formation d'adultes. Tout d'abord, elle devient obligatoire pour les entreprises : si ce n'est dans l'obligation de former, tout au moins dans l'obligation de financer. Les conséquences sont d'une part, que la formation est considérée par les entreprises comme une charge et un coût, et d'autre part qu'en raison de la manne financière apportée par cette obligation financière des entreprises, les organismes de formation fleurissent et donnent un nouveau paysage social.

Deuxième Période : 1976-1982

À cette période, la crise s'installe et "le bout du tunnel" semble de plus en plus éloigné. Le chômage ne cesse de croître dans un environnement instable et une incertitude sur l'emploi.

À l'époque on analyse les problèmes de chômage comme une non-adéquation de la population par rapport aux offres de travail. La formation devient un outil de réparation des désordres du marché du travail et un moyen de réponse à la crise économique d'une part et à l'insertion des jeunes sortant du système scolaire d'autre part. La formation apparaît comme un outil de réparation des dysfonctionnements mal identifiés et non anticipés. Ce sont les décisions politiques qui organisent la réponse de formation par des mesures à court terme et volontairement visibles.

Les organismes de formation se multiplient et les entreprises ne voient toujours pas la formation comme un progrès potentiel et une façon de mieux appréhender l'avenir. L'offre a progressivement primé le besoin, et parfois même a créé celui-ci: le stage est la référence –formation. Au sein des entreprises, cela se traduit par le fait que c'est l'offre des organismes de formation qui structure la demande des employeurs. Nous sommes dans "l'ère du catalogue".

Le contexte de mondialisation recentre les préoccupations des entreprises sur la réduction des coûts et par conséquent sur l'optimisation des investissements. L'ingénierie se situe toujours au niveau général (Nasser, 1976) centrée sur l'analyse et la réalisation. L'ingénierie de formation n'est pas présente et l'évaluation reste quantitative, le plus souvent exprimée en nombre de stagiaires et de pourcentage de la masse salariale.

Troisième Période : 1983-1992

Le changement des conditions économiques entraîné par la crise va susciter d'autres démarches dans le domaine de la formation. En effet, tant que l'offre était inférieure à la demande et que l'organisation du travail et le poste de travail étaient figés dans le système économique, les entreprises ont éloigné la formation de leurs priorités. Un certain nombre de facteurs vont faire évoluer la position de la formation.

Un premier facteur d'évolution est lié à **l'inversion du marché**. L'offre des entreprises devenant supérieure à la demande, ces dernières sont contraintes pour faire face à leurs concurrents, à être meilleures en qualité, en coût, en délai et en service.

Un deuxième facteur d'évolution est lié aux **restructurations.** Les entreprises ont mis sur le marché du travail des personnes sans qualification, restées des années sur le même poste de travail, ne sachant exécuter que les gestes de leur poste. Le phénomène de restructuration a donc fait prendre conscience de la nécessité d'une modification de l'attitude des entreprises dans la gestion de leur personnel, l'entreprise devait pouvoir permettre à son personnel de disposer d'une qualification suffisante pour faciliter sa mobilité.

Un troisième facteur a trait à **l'exigence de plus en plus grande des clients.** D'un système où le client devait acheter ce qu'on lui proposait, c'est maintenant lui qui exige qu'on lui prépare et lui donne un produit adapté à ses besoins. Cela signifie que l'entreprise

doit travailler en termes de réactivité pour s'adapter à la demande de son client, et en terme de qualité pour lui assurer le meilleur service possible.

Quatrième facteur : **l'évolution technologique**. Le passage de la mécanisation à l'automatisation signifie un changement assez radical du mode du travail. L'homme n'est plus «attaché» à la machine, mais dorénavant la contrôle. Pour assurer son travail il doit maîtriser les éléments techniques qui vont lui permettre de corriger éventuellement ce que la machine ne sait pas faire : besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation."

Quatrième Période : 1993-1999

Pour faire preuve de compétitivité les entreprises doivent tenir compte des cinq facteurs d'évolution cités précédemment. On peut dire qu'aujourd'hui les deux grands axes d'amélioration identifiés pour être compétitif sont :

– l'organisation du travail et le développement des compétences ;

– une organisation qui n'est plus figée mais ouverte.

Cette organisation du travail et ce développement de compétences nécessitent d'aborder le problème de la qualification et de la formation de façon très différente. Il faut désormais intégrer le dispositif de formation dans la vie de l'entreprise et l'adapter «sur mesure» à son besoin. Et c'est cela qui conduit à la mise au point d'un processus complet que l'on pourra appeler : **ingénierie de formation** qui s'attache :

– en amont, à l'analyse du travail réel ;

– à la mesure des écarts entre les compétences requises par ce travail et celles des personnes qui sont dans le collectif de travail ;

– à la mise au point d'un projet individuel de formation, de façon à faire acquérir les compétences complémentaires requises ;

– enfin à une évaluation du résultat, car la compétence est liée à la performance et donc à la mesure d'un résultat.

On voit que l'ingénierie de la formation s'est peu à peu imposée comme une nécessité dès lors que la formation est devenue une préoccupation pour les entreprises dans la mesure où elle est apparue comme un facteur de développement de leur compétitivité. Cette conception de la formation et les dispositifs mis en œuvre amènent un recouvrement entre les notions de compétence et de performance.

La compétence devient un enjeu stratégique pour l'entreprise dans la mesure où, grâce à elle, l'entreprise va pouvoir se différencier de ses concurrents. Et si la compétence est bien devenue un enjeu stratégique, la formation n'est plus une charge pour les entreprises en évolution, elle est reconnue comme un investissement, elle est un moyen d'assurer et de réussir cet enjeu stratégique.

Dans cette perspective, la formation ne pourra être efficace que si elle est en permanence articulée avec l'organisation du travail. Formation et organisation sont ensembles dans un processus dynamique où le développement des compétences est complètement lié au développement de l'organisation et réciproquement.

Dans ces conditions, les personnes chargées de l'encadrement doivent être fortement impliquées, c'est un changement radical de leur mission que de se consacrer au développement de la compétence. Il est par conséquent nécessaire qu'existe un lien très fort avec le référentiel du métier, que la pédagogie s'appuie sur des méthodes inductives, c'est à dire en partant d'un problème, associer les savoirs pour en permettre la résolution, que le projet de formation soit le plus possible individualisé, et que la validation se fasse en situation professionnelle.

L'objectif de la formation se déplace sur la professionnalisation des personnes afin qu'elles soient plus performantes au sein de leur organisation mais aussi qu'elles disposent d'une qualification suffisante pour faciliter leur mobilité sur un marché du travail instable. Le travail et la formation ont donc une tendance de plus en plus affirmée à parfois se superposés.

L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet. Dans ce contexte, l'évaluation est de plus en plus nécessaire et présente. Elle apparaît aussi de plus en plus dans la déclinaison de l'ingénierie de formation.

Contrairement aux périodes précédentes, l'évaluation devient, pour bon nombre d'auteurs (de Gaulejac, 1995, Barnier, 1996, Raynal, 1996, Lenoir, 1998, Gauthier, 1998), une étape incontournable et inscrite dans le processus d'ingénierie de formation. Nous rejoignons André Voisin (1997) lorsqu'il dit : "L'application à la formation des démarches de l'ingénierie, dès les années 60, en France, correspond à une évolution des pratiques qui a déplacé de façon substantielle le centre de gravité même de la formation.

Il ne s’agit plus, désormais, simplement d’organiser des actions de formation, mais de construire au sein d’un projet plus global, une réponse spécifique à un problème qui n’est d’ailleurs pas nécessairement éducatif. L’ingénierie adopte alors une méthodologie qui est largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet et s’appuie sur des connaissances multidisciplinaires empruntant notamment à l’économie et à la gestion.

Les formalisations issues de la pratique et les constructions théoriques auxquelles donnent lieu l’ingénierie sont tardives. Elles apparaissent dans la deuxième moitié des années 80 et concernent tout aussi bien l’ingénierie de la formation que l’ingénierie sociale, l’ingénierie des projets de développement, l’ingénierie des ressources humaines ou l’ingénierie culturelle. Toutes cependant ont en commun de vouloir articuler de façon rationnelle l’analyse et l’action".

Mais si l'étape évaluation est maintenant bien repérée et inscrite dans le processus de formation, sa réalisation renvoie à une problématique plus large qui n'est pas systématiquement mise en œuvre ou tout du moins que de manière partielle. L'évaluation peut effectivement se réaliser dans un ensemble de dimensions : pédagogique, organisationnelle, des acquis, de satisfaction et/ou d'exploitation en situation de travail.

III.1.1.4. Réflexions sur la pratique de l’évaluation en ingénierie de formation

Cette approche montre ainsi que, en ingénierie, l'étape "évaluation" :

- premièrement, n'est pas posée systématiquement par les auteurs ;
- deuxièmement, n'apparaît que dans les années 90 ;
- troisièmement, les modalités d'évaluation ne sont que rarement précisées.

Néanmoins, cette action d'évaluation est plus présente en ingénierie de formation que dans l'ingénierie en général. A la fois étape, procédures et outils, l'évaluation nécessite une coréalisation entre l'ingénieur-formation, les formés et les commanditaires de l'action. Au-delà d'une expérience spécifique, cette analyse critique permet un positionnement historique de l'évaluation dans l'ingénierie de la formation. L'étape de l'évaluation est donc depuis peu inscrite, de manière formelle, dans l'ingénierie de formation. Cette dimension de l'évaluation est donc à prendre en compte à la fois dans les pratiques et dans la formation des ingénieurs-formation.

A partir de notre corpus et des grandes tendances qui se dégagent, dans le rapport entre évaluation et formation, nous pouvons distinguer trois temps, répartis en quatre niveaux.

- ❖ L'évaluation régulation renvoie à l'évaluation **en** formation. Elle permet la maîtrise du processus pendant qu'il se déroule, tant au niveau pédagogique qu'organisationnel.
- ❖ L'évaluation sommative, certifiante ou normative, correspond à l'évaluation **de la** formation, c'est à dire à la vérification, en fin de formation des acquis des formés.
- ❖ L'évaluation finale ou de réalisation, soit l'évaluation **sur** la formation, dans le sens de l'examen d'une question ou situation, renvoie à l'analyse de sa mise en œuvre avec les critères de pertinence, cohérence ou d'efficience.
- ❖ L'évaluation confrontation en situation professionnelle, soit l'évaluation **pour** la formation, dans le sens de l'intérêt des effets de la formation, c'est à dire la vérification de l'exploitation de la formation en milieu ou situation de travail en vue de faire évoluer celle-ci.

Ces différentes situations de l'évaluation dansla formation nécessitent que l'ingénieur-formation se situe dans le système formation et plus spécifiquement dans le système et/ou dispositif d'évaluation. Il doit ainsi porter une attention particulière aux différents référentiels, emploi, compétences et formation, utilisés.

En fonction de son positionnement professionnel (Ardouin 1999) le responsable formation, ingénieur-formation, est porteur d'interactions entre évaluation et formation et développe des attitudes à la fois différenciées, en tant que compétences professionnelles, et différentes, en tant que postures identitaires que nous avons appelées conseiller en orientation professionnelle, ingénieur de la formation, ergonome de la formation et consultant en formation.

Les ingénieurs-formation se doivent d'intégrer les différentes dimensions de l'ingénierie de la formation en vue notamment de développer des compétences spécifiques reconnues.

Nous explorons maintenant tour à tour les différents aspects de l'ingénierie, tels que nous vous l'avons proposé précédemment hormis les savoirs et connaissances mobilisés dans la démarche ingénierie, et les qualités et compétences des ingénieurs-formation.

III.1.2. La finalité de l’ingénierie

Il ressort très nettement que la finalité première d'une démarche d'ingénierie, quel que soit le domaine, est la recherche d'une optimisation de l'investissement. Les objectifs, du point de vue de l'ingénierie en général, se situent dans une logique de renforcement de l'efficacité de l'action, voire de rentabilité. Même si ces termes ne sont que peu usités, c'est, en partie, ce que recouvre l'idée d'optimisation de l'investissement.

L'ingénierie de la formation apparaît ici comme le moyen de réaliser cette finalité. Elle permet à la fois l'"architecture de la formation" et de donner du sens à l'action de formation en la resituant dans un contexte socioprofessionnel plus large.

III.1.3. Les différents champs d’intervention de l’ingénierie

Nous voyons apparaître un glissement dans l'utilisation de l'ingénierie. D'un aspect général, l'ingénierie se décline au fur et à mesure par domaines. Ainsi d'une définition générale centrée sur les projets industriels ou de construction, le terme se spécialise dans le champ des sciences sociales pour apparaître en "ingénierie pédagogique" (Bouthors M, 1987), "ingénierie de la formation (Le Boterf, 1985), "ingénierie de l'éducation" (Danvers F, 1992), "ingénierie des ressources humaines" (AFPA, 1992) ou "ingénierie sociale" (de Gaulejac, Bonetti, Fraise, 1996).

En définitive, l'ingénierie est donc passée du domaine du Génie à l'industrie et au secteur du Bâtiment Travaux Publics, au secteur tertiaire, notamment dans le montage de projet commercial puis informatique pour s'étendre aux domaines des Services dont la Formation. Ce champ utilisant lui-même le terme de façon spécifique et spécialisée.

L'ingénierie existe donc dans différents champs et son intégration dans le champ social et plus spécifiquement dans la formation n'est pas seulement un effet de mode. Cela, nous semble-t-il, renvoie à une réalité professionnelle et à la revendication légitime de savoir-faire professionnels particuliers.

III.1.4. Les trois niveaux de l’ingénierie

Nous pouvons distinguer trois grands types d'ingénierie :

- **L'ingénierie des politiques**. Les systèmes de formation comme les pratiques pédagogiques prennent corps au sein de cadres plus généraux, qui renvoient à des

décisions politiques, qui elles-mêmes témoignent de choix plus fondamentaux dans le domaine du social et des ressources humaines. C'est le niveau stratégique et décisionnel, c'est à dire le **maître d'ouvrage**.

Le maître d'ouvrage donne les orientations politiques. Pour atteindre ces objectifs, la formation peut être un moyen intégré à un ensemble. Le maître d'ouvrage passe alors commande de l'ouvrage de formation à un maître d'œuvre et/ou fournisseur à partir d'une demande à construire et formaliser ou sur la base d'un projet établi en lien avec des experts, consultants ou conseillers. Ces différentes personnes pouvant se trouver à l'interne de l'organisation ou mandaté à l'externe.

- **L'ingénierie des systèmes de formation**. Il s'agit de la construction et de l'ossature du projet de formation traduit en dispositif et en action. Cela désigne le système de l'apprentissage tel qu'il existe dans le cadre contractuel et juridique, en prenant en compte les objectifs du maître d'ouvrage et en tenant compte du contexte et des contraintes de l'environnement.

  C'est le niveau organisationnel qui correspond au **maître d'œuvre** de la formation. Le maître d'œuvre a pour fonction la réalisation partielle ou totale de l'ouvrage commandé. Il en assure la mise au point, l'architecture d'ensemble, le pilotage et la régulation de la réalisation à partir d'un cahier des charges. Il met donc en œuvre les différentes phases et étapes du projet ou ouvrage.

- **L'ingénierie des pratiques pédagogiques ou Ingénierie pédagogique**. Nous retrouvons ce qui caractérise le travail pédagogique : le choix des supports, des contenus, des formateurs ou intervenants, le choix des logiques d'exposition et des méthodes d'apprentissage. C'est le niveau pédagogique et opérationnel qui correspond aux prestataires ou aux fournisseurs.

Ces différents prestataires sont notamment des centres de formation plus ou moins spécialisés, centres de bilans, cabinets conseils, de recrutement, centres de validation des acquis ou des sociétés de produits multimédia.

Parallèlement à ces trois niveaux et trois types, les différents acteurs concernés peuvent s'appuyer sur différents experts, consultants et/ou institutionnels qui sont autant de sources d'informations, avis et expertise dans l'aide à la prise de décision ou les modalités de réalisation.

Nous pouvons alors synthétiser ces trois niveaux en lien avec les types d'ingénierie, les acteurs et les principaux domaines d'intervention. Le tableau suivant peut, et doit, bien évidemment être complété et ajusté en fonction des situations socioprofessionnelles.

Tableau 7 : Types d'ingénierie selon les niveaux, les acteurs et les domaines d'intervention

L'ingénierie en formation			
Types d'ingénierie	**Niveaux**	**Acteurs**	**Domaines**
INGENIERIE DES POLITIQUES	Stratégique Décisionnel	**Maître d'ouvrage**	- Politique générale - Management - Politique sociale et salariale - Gestion du personnel et des emplois - Politique de formation - Politique de communication - Réglementation sociale - Politique Qualité
INGENIERIE DE LA FORMATION	Organisationnel	**Maître d'oeuvre**	- Analyse des emplois et compétences - Analyse des besoins de formation - Montage d'actions, dispositifs de formation adaptés à la culture de l'organisation - Planification de la formation - Gestion du plan de formation - Logistique matérielle - Choix de prestataires - Recherche de financements complémentaires et montage de projets en multifinancement - Coordination des projets et formations - Evaluation de la formation
INGENIERIE PEDAGOGIQUE	Opérationnel Apprentissage Pédagogique	**Fournisseurs** **Prestataires** Organismes de formation, Centres de bilans, Cabinets et centres spécialisés (recrutement, multimédia, conseil…) Centre de Validation	- Identification des pré requis - Recrutement des stagiaires - Evaluation des acquis - Préparation et mise en oeuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes - Préparation et utilisation des contenus, supports et matériels - Coordination pédagogique - Recrutement des formateurs et animation de l'équipe pédagogique - Evaluation des acquis - Validation des acquis

		des Acquis, Prestataires de services	

Source : T. Ardouin(2013)

III.1.5.Les étapes de la démarche de l'ingénierie de formation

Comme nous l'avons vu précédemment, nous définissons l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à Analyser, Concevoir, Réaliser et Evaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels.

L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique).

L'ingénieur de la formation a donc à COORDONNER et PILOTER quatre étapes principales dans la démarche d'ingénierie dans deux grandes phases :

Tableau 8 : Démarche d'ingénierie

LA DEMARCHE D'INGENIERIE	
PHASES	ETAPES
INVESTIGATION	**ANALYSER**
	CONCEVOIR
MISE EN OEUVRE	**REALISER**
	EVALUER

En vue de mener une action, un dispositif ou un système de formation de manière optimale.

III.1.5.1. Analyser

Cette étape est primordiale, et différencie notamment la démarche d'ingénierie d'une démarche seulement basée sur l'offre de formation et la déclinaison de l'action. Le passage par cette étape est une condition essentielle de la réussite de la démarche. Il s'agit de l'analyse de la demande et de son contexte.

C'est une compréhension fine de l'environnement, du cadre socioprofessionnel dans lequel on se situe et des enjeux ou objectifs des commanditaires. Nous pouvons rappeler ici que les besoins de formation n'existent pas en soi. Ils sont constitués par l'écart existant entre un profil professionnel requis ou souhaité, et un profit réel.

Le premier temps est pour l'ingénieur de formation de formaliser la demande. De la faire passer d'une expression floue et désordonnée à un objectif opérationnalisable. Ce manque de clarté et de précision n'indique absolument pas un niveau d'incompétence de la part des dirigeants dans la formulation de leur demande mais est bien la représentation de la complexité des situations et des entreprises et de la difficulté à cerner l'objet du travail.

L'analyse doit rechercher à être la plus complète possible dans une approche systémique. L'analyse s'appuie sur un ensemble de questionnements et de confrontations-vérifications qui permet, comme pour toute intervention de conseil, de circonscrire l'objet et les moyens d'y répondre.

On s'attachera donc à comprendre l'organisation, son fonctionnement, les acteurs et leurs enjeux, les objectifs déclinés, voire les objectifs sous-jacents ou cachés. On tâchera aussi de repérer le climat social, le mode de management et le système de gestion des ressources humaines

Ce questionnement à l'égard de l'organisation et du contexte nous permet de prolonger notre investigation sur les conditions de travail et les relations sociales.

Bien évidemment l'analyse de l'environnement est toujours nécessaire mais doit aussi être adaptée et dimensionnée aux contraintes. En effet, il ne paraît pas cohérent de réaliser une analyse de plusieurs jours si l'intervention envisagée ou programmée n'est que de deux ou trois jours. Ce temps d'analyse représente un coût et une charge de travail importante.
Bernard Masingue (1997), du cabinet interface lors du travail mené pour le Contrat d'Etudes Prospectives, pose bien les questions de "Qui va payer ? Et qui va la faire (l'ingénierie)?"

Suite à l'analyse et à son diagnostic, l'ingénieur-formation est alors en mesure de définir les objectifs opératoires attendus et de les formuler en termes de résultats attendus. Un avant projet se dessine alors.
On trouvera notamment dans ces avant-projets :

- ❖ L'identification du contexte ;
- ❖ Les grandes orientations du projet ;
- ❖ La présentation des différentes étapes et leur planification ;

❖ La logique d'organisation ;

❖ La définition des moyens humains, techniques, matériels et financiers.

Ces éléments serviront d'ailleurs à l'évaluation en cours et en fin de formation en utilisant un cahier des charges de l'action. La deuxième étape peut alors être mise en œuvre.

III.1.5.2. Concevoir

Cette étape de conception doit permettre d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement étudié précédemment. Cette étape, et les différents éléments de réflexion et de construction, est négociée avec le commanditaire par le biais d'avant-projets.

Il s'agit pour l'ingénieur de formation d'expérimenter, d'imaginer des dispositifs innovants ou spécifiques, de proposer des réponses adaptées, de formuler les objectifs, d'expérimenter, d'accompagner les décisions, de planifier et coordonner le projet.

Ces négociations, et échanges instrumentés, rendent possible l'ajustement du projet au plus près des objectifs et de la réalité sociale de l'organisation. L'ingénieur-formation fournira un projet d'action, finalisé à partir du ou des avant-projets rédigés et discutés. Cette étape de conception et de formalisation du projet permet ainsi d'aboutir au projet final qui sera mis en œuvre.

Le projet comprendra :

– Les objectifs généraux et opérationnels ;

– Les acteurs concernés par le projet ;

– L'organisation générale de l'action ou du dispositif,

– Le calendrier et délais de réalisation,

– Les moyens, disponibles et nécessaires, à mettre en œuvre,

– Les résultats attendus (quantitatifs et qualitatifs)

– Le dispositif d'évaluation aux différentes étapes avec les critères et les modalités ;

– L'évaluation finale.

III.1.5.3. Réaliser

Durant cette étape, le responsable de l'ingénierie de la formation devra assurer trois grandes activités : l'animation, le pilotage et la communication.

L'ingénieur de formation assurera en effet **l'animation du dispositif** par un ensemble de fonctions :

– La mise en œuvre des partenariats ;

– Le recrutement, la mobilisation et l'animation d'une équipe pluridisciplinaire ;

– La coordination des différentes parties du projet.

Il assurera aussi **le pilotage du projet** par la gestion, le contrôle et la régulation de celui-ci, notamment par :

– L'ajustement régulier des moyens aux buts ;

– La logistique matérielle et humaine ;

– L'optimisation de méthodes de travail et l'enchaînement des actions ;

– La création et l'utilisation de tableaux de bord ;

– Le suivi pédagogique, organisationnel et financier.

Enfin, la fonction **communication** a un rôle important dans la réalisation du projet. L'ingénierie ne doit pas être considérée comme une mise en œuvre technocratique et déshumanisée de décisions dirigistes. Les participants ne sont pas de simples objets d'une planification fonctionnaliste mais les acteurs, partie prenante, du projet.

Il est souvent intéressant, voire nécessaire, de mettre en place un comité de pilotage, ou groupe de suivi. Le responsable en est alors souvent le conseiller technique. Par ce groupe et son travail personnel, le responsable de l'ingénierie de formation, organisera la circulation de l'information.

Cet ensemble d'activités amènera à l'évaluation du, et dans, le dispositif.

III.1.5.4. Evaluer

L'étape "évaluation" n'est apparue que récemment en tant que telle dans l'ingénierie de la formation. Cela ne veut bien évidemment pas dire qu'auparavant, il n'y avait aucune évaluation mais celle-ci était le plus souvent peu existante ou déconnectée du projet.

L'évaluation peut se trouver pendant l'action dans le cadre d'une évaluation régulation, c'est l'évaluation en formation. Et en fin d'action pour l'évaluation-contrôle, c'est l'évaluation de la formation.

De même, l'évaluation peut être tournée vers les personnes, le groupe, les objectifs ou vers le dispositif. L'évaluation peut être qualitative et/ou quantitative.

L'évaluation permet la comparaison ou la confrontation entre les résultats attendus ou prévus et ceux effectivement atteints, en cours ou en fin de formation. Cette analyse des écarts constatés profite à la fois à l'entreprise et au responsable de la formation.

L'entreprise peut apporter les ajustements nécessaires, en cours de formation, et les améliorations à moyen ou long terme dans la reconduction des formations.

L'ingénieur de la formation analyse et capitalise les données et son expérience renforçant par la même, son professionnalisme et ses compétences.

L'ingénierie de formation éclaire davantage sur la vision que nous avons de la formation professionnelle continue et continuée des formateurs par rapport à la mise en place du dispositif de formation. De ce fait, nous pensons que l'ingénierie de formation constitue la base d'interactions autour de laquelle s'organisent ou se repèrent les axes de développement des questions relatives aux compétences professionnelles. Qu'il s'agisse de la conception, des analyses, des réalisations et des évaluations, par rapport aux orientations stratégiques des politiques de formation et ou du développement des méthodes et compétences pédagogiques selon les objectifs visés.

III.2. LA THEORIE DE L'ALTERNANCE SELON PERRENOUD

Selon Perrenoud (2001), l'alternance désigne le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un « institut de formation initiale », d'autre part un ou plusieurs « lieux de stages ». L'approche cognitive de l'alternance place l'activité de l'apprenant au centre de l'apprentissage. C'est dire, d'une part, que si l'activité en situation de travail est bien une caractéristique essentielle de l'alternance, elle ne peut y prendre tout son sens que si elle est articulée, coordonnée à l'activité en situation scolaire (sinon cela voudrait dire que l'on apprend des choses différentes dans les deux situations au lieu d'apprendre la même chose par des voies différentes mais complémentaires), cet aspect renvoie à la question de l'articulation théorie/pratique dans l'alternance.

D'autre part, l'alternance est une situation inscrite dans un contexte institutionnel, et dans ce cadre l'apprenant n'est pas un individu isolé. Ce deuxième aspect renvoie à la question de la médiation nécessaire à l'apprentissage, c'est-à-dire celle du guidage de l'activité de l'apprenant. Dans le cadre de la formation en alternance, la distinction théorie/pratique apparaît largement calquée sur celle des lieux de formation : la théorie à l'école, la pratique en situation de travail réelle.

Cette distinction exprime d'abord un écart qui correspond bien, à un niveau global, au manque d'opérationnalité dénoncé par le système productif des sortants du système éducatif. C'est précisément cet écart que l'alternance vise à réduire en confrontant l'apprenant à des situations réelles de travail pendant la formation elle-même. L'objectif étant de développer, pour l'appropriation, une activité dans laquelle le savoir est utilisé. S'il ne s'agit pas de faire

coïncider exactement cette activité avec l'activité de travail (on serait dans une situation de formation sur le tas), il paraît cependant nécessaire qu'elle en soit suffisamment représentative.

Cette représentativité ne passe pas par la recherche du plus grand réalisme possible pour faire vivre d'avance aux apprenants ce qu'ils trouveront sur le terrain. Mais plutôt par une mise en situation «simulée» dans laquelle il est essentiel que les activités d'orientation sollicitées de l'apprenant soient le plus proche possible de celles mises en œuvre en situation de travail réelle. Ainsi l'alternance est la condition nécessaire d'une articulation entre la théorie et la pratique. Cette théorie élucide notre sujet. En effet dans notre travail il est question d'une articulation entre théorie – pratique. Cette articulation théorie- pratique vise l'acquisition des savoir-faire utiles pour l´enseignant sorti des ENIEG ou recruté sur le tas sur la seule base du diplôme académique.

Les études portant sur le transfert, pris dans un sens général, ciblent surtout les apprentissages scolaires (Péladeau, Forget et Gagné, 2005 ; Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999). En effet, lorsqu'il est question du transfert dans la pratique enseignante, c'est essentiellement dans une perspective de développement de pratiques pédagogiques qui soutiennent véritablement le transfert des connaissances et des compétences des élèves (Tardif, 1999).

Péladeau, Forget et Gagné (2005) estiment que le faible taux de transfert manifesté par ces derniers entre les apprentissages scolaires généraux et la vie de tous les jours constitue l'un des principaux motifs justifiant la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans tout contexte d'apprentissage, le transfert des compétences permet au stagiaire de réutiliser *in situ* les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui ont été développés pendant la formation académique.

Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs, quant à eux, permettent d'abord et avant tout de le comprendre. Savoirs et compétences, s'ils se distinguent l'un de l'autre, agissent dès lors en interdépendance.

III.3. LA THEORIE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET LES PRATIQUES DE REFERENCE DE VERRET

Ce sociologue a montré en 1975 que l'élaboration des contenus disciplinaires est un processus complexe, lié à des questions de société. Le jeu des références savantes, d'une certaine image de la discipline et des valeurs associées, des finalités attribuées à telle ou telle formation conduit à des choix dans les contenus.

Le savoir savant pris en référence est d'une part un savoir décontextualisé et souvent coupé de son histoire. Ce savoir savant fait alors l'objet d'une transposition (recontextualisation, reproblématisation, voire redéfinitions) pour être enseigné à un niveau donné. Cette première transposition faisant donc passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner, est, de fait, suivie par une seconde transposition, celle-là même qui, par sa mise en acte par les enseignants (mais aussi l'inspection, les éditeurs, etc…) conduit à un savoir enseigné ayant ses spécificités.

Il faut avoir à l'esprit que la transposition didactique du ''savoir'', est non seulement celui des connaissances livresques, mais aussi celui des savoir-faire associés. Le choix des savoir-faire à faire acquérir aux élèves-maîtres dépend évidemment de la finalité de l'enseignement et donc des pratiques prises en référence. Une de ces références est particulièrement délicate à identifier : enseigner la démarche expérimentale est un leurre, aucun physicien ni aucun biologiste ne soutiendra qu'il existe une démarche type ou unique. Il existe cependant, formulées par des didacticiens, des simplifications qui peuvent être utiles pour l'enseignement à un niveau élémentaire (par exemple, pour les démarches scientifiques, celles provenant de l'analyse critique du modèle OHERIC (**O**bservation des faits ou d'un phénomène – émission des **H**ypothèses suite à une interrogation – **E**xpérimentation ou enquête – **R**ésultats obtenus – **I**nterprétation de ces résultats – **C**onclusion).

Les pratiques qui servent de références peuvent être celles d'une activité professionnelle identifiée mais peuvent être des pratiques sociales.

Cette théorie s'inscrit dans l'optique de notre sujet en ce sens que les programmes officiels de formation actuels des ENIEG ont été élaborés sans tenir compte des ni des compétences professionnelles attendues, ni des réalités sociales et des pratiques professionnelles non livresques.

En fait, dans le système éducatif, on doit considérer les dispositifs de formation qui font l'objet de l'étude en vue de pallier autant que faire se peut au manque de professionnalisme des enseignants dans le sous secteur éducatif du primaire. Les mutations

connues par les sociétés se transposent au niveau des systèmes éducatifs en général et du système éducatif camerounais en particulier. C'est dans cette optique que le choix de cette théorie qui s'applique aussi bien sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation que sur les dispositifs de formation des enseignants dans l'Enseignement deBase.

L'insertion théorique, consacrée d'abord à la définition des concepts clés de cette étude, nous permis de clarifier les théories de l'ingénierie d'Ardouin , de l'alternance de Perrenoud , et de la transposition didactique et les pratiques de référence de Verret relatives à cette thématique, puis de procéder à la revue de la littérature qui a fait un tour d'horizon de tous les auteurs qui nous ont précédé dans ce domaine de recherche afin de rélever que la qualité de l'ingénierie de formation pratiquée au Cameroun a un impact réel sur le degré de compétences professionnelles affichées par les enseignants de l'éducation de base. Pour des besoins d'enquête, nous avons opté pour la méthodologie suivante dans l'optique de vérifier l'hypothèse générale préalablement formulée.

CHAPITRE IV

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie est une démarche scientifique qui indique le chemin à suivre par le chercheur pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Elle cherche donc à mesurer l'efficacité, l'appropriation des valeurs scientifiques comme l'observation, la pertinence, l'urgence et l'adéquation. En d'autres termes elle peut également être définie comme l'ensemble des méthodes, des techniques et des procédés propres à une recherche donnée dans le but d'éclairer le chercheur dans ses investigations.

GRAWITZ (2004 :36), affirme que : « dans une recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif, commande les moyens employés pour la faire. On ne chasse pas les papillons avec les hameçons, en admettant que l'on puisse attraper parfois les poissons avec un filet à papillon, il est donc indispensable d'approprier l'outil à la recherche ».

Cette partie de notre travail nous permettra tour à tour de préciser le type de recherche, de définir et de clarifier notre population d'étude, de présenter notre échantillon ainsi que la méthode d'échantillonnage.

IV.1. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

IV.1.1. Présentation de la région de l'Adamaoua

Région de l'ADAMAOUA



Chef-Lieu	Ngaoundéré
Départements	**Djérem** **Faro et Déo** **Mayo Banyo** **Mbéré** **Vina**
Superficie	63 691 km²
Population	723 626 hab. *(2001)*
Densité	11,4 h/km²

La Région de l'Adamaoua sur le plan de l'Education de Base compte une Délégation Régionale de l'Education de Base, créée par Décret Présidentiel N° 2005/140 du 25 Avril 2005 portant organigramme du Ministère de l'Education de Base, 05 Délégations Départementales et 21 Inspections d'Arrondissement de l'Education de Base, réparties dans 21 unités administratives. Les caractéristiques de ces structures sur différents plans sont variables comme l'indique le tableau suivant :

N°	Structure	Domaine												
		Administratif		Géographique		Humain								Economique
		Date de création	N° de l'acte	Circonscriptions limitrophes	Superficie circonscription	Ethnies	Population totale	Population scolarisable		Population scolarisée		Taux de scolarisation		Activités menées
	DDEB							préscolaire	scolaire	préscolaire	scolaire	préscolaire	scolaire	
1	DJEREM	2005	Décret N° 2005/140 du 25/04/2005	mayo-Banyo ; faro et Déo, Vina et Mbéré	13283km2	Mboum, Vouté, Gbaya, Foulbé, Haoussa	155838	/	/	1060	25445	/	/	Agriculture, élevage, petit commerce et la pêche artisanale
2	FARO ET DEO	2005	Décret N° 2005/140 du 25/04/2005	Vina, Djerem et Nigéria	10437km2	PEULS, Koutin, yemyem	103167	/	/	541	20782	/	/	
3	MAYO-BANYO	2005	Décret N° 2005/140 du 25/04/2005	NIGERIA, NOUN, Djerem	8520km2	Peuls, Tikars, mambilas, kondjas	233313	/	/	1534	43419	/	/	

4	**MBERE**	2005	Décret N° 2005/140 du 25/04/2005	RCA, Lom et Djerem, Vina, Djerem	14267km2	gbayas, mboum, Haoussas, Peuls et Bororos	214111	/	/	1031	44364	/	/	
5	**VINA**	2005	Décret N° 2005/140 du 25/04/2005	Mayo-Rey, Mbéré, Benoué, Faro et Déo, Djerem	17196km2	gbayas, mboum, Haoussas, Peuls et Bororos, Durus (Dii)	396478	/	/	5009	93397	/	/	
6	**Total**				63701km2		**1102908**	**78180**	**234338**	**9175**	**227 407**	**11,73%**	**97,04 %**	

SOURCE : Rapport de rentrée de la DREB/Adamaoua (2019)

IV.1.2. Présentation de la ville de Ngaoundéré

La ville de Ngaoundéré, littéralement la « montagne du nombril » tient son nom d'une colline voisine, située au sud de la ville et surmontée d'une sorte de boule dénudée. C'est la composition des mots Mbouon « Ngouon » et « déré » signifiant respectivement montagne et nombril. La ville, située à 1100m d'altitude, fur fondée vers 1830 par les Foulbé (ou peulhs), à l'emplacement d'un ancien village Mboum.

Ngaoundéré (souvent abrégée en Ndéré), ville musulmane, s'organise autour d'un paysage urbain assez curieux, qui lui donne des allures de gros village : en effet, les quartiers traditionnels, organisés autour des grandes familles locales, sont composés d'une multitude de ruelles étroites et de sarés, avec leurs cases rondes aux toits coniques, faits de paille et descendant très près du sol. Autrefois à l'abri derrière des fossés et des murailles, la ville s'est développée autour du palais du Lamido, l'une des grandes attractions locales.

Dans les quartiers administratifs et le quartier du plateau, outre le marché qui se tient le vendredi, de pharaoniques bâtisses ont vu le jour, dont celle de l'homme le plus riche de la ville et de ses parents, preuve que tous n'ont pas souffert de la crise économique des années 1990.

Zone de transit obligée entre les provinces du Nord et du Centre, Ngaoundéré est plus qu'une simple ville-carrefour, c'est où il fait bon de s'arrêter quelques jours avant de poursuivre son voyage vers Garoua et Maroua, au Nord ou ver Yaoundé, au Sud. On y trouve tous les services nécessaires : petits commerces, stations-service, garages, hôtels, restaurants et compagnies de bus. L'achèvement, au milieu des années 1970, de la ligne de chemin de fer du Transcamerounais, dont le terminus est Ngaoundéré, a profondément

changé la vie de cette ville, jusque-là isolée et calme. Le commerce et le tourisme ont alors connu un essor important, renforcés par l'inauguration d'un aéroport régional reliant Ngaoundéré à Douala et Yaoundé.

A voir dans la ville : le marché du quartier Baladji, toujours très animé, la grande mosquée, très beau bâtiment à la fois moderne et pittoresque, le palais du Lamido et son petit musée.

Composantes sociologiques

- Les Mboum, et les Dii sont les autochtones de Ngaoundéré, auxquels se sont joints les migrants peulhs, haoussa, Mbororo et kanuri.
- Le système social-traditionnel a à sa tête le lamido, disposant d'un pouvoir très important sur les populations.

Religions majoritaire : l'islam, le christianisme (catholique, protestant). De par sa position géographique, Ngaoundéré a un statut de ville privilégiée. En raison de sa situation à cheval entre le Grand Sud et le Grand Nord, disposant d'un terminal ferroviaire, Ngaoundéré constitue la plaque tournante d'une intense activité commerciale et d'un important afflux de personnes.

En effet, c'est par là que camerounais du septentrion, Tchadiens, Nigérians, Nigériens, Maliens, Soudanais et Centrafricains transitent pour rejoindre le Grand Sud Cameroun. C'est également à la gare ferroviaire de Ngaoundéré que les marchandises en provenance ou en destination du Tchad et de la République Centrafricaine sont déchargées. Bien plus, avec l'ouverture de la route Ngaoundéré-Touboro-Frontière du Tchad, le chef lieu de l'Adamaoua deviendra véritablement le centre nerveux d'une intense activité économique

Avec sa position charnière entre le Nord et le Sud du Cameroun, Ngaoundéré est l'un des rares villes camerounaises à s'ouvrir sur trois pays voisins : le Nigeria, la RCA et le Tchd. Cette position fait d'elle, une véritable plaque tournante d'une intense activité commerciale et d'un important afflux de personnes. En effet, c'est par Ngaoundéré que Camerounais du Grand Nord, Tchadiens, Centrafricains, Nigériens, Maliens, Nigérians, Sénégalais et autres Soudanais transitent pour rejoindre le Sud-Cameroun.

C’est également à la gare ferroviaire de Ngaoundéré que les marchandises à destination de certains pays voisins (Tchad et RCA, notamment) sont déchargées. Grâce à cette situation géographique et des facilités de mouvement qu’offre le terminal ferroviaire, Ngaoundéré est devenue au fil des ans, une ville de transit. Depuis 1994, la ville dispose d’une université installée surle site de l’ancienne ENSIAC devenue ENSAI.

A côté de cette institution, l’Ecole d’Hôtellerie et de Tourisme de Ngaoundéré, une propriété commune des Etats de la CEMAC renforce le caractère sous-régional de la cité capitale de l’Adamaoua. Ngaoundéré dispose de plusieurs autres atouts qui accentuent son importance économique et culturelle. Elle est le siège séculaire d’une chefferie traditionnelle – le lamidat de Ngaoundéré. Au plan touristique, des sites attrayants en ont fait une destination de rêve. On peut citer le célèbre lac Tison, le mont Ngaoundéré, les chutes de tello, le ranch de Ngaoundéré, la zone de chasse de Faro-Coron, etc. Associés à un nombre intéressant d’établissements d’hébergement et de détente, la multitude des aspects touristiques est un sérieux gage de bien-vivre dans cette cité.

Avec son site naturel bien drainé, un paysage et un climat attrayants et pittoresques, une pluviométrie abondante et de la fertilité à revendre pour ses terres, Ngaoundéré est une cité gâtée par dame nature.

IV.2- TYPE DE RECHERCHE

A la lumière de notre préoccupation majeure, de l’objectif visé par notre étude et de la nature de nos hypothèses de recherche, nous avons mené dans le cadre de notre travail une recherche du type exploratoire quantitative et qualitative. Elle est quantitative de par le diagnostic du problème opéré à l’aide d’un instrument approprié assorti des solutions adéquates et qualitative par des contributions apportées aux faits observés et constatés en intégrant les résultats dans l’analyse des données.

Toutefois, Elle a consisté, après l’émission des hypothèses de recherche, en une descente sur le terrain pour entreprendre des investigations en vue de recueillir des informations, les classer, les interpréter afin de procéder à une analyse minutieuse. Elle a également consisté en une observation des pratiques de classe.

IV.3- POPULATION D’ETUDE

Cette recherche concerne le sous-secteur de la formation professionnelle, notamment les Ecoles Normales d’Instituteurs et les Ecoles primaires, considérées respectivement

comme les lieux privilégiés de formation professionnelle des enseignants et de pratiques des enseignements par les titulaires de classe non formés.

Dans le cadre de cette recherche, la population d'étude sera constituée de l'ensemble des superviseurs pédagogiques de l'Education de Base, des Directeurs d'écoles primaires et maternelles, des enseignants des écoles primaires et maternelles, des élèves du Cours Moyen des écoles primaires du Cameroun

Cette population étant assez large, nous allons distinguer la population cible et la population accessible.

IV.3.1. Population cible

La population cible de cette étude est composée des :

- Superviseurs pédagogiques de l'Education de Base en service dans les structures déconcentrées du Ministère de l'Education de Base (ICE, IRP, DDEB, ENIEG, IAEB) de la Région de l'Adamaoua ;
- Directeurs d'écoles primaires et maternelles de la Région de l'Adamaoua ;
- Enseignants des écoles primaires et maternelles de la Région de l'Adamaoua ;
- Elèves du Cours Moyen des écoles primaires de la Région de l'Adamaoua.

Ce choix se justifie par le fait que le problème que pose ce thème de recherche y existe également et que cette Région fait partie des Zones d'Education Prioritaire au Cameroun.

IV.3.2. Population accessible

La population accessible est celle qui est disponible au chercheur. Celui-ci peut y accéder réellement pendant ses investigations. Elle est formée de l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. Pour ce qui est de cette étude, la population accessible se confond à la population cible. L'effectif total de cette population accessible est donné par le tableau ci-dessous

Tableau 9º: Effectif total superviseurs pédagogiques

Structure scolaire de formation et de supervision pédagogique	Nombre de structure d'encadrement des chefs lieux	Effectifs total des superviseurs pédagogiques
Inspection de Coordination des enseignements (ICE, 05IRP et 10 CRP)	01	16
DDEB (05 Délégués	01	20

départementaux et 15 conseillers pédagogiques départementaux)		
ENIEG (DIRENIEG, Chef/SES, AP)	02	12
IAEB (21 IAEB et 42 animateurs pédagogiques)	21	63
ECOLES (DIRECTEURS)	25	25
Total	**50**	**136**

Sources : Rapports de rentrée des structures concernées.

Tableau 10º: Effectif total enseignants et des élèves du CM par arrondissements

Désignation	**Nombre d'écoles**	**Effectifs total des enseignants de CM2**	**Effectifs échantillonnés**	**Effectif total des élèves du CM2**	**Effectifs échantillonnés**
Région de l'Adamaoua	990	749	90	21615	450
Total	990	749	90	21615	450

Source : rapport de rentrée scolaire 2018-2019de la Délégation Régionale de l'Education de Base de l'Adamaoua.

IV.4- TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Un recensement de tous les superviseurs pédagogiques des écoles primaires de la population accessible s'est d'abord opéré.

Compte tenu du fait que tous les éléments de la population accessible ont les mêmes caractéristiques, c'est-à-dire qu'ils sont tous des superviseurs pédagogiques des écoles primaires susceptibles de fournir les mêmes informations où qu'ils se trouvent et à quelque niveau que ce soit. Pour ce qui est des échantillons des enseignants et des élèves du CM2 des écoles primaires de la Région de l'Adamaoua, des numéros ont été attribués aux enseignants et aux élèves de chaque école et proportionnellement un échantillon représentatif de chaque couche a été sélectionné. En fait, ces numéros ont été froissés et brassés dans un panier pour assurer un mélange complet. Avec l'aide d'une main innocente, un tirage sans remise de 90 enseignants et de 450 élèves du CM2 a été effectué, constituant ainsi l'échantillon de l'étude.

IV.5. ECHANTILLON DE L'ETUDE

Parlant de l'échantillon de l'étude, Mialaret (1979 :149), pense qu'un échantillon est l'ensemble plus ou moins important d'une population choisie en fonction des critères précis. En d'autres termes, un échantillon apparaît comme étant un groupe d'individus choisis au sein d'une population spécifique pour résoudre un problème qui fait l'objet d'étude. La composition et la taille de notre échantillon sont données par le tableau ci-dessous :

Tableau 11º: Répartition des effectifs de l'échantillon des superviseurs pédagogiques

Structures concernées	Effectifs escomptés	Effectifs sélectionnés
Inspection de Coordination des enseignements (ICE, 05IRP et 10 CRP)	16	16
DDEB (05 Délégués départementaux et 15 conseillers pédagogiques départementaux)	20	06
ENIEG (DIRENIEG, Chef/SES, AP)	12	19
IAEB (21 IAEB et 42 animateurs pédagogiques)	63	09
ECOLES (DIRECTEURS)	25	40
Total	136	90

Notre échantillon, constitué de 90 superviseurs pédagogiques interrogés, a été extrait de notre base de sondage qui est de 31 structures scolaires. Cet échantillon donne un pourcentage de représentativité selon le taux:

$$\text{Taux de sondage} = \frac{Echantillon}{Population} x\ 100$$

A.N. (90 × 100) / 136 = 66,41%

Avec cette taille, nous pouvons conclure que notre échantillon est représentatif de la population accessible.

Tableau 12º: Répartition des effectifs de l'échantillon des élèves des CM2

Désignation	Nombre d'écoles	Effectifs total des enseignants de CM2	Effectifs échantillonnés	Effectif total des élèves du CM2	Effectifs échantillonnés
Région de l'Adamaoua	990	749	90	21615	450
Total	990	749	90	21615	450

Cet échantillon d'enseignants donne un pourcentage de représentativité selon le taux:

$$\text{Taux de sondage} = \frac{Echantillon}{Population} x\ 100$$

A.N. (90 × 100) / 749 = 12,02%

Et l'échantillon des élèves donne un pourcentage de représentativité selon le taux:

Taux de sondage = $\frac{Echantillon}{Population} x\ 100$

A.N. (450 × 100) / 21615 = 2,08%

IV.6.VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Selon LUCOT (2000 :1253), on dit d'une chose qu'elle est valide quand elle « a des conditions requises pour produire son effet ». Autrement dit, la validation de l'instrument de collecte des données consiste à tester sur un échantillon réduit les instruments prévus pour effectuer le test.

Cette pré-enquête nous a aidé à vérifier si notre instrument de collecte de données (le questionnaire) permet d'obtenir les informations que nous voulons recueillir. Ainsi, pour valider notre instrument, nous l'avons, du 27 au 20 novembre 2019, administré auprès de 10 superviseurs pédagogiques des structures scolaires, de 15 enseignants et 20 élèves du CM2 de la ville de Ngaoundéré. Cette pré-enquête nous a permis de :

- Constater que les superviseurs pédagogiques des structures scolaires étaient intéressés par notre sujet de recherche ;
- Nous rendre compte du degré de méfiance de certains superviseurs.

Leurs différentes réponses et remarques nous ont permis :

- De modifier certains items ;
- D'éliminer les questions qui prêtent à équivoque ;
- Et de décider de la formulation définitive de notre questionnaire.

Signalons par ailleurs que les membres de l'échantillon sélectionné pour cette pré-enquête ont été exclus de l'échantillon de cette recherche.

IV.7.DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour les questionnaires adressés respectivement aux superviseurs pédagogiques, aux enseignants des écoles primaires et aux élèves des classes du CM2 des écoles primaires ainsi que les guides d'entretien.

Le questionnaire est une série de questions structurées et organisées en fonction des hypothèses sur lesquelles on voudrait avoir des éclaircissements. Il se caractérise par sa fiabilité et par sa validité. Il permet de recueillir les informations chez plusieurs personnes pendant une période donnée. De plus, la qualité de nos répondants a constitué un mobile de motivation dans le choix de ce type d'instrument.

Les questionnaires adressés aux superviseurs pédagogiques de la Région de l'Adamaoua et à quelques enseignants des écoles primaires de la ville de Ngaoundéré (**cf. annexes N^{os} 1 et 2)** sont constitués de deux grandes sections :

1. La première porte sur l'identification des répondants ;
2. La deuxième concerne les questions proprement dites.

S'agissant de l'identification, nous nous sommes appesantis sur les points suivants : la structure scolaire, le sexe, la fonction, le grade, l'ancienneté au service, l'ancienneté dans la fonction et les diplômes les plus élevés (académique et professionnel).

En ce qui concerne la deuxième section, nous l'avons structurée en cinq rubriques correspondant à nos cinq hypothèses de recherche :

1. La première comporte 5 questions relatives au curriculum de formation initiale ;
2. La deuxième rubrique est faite de 8 questions sur l'organisation actuelle de la formation continue ;
3. La troisième rubrique est composée de 4 questions concernant la mise sur pied d'un partenariat entre les ENIEG et les IAEB ;
4. La quatrième rubrique comporte 4 questions relatives aux dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel;
5. La dernière rubrique faite de 8 questions concernant le degré de professionnalisation des enseignants de l'Education de Base.

Toutes ces questions sont majoritairement à choix multiples, permettant aux enquêtés de répondre uniquement en cochant les cases correspondant aux bonnes réponses.

Quant au questionnaire adressé aux élèves du CM2 (cf annexe 3), ils répondent à la structuration suivante :

1. La première porte sur l'identification des répondants : il s'est agi d'avoir des informations personnelles sur le répondant en termes d'école et de classe fréquentées et en termes d'âge ;
2. La deuxième constituée d'une seule rubrique concerne les 8 questions portant sur le degré de professionnalisation des enseignants de l'Education de Base.

Pour ce qui est des guides d'entretien (cf annexe 4), il a été question de procéder à un entretien ouvert sur l'action de l'enseignant dans l'exercice de son métier avec les enseignants des

classes dans lesquelles nous avons utilisé notre grille d'observation. Sept axes d'entretien ont fait l'objet de questionnement notamment l'action de :

1. Créer un environnement favorable d'apprentissage ;
2. Encourager la réflexion et les actions réfléchies ;
3. Renforcer la pertinence des nouveaux apprentissages ;
4. Faciliter l'apprentissage partagé ;
5. Etablir des liens avec les acquis et l'expérience ;
6. Fournir suffisamment d'opportunités d'apprentissage ;
7. Considérer l'enseignement comme une investigation

L'observation en situation classe s'est faite à l'aide d'une grille d'observation (cf annexe 5) sur les compétences professionnelles de l'enseignant observé. Dix neuf qualités professionnelles suivantes, avec des indicateurs précis, ont été observées à savoir :

1. Attentionné ;
2. Respect de l'équité ;
3. Développe les interactions les apprenants,
4. Enthousiasme ;
5. Motivation ;
6. Dévouement à enseigner ;
7. Discipliner les élèves ;
8. Importance de l'enseignement ;
9. Temps d'allocation ;
10. Attentes de l'enseignant ;
11. Plan d'instruction ;
12. Stratégies pédagogiques ;
13. Contenu et attentes ;
14. La complexité ;
15. L'interrogation ;
16. L'engagement de l'élève ;
17. Les devoirs ;
18. Suivi des progrès des élèves ;
19. Répondre aux besoins et aux capacités des élèves.

Le chercheur a donc pu apprécier ces compétences professionnelles par un jugement de satisfaction ou non.

IV.8. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES :

Dans ce paragraphe, nous allons présenter deux grands points à savoir :

- Le mode d'administration des questionnaires ;
- Le mode de dépouillement du guide d'entretien et de la grille d'observation.

IV.8.1. Mode d'administration des questionnaires

Nous allons distribuer des exemplaires de questionnaire dans les structures scolaires concernées selon deux processus :

- Le répondant entre directement en possession du questionnaire ;
- Le questionnaire transite par le chef de la structure scolaire (IAEB ou ENIEG) pour atteindre ses collaborateurs Directeurs d'écoles et les enseignants.
- Le questionnaire des élèves a été administré directement sur les échantillons sélectionnés dans chaque classe et le remplissage s'est fait séance tenante après explication des items par les enquêteurs.

Nous notons cependant que tous les Directeurs d'écoles d'une même structure scolaire n'étaient pas concernés à cause de la technique d'échantillonnage qui spécifiait le nombre de superviseurs de ce niveau à interroger par structure.

Quant à la grille d'observation et le guide d'entretien, ils ont été administrés au même enseignant respectivement en situation de classe et à la fin d'une séquence d'apprentissage

IV.8.2. Méthode d'analyse des données

L'outil statistique est l'élément qui va permettre d'analyser, de commenter, de vérifier et d'interpréter les informations recueillies pour la vérification des hypothèses.

Par rapport au type de recherche que nous menons et suivant la nature de nos variables, l'analyse des données nous permettra de qualifier les informations recueillies sur le terrain. Toutefois, pour la vérification de nos hypothèses, nous allons faire recours à l'outil statistique : le pourcentage dont la formule est la suivante.

$$\text{Pourcentage} = \frac{\text{Nombre de personnes ayant exprimé la même idée}}{\text{nombre total des répondants}} \times 100$$

Dans le cadre de ce travail, la technique d'analyse utilisée sera l'analyse de régression simple qui est un test permettant de vérifier le lien existant entre la combinaison d'une variable indépendante et son influence sur la variable dépendante. Ce faisant, il s'agit de vérifier le lien existant entre la qualité del'ingénierie de formation (variable indépendante) et le degré de compétences professionnelles affichées par les enseignants de l'éducation de base dans la Région de l'Adamaoua (variable dépendante).

La variable indépendante est notée X1, et ses dimensions quantitatives sont notées x1i et la variable dépendante est notée Y. Elle repose sur le modèle théorique que l'on appelle modèle de régression :

$\hat{y}= \beta0+\beta1X1+\varepsilon$

Y : Valeur de la variable dépendante

β0 : Paramètre d'origine théorique

β1X1 : Paramètre théorique additionnel associé en valeur de la variable indépendante χ

ε : Constante généralement égale à 0

Le modèle de la régression permet d'aboutir à l'équation suivante :

$E(Y)=\beta0+\beta1X$

A partir de ces équations, on détermine l'équation estimée de la régression :

$\hat{y}= \beta0+ \beta1x1 + \varepsilon$

Cette équation est celle d'un hyperplan à *n* dimensions (qu'on ne peut pas se représenter concrètement!). Les paramètres $\beta1,\ldots\beta n$ sont les "pentes" de l'hyperplan dans les dimensions considérées, et sont appelés "coefficients de régression".

$\beta0(\beta1x1 + ... \beta j\ x\ j + \beta n\ x\ n)$

Dans le test de signification du modèle de régression simple, les hypothèses du test sont:

- H0: la variable y est linéairement indépendante des variables xj
- Ha: la variable y est expliquée linéairement par au moins une des variables xj.

De la même façon qu'en ANOVA, ce test compare la variance b expliquée avec celle des résidus. Si H0 est vraie, ces deux valeurs devraient être à peu près semblables, et la statistique-test *FRMc*suivra une distribution *F* de Fisher-Snedecor à *m* et (*n*–*m*–1) degrés de liberté, où *n* = nombre d'observations et *m* = nombre de variables explicatives.

Comparaison de décision :

-Si Fcal>Flu, Ho est rejetée, Ha est accepté : l'hypothèse de recherche est confirmée.

-Si Fcal<Flu, Ho est acceptée, Ha est rejetée l'hypothèse de recherche est infirmée.

En somme, il était question dans ce chapitre de ressortir respectivement le type de recherche, la délimitation du site, la circonscription de la population parente, l'échantillonnage et la sélection des techniques de recueil.

Il nous a permis également de décrire nos instruments de collecte des données et les méthodes d'analyse des données.

CHAPITRE V: PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES

Ce chapitre est constitué de la présentation des résultats d'après l'analyse, la vérification des hypothèses et l'interprétation des hypothèses de recherche.

Pour vérifier les hypothèses, dans ce travail le chercheur a choisi la Régression linéaire simple. Elle permet d'établir une relation entre la variable indépendante et la variable dépendante, Mais aussi la significativité qu'il existe dans cette relation.

Ce chapitre est divisé en trois parties ; la première partie est réservée à la présentation des tableaux des effectifs et des pourcentages, la deuxième partie est réservée à l'analyse descriptive des différents facteurs et la troisième partie est réservée à la vérification des hypothèses et l'interprétation des résultats de recherche.

Tableau 13º: Le taux de récupération

N°	Répondants	Effectifs distribués	Effectifs récupérés	Pourcentage
01	Superviseurs Pédagogiques	108	92	85,18%
02	Enseignants	90	83	92,22%
03	Elèves de CM2	450	426	94,67%
04	Total	648	601	92,74%

Tableau 14º: Le test de fiabilité de Cronbach sur le curriculum de formation initiale

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,636	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,636. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la force de cette hypothèse portant sur le curriculum de formation initiale. Bref, cette hypothèse est fiable et vaut la peine d'être étudiée.

Tableau 15º : Le test de fiabilité de Cronbach sur l'organisation actuelle de la formation continue

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,638	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,638. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la force

de cette hypothèse portant sur l'organisation actuelle de la formation continue. Bref, cette hypothèse est fiable et vaut la peine d'être étudiée.

Tableau 16º : Le test de fiabilité de Cronbach sur les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,744	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,744. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la force de cette hypothèse portant sur les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel. Bref, cette hypothèse est fiable et vaut la peine d'être étudiée.

Tableau 17º: Le test de fiabilité de Cronbach sur le curriculum de formation initiale (enseignants)

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,552	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,552. Ce test est positif et dépasse la barre de 0,500 qui tend plus vers le chiffre 1 cela explique la force de cette hypothèse portant sur le curriculum de formation initiale. Bref, cette hypothèse est fiable et vaut la peine d'être étudiée.

Tableau 18º: Le test de fiabilité de Cronbach sur l'organisation actuelle de la formation continue (enseignants)

Alpha de Cronbach	**Nombre d'éléments**
0,643	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,643. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la force de cette hypothèse portant sur l'organisation actuelle de la formation continue. Bref, cette hypothèse est fiable et vaut la peine d'être étudiée.

Tableau 19º: Le test de fiabilité de Cronbach sur les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,638	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,638. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la force de cette hypothèse portant sur les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel. Bref, cette hypothèse est fiable et vaut la peine d'être étudiée.

V.1. PRESENTATIONS DES TABLEAUX DES FREQUENCES ET DES POURCENTAGES DES REPONDANTS SELON LA METHODE DU TRI A PLAT

V.1.1. Identification des répondants

Tableau 20^{o} : Structures d'attaches des répondants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Structures d'attaches	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Structures d'attaches**	**Effectifs**	**Pourcentage**
DDEB	5	5,43	Ecoles primaires et maternelles	83	100
IAEB	11	11,96			
Ecoles primaires et maternelles	58	63,04			
ENIEG	03	3,27			
ICE	15	16,30			
Total	92	100	Total	83	100

Tableau 21^{o} : **genre des répondants**

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Genres	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Genres**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Masculin	48	52,2	Masculin	17	20,49
Féminin	44	47,8	Féminin	66	79,51
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus, 52,2% de superviseurs dont de sexe masculin et plus de la moitié des enseignants sont de sexe féminin, soit 79,51%.

Tableau 22^{o} : **fonction des superviseurs**

Superviseurs pédagogiques		
Qualité	**Effectifs**	**Pourcentage**
Directeur d'école	58	63

IAEB	10	10,9
C/SES	2	2,2
DIRENIEG	1	1,1
AP	1	1,1
CPD	5	5,4
CRP	10	10,87
IRP	4	4,3
IC	1	1,1
Total	92	100

Au regard du tableau ci-dessus, plus de la moitié des superviseurs sont les Directeurs d'école, soit 63%.

Tableau 23^{o} : grade des répondants

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Grade	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Grade**	**Effectifs**	**Pourcentage**
PENI	18	19,6	IEG	14	16,87
PENIA	4	4,3	IC	69	83,13
IPEG	7	7,6			
IEG	32	34,8			
IC	31	33,7			
Total	92	100	Total	83	100

Le tableau ci-dessus montre une très faible proportion des superviseurs ayant le grade de PENI, soit 19,60% contre une forte proportion d'Instituteurs Contractuels qui titulaires de salles de classe, soit 83,13%.

Tableau 24^{o}: ancienneté dans la fonction ou au service des répondants

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Ancienneté	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Ancienneté**	**Effectifs**	**Pourcentage**
1-5 ans	51	55,4	1-5 ans	14	16,87
6-10 ans	23	25	6-10 ans	45	54,22
11-15 ans	9	9,8	11-15 ans	20	24,1
De 16 ans à plus	9	9,8	De 16 à plus	4	4,81
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus, plus de la moitié des superviseurs ont une ancienneté comprise entre 1et 5 ans dans la fonction, soit 55,40% et des enseignants ont une ancienneté comprise entre 6 et 10 ans au service, soit 54,22%.

Tableau 25^{o} : diplôme académique le plus élevé des répondants en fonction

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Diplômes académiques	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Diplômes académiques**	**Effectifs**	**Pourcentage**
CEPE	5	5,4			
BEPC	21	22,8	BEPC	36	43,4
Probatoire	10	10,9	Probatoire	11	13,25
BAC	32	34,8	BAC	25	30,12
Licence	18	19,6	Licence	10	12,05
Master I	3	3,3	Maitrise en droit	1	1,18
Master II	2	2,2			
D.E.A	1	1,1			
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus, 5,4% de superviseurs ont le C.E.P.E et 43,4% d'enseignants interrogés ont le BEPC.

Tableau 26^{o}: diplôme professionnel des répondants en fonction

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Diplômes professionnels	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Diplômes professionnels**	**Effectifs**	**Pourcentage**
DIPEN II	16	17,4	DIPEN I	1	1,2
DIPEN I	4	4,3	CAPIEG/CAPIEMP	82	98,8
CAPIAEG	8	8,7			
CAPIEG/CAPIEMP	63	68,5			
CAPI	1	1,1			
Total	**92**	**100**	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus, 68,5% de superviseurs enquêtés ont le CAPIEG/CAPIEMP et presque la totalité des enseignants de classe ont le CAPIEG/CAPIEMP, soit 98,2%.

V.1.2. RESUTATS DU QUESTIOINNAIRE ADRESSE AUX SUPERVISEURS ET ENSEIGNANTS

V.1.2. 1. Pour le facteur curriculum de formation initiale

Tableau 27^{o} : avis des répondants sur les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	8	9,64
Satisfaisant	53	57,6	Satisfaisant	50	60,24
Insatisfaisant	33	35,9	Insatisfaisant	25	30,12
Très insatisfaisant	1	1,1	Très insatisfaisant	00	00
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus, 57,6% seulement des superviseurs interrogés contre 60,24% des enseignants de classe estiment que les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG sont satisfaisants.

Tableau 28^{o} : avis des répondants sur les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	4	4,3	Très satisfaisant	11	13,25
Satisfaisant	61	66,3	Satisfaisant	42	50,6
Insatisfaisant	24	26,1	Insatisfaisant	19	22,9
Très insatisfaisant	3	3,3	Très insatisfaisant	11	13,25
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus, 66,3% des superviseurs interrogés contre 50,6% des enseignants de classe pensent que les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG sont satisfaisantes.

Tableau 29^{o} : avis des répondants sur les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG

Superviseurs pédagogiques	enseignants

Modalités	Effectifs	Pourcentage	Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	6	6,5	Très satisfaisant	9	10,83
Satisfaisant	56	60,9	Satisfaisant	50	60,24
Insatisfaisant	29	31,5	Insatisfaisant	15	18,1
Très insatisfaisant	1	1,1	Très insatisfaisant	9	10,83
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus, 60,9% des superviseurs interrogés contre 60,24% des enseignants de classe pensent que les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG sont satisfaisantes.

Tableau 30º : avis des répondants sur le quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	10	10,9	Très satisfaisant	6	7,23
Satisfaisant	36	39,1	Satisfaisant	54	65,06
Insatisfaisant	39	42,4	Insatisfaisant	20	24,1
Très insatisfaisant	7	7,6	Très insatisfaisant	3	3,61
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus, 39,1% seulement des superviseurs interrogés contre 65,06% des enseignants de classe pensent que le quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG est satisfaisant.

Tableau 31 : **avis des répondants sur le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs**

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	10	10,9	Très satisfaisant	9	10,83
Satisfaisant	45	48,9	Satisfaisant	44	53,01
Insatisfaisant	30	32,6	Insatisfaisant	11	13,25

Très insatisfaisant	7	7,6	Très insatisfaisant	19	22,91
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus, 48,9% seulement des superviseurs interrogés contre 53,01% des enseignants de classe pensent que le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs est satisfaisant.

V.1.2. 2. Pour le facteur sur l'organisation actuelle de la formation continue

Tableau nº24 : existence des rencontres pédagogiques

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	85	92,4	Tout à fait	69	83,13
Plus ou moins	3	3,3	Plus ou moins	6	7,23
Pas du tout	4	4,3	Pas du tout	8	9,64
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus, 92,4% des superviseurs interrogés contre 83,13% des enseignants de classe affirment tout à fait l'existence des rencontres pédagogiques.

Tableau nº25: participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	74	80,4	Tout à fait	66	79,52
Plus ou moins	15	16,3	Plus ou moins	9	10,83
Pas du tout	3	3,3	Pas du tout	8	9,65
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 80, 4% des superviseurs interrogés contre 79,52% des enseignants de classe affirment tout à fait leur participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative.

Tableau nº26 : qualification des personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire)

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	27	29,3	Tout à fait	22	26,51
Plus ou moins	63	68,5	Plus ou moins	58	69,88
Pas du tout	2	2,2	Pas du tout	3	3,61
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 68, 5% des superviseurs interrogés contre 69,88% des enseignants de classe pensent que les personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire) sont plus ou moins qualifiés.

Tableau nº27 : lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et la formation didactique ou psychopédagogique ou éthique et déontologie professionnelle des enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	10	10,9	Tout à fait	5	6,03
Plus ou moins	77	83,7	Plus ou moins	75	90,36
Pas du tout	5	5,4	Pas du tout	3	3,61
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 83,7% des superviseurs interrogés contre 90,36% des enseignants de classe pensent qu'il existe plus ou moins un lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et la formation didactique ou psychopédagogique ou éthique et déontologie professionnelle des enseignants

Tableau nº28 : conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUC (APC, nouvelle vision de l'évaluation)

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	61	66,3	Tout à fait	47	56,63
Plus ou moins	25	27,2	Plus ou moins	36	43,37

Pas du tout	6	6,5	Pas du tout	00	00
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 66,3% des superviseurs interrogés contre 56,63% des enseignants de classe pensent qu'il existe tout à fait une conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUC (APC, nouvelle vision de l'évaluation)

V.1.2.3. Pour le facteur sur les dispositifs techno pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel

Tableau nº29 : avis des répondants sur le centre multimédia opérationnel dans la structure scolaire

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait opérationnel	14	15,2	Tout à fait opérationnels	11	13,25
Plus ou moins opérationnel	2	2,2	Plus ou moins opérationnels	00	00
Pas du tout opérationnel	76	82,6	Pas du tout opérationnels	72	86,75
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 82,6% des superviseurs interrogés contre 86,75% des enseignants de classe pensent que les centres multimédias dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnels

Tableau nº30 : avis des répondants sur la fonctionnalité de la bibliothèque électronique dans leur structure éducative

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait opérationnel	5	5,4	Tout à fait opérationnels	3	3,61
Plus ou moins opérationnel	4	4,3	Plus ou moins opérationnels	00	00

Pas du tout opérationnel	83	90,2	Pas du tout opérationnels	80	96,39
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus 90,2% des superviseurs interrogés contre 96,39% des enseignants de classe pensent que les bibliothèques électroniques dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnelles

Tableau nº31 : avis des répondants sur l'appropriation de l'usage effectif des TIC par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	12	13	Tout à fait	20	24,1
Plus ou moins	38	41,3	Plus ou moins	27	32,53
Pas du tout	42	45,7	Pas du tout	36	43,37
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus 45,7% des superviseurs interrogés contre 43,37% des enseignants de classe pensent qu'il n'ya pas appropriation du tout de l'usage effectif des TIC par les enseignants.

Tableau nº32 : avis des répondants sur l'utilisation des TIC par les enseignants lors des pratiques pédagogiques

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	16	17,4	Tout à fait	17	20,48
Plus ou moins	30	32,6	Plus ou moins	22	26,51
Pas du tout	46	50	Pas du tout	44	53,01
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus 50% des superviseurs interrogés contre 53,01% des enseignants de classe pensent qu'il n'ya pas l'utilisation des TIC du tout par les enseignants lors des pratiques pédagogiques.

Tableau nº33 : avis des répondants sur la disposition des capacités d'usage des TIC par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Tout à fait	3	3,3	Tout à fait	6	7,23
Plus ou moins	73	79,3	Plus ou moins	61	73,49
Pas du tout	16	17,4	Pas du tout	16	19,28
Total	92	100	Total	83	100

Au regard du tableau ci-dessus 79,3% des superviseurs interrogés contre 73,49% des enseignants de classe pensent qu'il ya plus ou moins la disposition des capacités d'usage des TIC par les enseignants.

V.1.2.4. DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

❖ C1 : comportement éthique et responsable

Tableau nº34 : avis des répondants sur le degré d'inscription des valeurs de la république par les enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	00	00	Très satisfaisant	6	7,23
Satisfaisant	55	59,8	Satisfaisant	42	50,6
Insatisfaisant	35	38	Insatisfaisant	27	32,53
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	8	9,64
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 59,8% des superviseurs interrogés et 50,6% des enseignants de classe estiment que le degré d'inscription des valeurs de la république par les enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle est satisfaisant.

Tableau nº35 : avis des répondants sur le degré d'exercice d'activité des enseignants dans le cadre du règlement intérieur et du projet de leur école

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	4	4,3	Très satisfaisant	13	15,66
Satisfaisant	46	50	Satisfaisant	45	54,22

Insatisfaisant	41	44,6	Insatisfaisant	13	15,66
Très insatisfaisant	1	1,1	Très insatisfaisant	12	14,46
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 50% des superviseurs interrogés et 54,22% des enseignants de classe estiment que le degré d'exercice d'activité des enseignants dans le cadre du règlement intérieur et du projet de leur école est satisfaisant.

Tableau nº36 : avis des répondants sur le degré de respect par les enseignants des règles déontologiques liées à l'exercice du métier (respect des règles de communication, des règles définies au niveau de l'école, des élèves, des partenaires) pendant leur pratique professionnelle

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	3	3,3	Très satisfaisant	14	16,87
Satisfaisant	54	58,7	Satisfaisant	49	59,04
Insatisfaisant	34	37	Insatisfaisant	9	10,84
Très insatisfaisant	1	1,1	Très insatisfaisant	11	13,25
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 58,7% des superviseurs interrogés et 59,04% des enseignants de classe estiment que le degré de respect par les enseignants des règles déontologiques liées à l'exercice du métier (respect des règles de communication, des règles définies au niveau de l'école, des élèves, des partenaires) pendant leur pratique professionnelle est satisfaisant.

Tableau nº37: avis des répondants sur le degré de connaissance et d'application des textes relatifs au statut de la fonction publique et au statut particulier des enseignants (code de l'éducation droits et devoirs du fonctionnaire) par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	6	7,23
Satisfaisant	27	29,3	Satisfaisant	36	43,37
Insatisfaisant	48	52,2	Insatisfaisant	25	30,12
Très insatisfaisant	12	13	Très insatisfaisant	16	19,28

Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 29,3% seulement des superviseurs interrogés et 43,4% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance et d'application des textes relatifs au statut de la fonction publique et au statut particulier des enseignants (code de l'éducation droits et devoirs du fonctionnaire) par les enseignants est satisfaisant.

❖ C2 : maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer

Tableau nº38 : avis des répondants sur la communication avec clarté, précision et correction, à l'écrit comme à l'oral des enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	3	3,3	Très satisfaisant	9	10,84
Satisfaisant	60	65,2	Satisfaisant	52	62,65
Insatisfaisant	27	29,3	Insatisfaisant	6	7,23
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	16	19,28
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 65,2% des superviseurs interrogés et 62,65% des enseignants de classe estiment que la communication avec clarté, précision et correction, à l'écrit comme à l'oral des enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle est satisfaisant.

Tableau nº39 : avis des répondants sur la connaissance par les enseignants des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans leur pratique professionnelle

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	6	6,5	Très satisfaisant	12	14,47
Satisfaisant	51	55,4	Satisfaisant	61	73,49
Insatisfaisant	33	35,9	Insatisfaisant	5	6,02
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	5	6,02
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 55,4% des superviseurs interrogés et 73,49% des enseignants de classe estiment que la connaissance par les enseignants des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans leur pratique professionnelle est satisfaisante.

Tableau nº40 : avis des répondants sur le degré de maîtrise des méthodes d'enseignement appropriées par les enseignants en situation de classe

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	4	4,3	Très satisfaisant	10	12,05
Satisfaisant	52	56,5	Satisfaisant	61	73,49
Insatisfaisant	34	37	Insatisfaisant	6	7,23
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	6	7,23
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 56,5% des superviseurs interrogés et 73,49% des enseignants de classe estiment que le degré de maîtrise des méthodes d'enseignement appropriées par les enseignants en situation de classe est satisfaisant.

Tableau nº41 : avis des répondants sur le degré d'adaptation par les enseignants de la langue orale et écrite au niveau de la classe en situation de classe et aux relations avec les familles et les partenaires

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	4	4,3	Très satisfaisant	14	16,9
Satisfaisant	53	57,6	Satisfaisant	41	49,4
Insatisfaisant	33	35,9	Insatisfaisant	20	24,1
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	8	9,6
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 57,6% des superviseurs interrogés et 49,4% des enseignants de classe estiment que le degré d'adaptation par les enseignants de la langue orale et écrite au niveau de la classe en situation de classe et aux relations avec les familles et les partenaires est satisfaisant.

❖ .C3 : culture générale

Tableau nº 42: avis des répondants sur le degré de maîtrise par les enseignants, des connaissances disciplinaires, en relation avec les programmes officiels, leur contribution à la maîtrise du socle commun, leur lien avec les disciplines

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	4	4,3	Très satisfaisant	6	7,23
Satisfaisant	56	60,9	Satisfaisant	52	62,65
Insatisfaisant	30	32,6	Insatisfaisant	8	9,64
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	17	20,48
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 60,9% des superviseurs interrogés et 62,65% des enseignants de classe estiment que le degré de maîtrise par les enseignants, des connaissances disciplinaires, en relation avec les programmes officiels, leur contribution à la maîtrise du socle commun, leur lien avec les disciplines est satisfaisant.

Tableau nº43 : avis des répondants sur le degré de connaissance par les enseignants, des liens entre les disciplines dans le cadre de la polyvalence et en tirer les moyens pour construire les apprentissages fondamentaux et articuler les divers enseignements

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	2	2,2	Très satisfaisant	6	7,23
Satisfaisant	47	51,1	Satisfaisant	50	60,24
Insatisfaisant	39	42,4	Insatisfaisant	14	16,87
Très insatisfaisant	4	4,3	Très insatisfaisant	13	15,66
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 51,1% des superviseurs interrogés et 60,24% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance par les enseignants, des liens entre les disciplines dans le cadre de la polyvalence et en tirer les moyens pour construire les apprentissages fondamentaux et articuler les divers enseignements est satisfaisant.

Tableau nº44 : avis des répondants sur le degré de connaissance par les enseignants, des objectifs généraux d'une discipline, d'un palier ou d'un niveau et de l'école primaire pour assurer une continuité des enseignants et apprentissages

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	4	4,3	Très satisfaisant	8	9,64
Satisfaisant	52	56,5	Satisfaisant	53	63,85
Insatisfaisant	32	34,8	Insatisfaisant	13	15,66
Très insatisfaisant	4	4,3	Très insatisfaisant	9	10,84
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 56,5% des superviseurs interrogés et 63,85% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance par les enseignants, des objectifs généraux d'une discipline, d'un palier ou d'un niveau et de l'école primaire pour assurer une continuité des enseignants et apprentissages est satisfaisant.

❖ C4 : conception et mise en œuvre de l'enseignement

Tableau nº45 : avis des répondants sur le degré d'utilisation, par les enseignants, des connaissances en didactique disciplinaire pour concevoir et planifier l'apprentissage des

élèves dans le cadre des programmes, des textes de références et des dispositifs pluridisciplinaires

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	3	3,3	Très satisfaisant	9	10,84
Satisfaisant	44	47,8	Satisfaisant	48	57,83
Insatisfaisant	43	46,7	Insatisfaisant	13	15,66
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	13	15,66
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 47,8% des superviseurs interrogés et 57,83% des enseignants de classe estiment que le degré d'utilisation, par les enseignants, des connaissances en didactique disciplinaire pour concevoir et planifier l'apprentissage des élèves dans le cadre des programmes, des textes de références et des dispositifs pluridisciplinaires est satisfaisant.

Tableau nº46: avis des répondants sur le degré de conception, par les enseignants, de leur enseignement en fonction de connaissances générales acquises dans différents domaines (psychologie enfant et de l'adolescent, processus d'apprentissage)

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	7	7,6	Très satisfaisant	8	9,64
Satisfaisant	48	52,2	Satisfaisant	56	67,47
Insatisfaisant	35	38	Insatisfaisant	6	7,23
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	13	15,66
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 52,2% des superviseurs interrogés et 67,47% des enseignants de classe estiment que le degré de conception, par les enseignants, de leur enseignement en fonction de connaissances générales acquises dans différents domaines (psychologie enfant et de l'adolescent, processus d'apprentissage) est satisfaisant.

Tableau nº47 : avis des répondants sur le degré de raisonnement mené par les enseignants, en termes de compétences pour mettre en œuvre une progression et une programmation adaptées aux élèves dans une logique disciplinaire et transversale

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	5	6
Satisfaisant	43	46,7	Satisfaisant	47	56,6

Insatisfaisant	41	44,6	Insatisfaisant	14	16,9
Très insatisfaisant	3	3,3	Très insatisfaisant	17	20,5
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 46,7% des superviseurs interrogés et 56,6% des enseignants de classe estiment que le degré de raisonnement mené par les enseignants, en termes de compétences pour mettre en œuvre une progression et une programmation adaptées aux élèves dans une logique disciplinaire et transversale est satisfaisant.

Tableau nº48 : avis des répondants sur le degré de connaissance des différents outils et supports pédagogique et de l'appréciation de leur qualité

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	9	10,8
Satisfaisant	48	52,2	Satisfaisant	44	53
Insatisfaisant	37	40,2	Insatisfaisant	14	16,9
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	16	19,3
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 52,2% des superviseurs interrogés et 53% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance des différents outils et supports pédagogique et de l'appréciation de leur qualité est satisfaisant.

❖ C5 : organisation du travail de classe

Tableau nº49: avis des répondants sur le degré de la prise en charge d'un groupe classe, de la construction et de l'assurance de leur autorité et du développement de la participation des élèves et leur coopération et de la gestion des conflits par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			**enseignants**		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	8	8,7	Très satisfaisant	19	22,9
Satisfaisant	59	64,1	Satisfaisant	45	54,2
Insatisfaisant	23	25	Insatisfaisant	6	7,2
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	13	15,7
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 64,1% des superviseurs interrogés et 54,2% des enseignants de classe estiment que le degré de la prise en charge d'un groupe classe, de la

construction et de l'assurance de leur autorité et du développement de la participation des élèves et leur coopération et de la gestion des conflits par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº50 : avis des répondants sur le degré d'organisation de l'espace de la classe et du temps scolaire en fonction des activités, organisation des différents moments d'une séquence par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	6	6,5	Très satisfaisant	11	13,2
Satisfaisant	58	63	Satisfaisant	42	50,6
Insatisfaisant	26	28,3	Insatisfaisant	19	23
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	11	13,2
Total	92	100	Total	83	100,0

A la lumière du tableau ci-dessus 63% des superviseurs interrogés et 50,6% des enseignants de classe estiment que le degré d'organisation de l'espace de la classe et du temps scolaire en fonction des activités, organisation des différents moments d'une séquence par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº51 : avis des répondants sur le degré d'adaptation de leurs modalités d'intervention et de leur communication aux différents types de situations et l'instauration d'un cadre de travail serein par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	6	6,5	Très satisfaisant	6	7,2
Satisfaisant	48	52,2	Satisfaisant	52	62,7
Insatisfaisant	33	35,9	Insatisfaisant	11	13,2
Très insatisfaisant	5	5,4	Très insatisfaisant	14	16,9
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 52,2% des superviseurs interrogés et 62,7% des enseignants de classe estiment que le degré d'adaptation de leurs modalités d'intervention et de leur communication aux différents types de situations et l'instauration d'un cadre de travail serein par les enseignants est satisfaisant.

❖ C6 : prise en compte de la diversité des élèves

Tableau nº52 : avis des répondants sur le degré de différenciation de leur enseignement en fonction des besoins et des difficultés des élèves, dans la classe, dans les activités, dans des modalités ou des dispositifs spécifiques par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	3	3,6
Satisfaisant	36	39,1	Satisfaisant	52	62,7
Insatisfaisant	49	53,3	Insatisfaisant	17	20,5
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	11	13,2
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 39,1% seulement des superviseurs interrogés et 62,7% des enseignants de classe estiment que le degré de différenciation de leur enseignement en fonction des besoins et des difficultés des élèves, dans la classe, dans les activités, dans des modalités ou des dispositifs spécifiques par les enseignants est satisfaisant

Tableau nº53 : avis des répondants sur le degré de connaissance des dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	9	10,8
Satisfaisant	33	35,9	Satisfaisant	49	59
Insatisfaisant	49	53,3	Insatisfaisant	19	23
Très insatisfaisant	5	5,4	Très insatisfaisant	6	7,2
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 35,9% seulement des superviseurs interrogés et 59% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance des dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº54 : avis des répondants sur le degré de préservation de l'égalité et de l'équité entre les élèves et faire en sorte que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et les autres par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	10	10,9	Très satisfaisant	14	17
Satisfaisant	44	47,8	Satisfaisant	56	67,5
Insatisfaisant	36	39,1	Insatisfaisant	5	6
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	8	9,5
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 47,8% seulement des superviseurs interrogés et 67,5% des enseignants de classe estiment que le degré de préservation de l'égalité et de l'équité entre les élèves et faire en sorte que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et les autres par les enseignants est satisfaisant.

❖ C7 : évaluation des élèves

Tableau nº55 : avis des répondants sur le degré de construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	5	5,4	Très satisfaisant	9	10,8
Satisfaisant	52	56,5	Satisfaisant	60	72,3
Insatisfaisant	31	33,7	Insatisfaisant	8	9,6
Très insatisfaisant	4	4,3	Très insatisfaisant	6	7,3
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 56,5% des superviseurs interrogés et 72,3% des enseignants de classe estiment que le degré de construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº56 : avis des répondants sur le degré de conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	8	8,7	Très satisfaisant	9	10,8
Satisfaisant	33	35,9	Satisfaisant	63	75,9
Insatisfaisant	44	47,8	Insatisfaisant	6	7,3
Très insatisfaisant	7	7,6	Très insatisfaisant	5	6
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 35,9% seulement des superviseurs interrogés et 75,9% des enseignants de classe estiment que le degré de conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº57 : avis des répondants sur le degré de techniques fournies par les enseignants pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	7	7,6	Très satisfaisant	9	10,8
Satisfaisant	32	34,8	Satisfaisant	49	59
Insatisfaisant	48	52,2	Insatisfaisant	17	20,5
Très insatisfaisant	5	5,4	Très insatisfaisant	8	9,7
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 34,8% seulement des superviseurs interrogés et 59% des enseignants de classe estiment que le degré de techniques fournies par les enseignants pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire est satisfaisant.

❖ C8 : maîtrise des TIC

Tableau nº58 : avis des répondants sur le degré de conception, de préparation et de mise en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage pour préparer les élèves à la maîtrise des outils TIC par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	7	7,6	Très satisfaisant	6	7,2
Satisfaisant	37	40,2	Satisfaisant	39	47
Insatisfaisant	43	46,7	Insatisfaisant	33	39,8
Très insatisfaisant	5	5,4	Très insatisfaisant	5	6
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 40,2% des superviseurs interrogés et 47% des enseignants de classe estiment que le degré de conception, de préparation et de mise en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage pour préparer les élèves à la maîtrise des outils TIC par les enseignants est satisfaisant.

❖ C9 : travail en équipe ave la communauté éducative

Tableau nº59 : avis des répondants sur le degré d'exercice de la pratique professionnelle des enseignants en cohérence avec l'action collective de l'école (programmation, évaluation, livret scolaire)

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	6	6,5	Très satisfaisant	9	11,3
Satisfaisant	51	55,4	Satisfaisant	36	43,4
Insatisfaisant	30	32,6	Insatisfaisant	25	30,2
Très insatisfaisant	5	5,4	Très insatisfaisant	13	15,1
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 55,4% des superviseurs interrogés et 43,4% des enseignants de classe estiment que le degré d'exercice de la pratique professionnelle des enseignants en cohérence avec l'action collective de l'école (programmation, évaluation, livret scolaire) est satisfaisant.

Tableau nº60 : avis des répondants sur le degré de construction en équipe d'une posture professionnelle dans le cadre d'échanges avec des partenaires extérieurs par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	7	7,6	Très satisfaisant	5	6
Satisfaisant	48	52,2	Satisfaisant	31	37,5
Insatisfaisant	34	37	Insatisfaisant	30	36
Très insatisfaisant	3	3,3	Très insatisfaisant	17	20,5
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 52,2% des superviseurs interrogés et 37,5% des enseignants de classe estiment que le degré de construction en équipe d'une posture professionnelle dans le cadre d'échanges avec des partenaires extérieurs par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº61 : avis des répondants sur le degré de communication et de coopération avec les parents pour les associer au suivi et à l'orientation de leur(s) enfant(s) par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	11	12	Très satisfaisant	5	6
Satisfaisant	36	39,1	Satisfaisant	33	39,8
Insatisfaisant	40	43,5	Insatisfaisant	23	27,7
Très insatisfaisant	5	5,4	Très insatisfaisant	22	26,5
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 39,1% seulement des superviseurs interrogés et 39,8% seulement des enseignants de classe estiment que le degré de communication et de coopération avec les parents pour les associer au suivi et à l'orientation de leur(s) enfant(s) par les enseignants est satisfaisant.

❖ C10 : formation-innovation

Tableau nº62 : avis des répondants sur le degré d'ajout et d'actualisation de leurs connaissances pour enseigner (processus d'apprentissage, didactique des disciplines) réalisé par les enseignants

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	6	6,5	Très satisfaisant	3	3,8
Satisfaisant	48	52,2	Satisfaisant	47	56,6
Insatisfaisant	35	38	Insatisfaisant	13	15,1
Très insatisfaisant	3	3,3	Très insatisfaisant	20	24,5
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 52,2% des superviseurs interrogés et 56,6% des enseignants de classe estiment que le degré d'ajout et d'actualisation de leurs connaissances pour enseigner (processus d'apprentissage, didactique des disciplines) réalisé par les enseignants est satisfaisant.

Tableau nº63 : avis des répondants sur la preuve de curiosité intellectuelle et la capacité d'avoir un regard critique affichées par les enseignants sur leur pratique professionnelle

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**
Très satisfaisant	7	7,6	Très satisfaisant	6	7,2
Satisfaisant	34	37	Satisfaisant	48	57,8
Insatisfaisant	49	53,3	Insatisfaisant	17	20,5
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	12	14,5
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 37% des superviseurs interrogés et 57,8% des enseignants de classe estiment que la preuve de curiosité intellectuelle et la capacité d'avoir un regard critique affichées par les enseignants sur leur pratique professionnelle est satisfaisante.

Tableau nº64 : avis des répondants sur l'aptitude des enseignants à envisager des modifications de sa pratique professionnelle en faisant appel à différentes ressources (humaines et documentaires) dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie

Superviseurs pédagogiques			enseignants		
Modalités	**Effectifs**	**Pourcentage**	**Modalités**	**Effectifs**	**Pourcentage**

Très satisfaisant	9	9,8	Très satisfaisant	9	10,8
Satisfaisant	38	41,3	Satisfaisant	43	51,8
Insatisfaisant	43	46,7	Insatisfaisant	14	17
Très insatisfaisant	2	2,2	Très insatisfaisant	17	20,4
Total	92	100	Total	83	100

A la lumière du tableau ci-dessus 41,3% des superviseurs interrogés et 51,8% des enseignants de classe estiment que l'aptitude des enseignants à envisager des modifications de sa pratique professionnelle en faisant appel à différentes ressources (humaines et documentaires) dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie est satisfaisante.

V.1.2.4. Présentation de tableaux des différents facteurs selon les mesures de la tendance centrale et de dispersion selon les avis des superviseurs interrogés

Tableau nº65 : Pour le facteur curriculum de formation initiale

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
avis sur les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG	92	1,00	4,00	2,3261	0,59501
avis sur les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG	92	1,00	4,00	2,2826	0,59901
avis sur les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG	92	1,00	4,00	2,2717	0,59491
avis sur le quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG	92	1,00	4,00	2,4674	0,79076
avis sur le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs	92	1,00	4,00	2,3696	0,78050
curriculum de formation initiale (administrateurs)	92	1,00	4,00	2,3435	0,43306
N valide (listwise)	92				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le facteur curriculum de formation initiale qui est constitué de cinq (5) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt douze (92) superviseurs interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de quatre (4). A travers ce tableau, on observe que le curriculum de formation initiale a une moyenne de 2,34 avec un écart-type de 0,43. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance

(2,34/4) = 0,58 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,43) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

Tableau n°66 : pour le facteur organisation actuelle de la formation continue (administrateurs)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
existence des rencontres pédagogiques	92	1,00	3,00	1,1196	0,44084
participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative	92	1,00	3,00	1,2283	0,49399
qualification des personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire)	92	1,00	3,00	1,7283	0,49399
lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et la formation dispensée par les enseignants	92	1,00	3,00	1,9457	0,40230
la conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUC (APC, nouvelle vision de l'évaluation)	92	1,00	3,00	1,4022	0,61232
organisation actuelle de la formation continue (administrateurs)	92	1,00	3,00	1,4848	0,31551
N valide (listwise)	92				

Le tableau ci-dessus, portant sur l'organisation actuelle de la formation continue qui est constituée de cinq (5) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt douze (92) administrateurs interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de trois (3). A travers ce tableau, on observe que la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue à une moyenne de 1,48 avec un écart-type de 0,31. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (1,48/4) = 0,37 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,31) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

Tableau nº67 : pour le facteur dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel (superviseurs pédagogiques)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
centre multimédia dans votre structure scolaire opérationnel	92	1,00	3,00	2,6739	0,72792
fonctionnalité de la bibliothèque électronique dans votre structure éducative	92	1,00	3,00	2,8478	0,49023
l'appropriation de l'usage effectif des TIC par les enseignants	92	1,00	3,00	2,3261	0,69707
l'utilisation de l'usage des TIC par les enseignants lors des pratiques pédagogiques	92	1,00	3,00	2,3261	0,75751
disposition des capacités d'usage des TIC	92	1,00	3,00	2,1413	0,43429
dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel (administrateurs)	92	1,00	3,00	2,4630	0,44665
N valide (listwise)	92				

Le tableau ci-dessus, portant sur les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel qui sont constitués de cinq (5) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt douze (92) superviseurs pédagogiques interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de trois (3). A travers ce tableau, on observe que les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel à une moyenne de 2,46 avec un écart-type de 0,44. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (2,46/4) = 0,61 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,44) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

Tableau nº68 : pour la variable dépendante : le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation dans la Région de l'Adamaoua (superviseurs pédagogiques)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
comportement éthique et responsable	92	1,00	4,00	2,4837	0,45059
maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer	92	1,00	4,00	2,3424	0,44586
culture générale	92	1,00	4,00	2,4022	0,52423

conception et mise en œuvre de l'enseignement	92	1,00	4,00	2,4185	0,49324
organisation du travail de classe	92	1,00	4,00	2,2899	0,49961
prise en compte de la diversité des élèves	92	1,00	4,00	2,4783	0,55537
évaluation des élèves	92	1,00	4,00	2,4891	0,57725
maîtrise des TIC	92	1,00	4,00	2,5000	0,71867
travail en équipe avec la communauté éducative	92	1,00	4,00	2,3841	0,55456
formation et innovation	92	1,00	4,00	2,4312	0,59616
degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun (administrateurs)	92	1,00	4,00	2,4219	0,39675

Le tableau ci-dessus, portant sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base dans la région de l'Adamaoua qui est constituée de dix (10) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt douze (92) superviseurs pédagogiques interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de quatre (4). A travers ce tableau, on observe que le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun à une moyenne de 2,42 avec un écart-type de 0,39. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (2,42/4) = 0,60 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,39) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

V.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES SPECIFIQUES

Il s'agit de vérifier à partir du test de Fisher si les trois hypothèses de recherche préalablement formulées chez les superviseurs pédagogiques et les enseignants sont confirmées ou infirmées.

Il convient de rappeler que :

- L'hypothèse sera testée à $\alpha = 0,05$ (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

➢ Si Sig < 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

➢ Si Sig > 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée ;

➢ Si Flu est supérieur à F Calculé, Ho est acceptée alors que Ha est rejetée.

➢ Si Flu est inferieur à F calculée, Ho est rejetée alors que Ha est acceptée.

V.2.1. Vérification des hypothèses spécifiques de recherche chez les superviseurs pédagogiques

V.2.1. 1. Vérification de l'hypothèse de recherche HR1 chez les superviseurs pédagogiques

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR1 : la qualité du curriculum de formation initiale détermine le degré des compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la Région de l'Adamaoua

Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe une relation linéaire entre le curriculum de formation initiale et le degré de professionnalisation des enseignants de l'éducation de base au Cameroun.

Ho : il n'existe pas de relation linéaire entre le curriculum de formation initiale et le degré de professionnalisation des enseignants de l'éducation de base de la Région de l'Adamaoua.

Tableau nº69 : Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,264[a]	0,070	0,059	0,38478	0,070	6,754	1	90	0,011

a. Valeurs prédites : (constantes), VI1grpe1

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,264 qui montre un lien de corrélation positif faible et significatif car elle s'éloigne du chiffre 1 et le coefficient de détermination (R^2) est de l'ordre de 0,070 = 7% ceci montre que la VI1 : «la qualité du curriculum de formation initiale» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua» à 7% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie que la relation entre la VI1 et la VD est significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 1 (HR1). Il

ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de 0,070 = 7% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI1 fait varier à la VD à 7%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 6,754 qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal > Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,011 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº70 : ANOVA

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Régression	1,000	1	1,000	6,754	0,011
Résidu	13,325	90	0,148		
Total	14,325	91			

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 6,754 avec la signification P = 0,011. La règle d'ANOVA veut que :

- Si Flu est supérieur à F Calculé, Ho est acceptée alors que Ha est rejetée.
- Si Flu est inferieur à F calculée, Ho est rejetée alors que Ha est acceptée.

Alors, comme Flu (1,90) inférieur à F calculé (6,754), donc (1,90 < 6,754) et avec p= 0,011. Ho est infirmée alors Ha est confirmée. Il existe une relation linéaire entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, la qualité du curriculum de formation initiale détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº71: Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,912	0,200		9,536	0,000
	VI1grpe1	0,216	0,083	0,264	2,599	0,011

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 1,912 + 0,216 (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (1,912)

- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (0,216)
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI1, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (0,216) qui résulte d'une variation sur la VI1. Mais ceci a une significativité de 0,011 < 0,05 avec t (2,599) différent de p (0,011). Par conséquent Ho rejetée est et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, il existe une relation linéaire entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

V.2.1.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HR2 chez les superviseurs pédagogiques

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR2 : la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua

Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe une relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe pas de relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº72 : Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	Erreur	Changement dans les statistiques

		deux	ajusté	standard de l'estimation	Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,170[a]	0,029	0,018	0,39315	0,029	2,676	1	90	0,105

a. Valeurs prédites : (constantes), VI2grpe1

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,170 qui démontre une corrélation positive très faible et peu significative car elle s'éloigne du chiffre 1 et se rapproche plus du chiffre 0 et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,029) = 2,9% ceci montre que la VI2 : «la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua» à 2,9% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il n'existe pas de relation entre la VI2 et la VD. Donc, la relation est non significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 2 (HR2). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de 0,029 = 2,9% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI2 fait varier à la VD à 2,9%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 2,676 qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal > Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,105 supérieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse nulle est confirmée.

Tableau nº73 : ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	0,414	1	0,414	2,676	0,105
	Résidu	13,911	90	0,155		
	Total	14,325	91			

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 2,676 avec la signification P = 0,105.

Alors, comme p (0,105) supérieur à alpha (0,05), donc (0,105 > 0,05) Ha est infirmée alors Ho est confirmée. Il n'existe pas de relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la

marge d'erreur de 5%, HR2 est infirmée. Par conséquent, l'organisation actuelle de la formation continue a un faible impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau nº74 : Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,105	0,198		10,617	0,000
	VI2grpe1	0,214	0,131	0,170	1,636	0,105

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 2,105 + (0,214) (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (2,105)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (0,214).
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI2, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (0,214).qui résulte d'une variation sur la VI2. Mais ceci a une significativité de 0,105 > 0,05 avec t (1,636) différent de p (0,105). Par conséquent Ha rejetée est et Ho acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR2 est infirmée. Par conséquent, n'existe pas de relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

V.2.1.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HR3 chez les superviseurs pédagogiques

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR3 : la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminent le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe un rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminent le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe pas de rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminent le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº75 : Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,229[a]	0,053	0,042	0,38833	0,053	4,990	1	90	0,028

a. Valeurs prédites : (constantes), VI3grpe1

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre 0,229 qui montre un lien de corrélation positive faible et significative car elle s'éloigne du chiffre 1 et le coefficient de détermination (R^2) est de l'ordre de 0,053 = 5,3% ceci montre que la VI3 : «la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua » à 5,3% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie que la relation entre la VI3 et la VD est très significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 3 (HR3). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de 0,053 = 5,3% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI3 fait

varier à la VD à 5,3%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 4,990 qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal > Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,028 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº76 : ANOVA

	Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	0,753	1	0,753	4,990	0,028
	Résidu	13,572	90	0,151		
	Total	14,325	91			

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 4,990 avec la signification P = 0,028.

Alors, comme Flu (1,90) inférieur à F calculé (4,990), donc (1,90 < 4,990) et avec p= 0,028. Ho est infirmée alors Ha est confirmée. Il existe un rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminent le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº77: Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,920	0,228		8,419	0,000
	VI3grpe1	0,204	0,091	0,229	2,234	0,028

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 1,920 + 0,204 (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (1,920)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (0,204)
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI3, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (0,204) qui résulte d'une variation sur la VI3. Mais ceci a une significativité de 0,028 < 0,05 avec t (2,234) différent de p (0,028). Par conséquent Ho rejetée est et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, il existe un rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

V.2.2. Présentation de tableaux des différents facteurs selon les mesures de la tendance centrale et de dispersion selon les avis recueillis chez les enseignants

Tableau n°78 : pour le facteur curriculum de formation initiale

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
avis sur les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG	83	1,00	4,00	2,2075	0,59995
avis sur les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG	83	1,00	4,00	2,2830	0,81753
avis sur les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG	83	1,00	4,00	2,3585	0,87912
avis sur le quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG	83	1,00	4,00	2,2453	0,64765
avis sur le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs	83	1,00	4,00	2,4717	0,97278
curriculum de formation initiale (enseignants)	83	1,00	4,00	2,3132	0,47638

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le facteur curriculum de formation initiale qui est constitué de cinq (5) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt trois (83) enseignants interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de quatre (4). A travers ce tableau, on observe que la qualité du curriculum de formation initiale à une moyenne de 2,31 avec un écart-type de 0,47. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la

constance (2,31/4) = 0,57; On constate que la valeur de l'écart-type (0,47) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

Tableau nº79 : pour le facteur organisation actuelle de la formation continue (enseignants)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
existence des rencontres pédagogiques	83	1,00	3,00	1,2642	0,62484
participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative	83	1,00	3,00	1,3019	0,63805
qualification des personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire)	83	1,00	3,00	1,7736	0,50541
lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et la formation dispensée par les enseignants	83	1,00	3,00	1,9811	0,30950
la conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUC (APC, nouvelle vision de l'évaluation)	83	1,00	3,00	1,4340	0,50036
organisation actuelle de la formation continue (enseignants)	83	1,00	3,00	1,5509	0,33947

Le tableau ci-dessus, portant sur l'organisation actuelle de la formation continue qui est constituée de cinq (5) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt trois (83) enseignants interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de trois (3). A travers ce tableau, on observe que la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue à une moyenne de 1,55 avec un écart-type de 0,33. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (1,55/4) = 0,38 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,33) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

Tableau nº80 : pour le facteur dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel (enseignants)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
centre multimédia dans votre structure scolaire opérationnel	83	1,00	3,00	2,7358	0,68363
fonctionnalité de la bibliothèque électronique dans votre structure éducative	83	1,00	3,00	2,9245	0,38476
l'appropriation de l'usage effectif des TIC par les enseignants	83	1,00	3,00	2,1887	0,80995
l'utilisation de l'usage des TIC par les enseignants lors des pratiques pédagogiques	83	1,00	3,00	2,3208	0,80320
disposition des capacités d'usage des TIC	83	1,00	3,00	2,1132	0,50613
dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel (enseignants)	83	1,00	3,00	2,4566	0,42131

Le tableau ci-dessus, portant sur la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel qui sont constitués de cinq (5) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt trois (83) enseignants interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de trois (3). A travers ce tableau, on observe que les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel à une moyenne de 2,45 avec un écart-type de 0,42. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (2,45/4) = 0,61 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,42) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

Tableau nº81 : pour la variable dépendante : le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua (enseignants)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
comportement éthique et responsable	83	1,00	4,00	2,3868	0,72484
maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer	83	1,00	4,00	2,2689	0,88639
culture générale	83	1,00	4,00	2,3711	0,76978

conception et mise en œuvre de l'enseignement	83	1,00	4,00	2,3962	0,78971
organisation du travail de classe	83	1,00	4,00	2,3019	0,80135
prise en compte de la diversité des élèves	83	1,00	4,00	2,2579	0,65906
évaluation des élèves	83	1,00	4,00	2,1635	0,61541
maîtrise des TIC	83	1,00	4,00	2,4340	0,72083
travail en équipe avec la communauté éducative	83	1,00	4,00	2,6541	0,72490
formation et innovation	83	1,00	4,00	2,5031	0,82592
degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun (enseignants)	83	1,00	4,00	2,3737	0,57819

Le tableau ci-dessus, portant sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua qui est constituée de dix (10) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt trois (83) enseignants interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de quatre (4). A travers ce tableau, on observe que le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun à une moyenne de 2,37 avec un écart-type de 0,57. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (2,37/4) = 0,59 ; on constate que la valeur de l'écart-type (0,57) est très faible, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire.

V.2.2.1.Vérification de l'hypothèse de recherche HR1 chez les enseignants

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR1 : la qualité du curriculum de formation initiale détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe une relation linéaire entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe pas de relation linéaire entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº82: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,602[a]	0,362	0,350	0,46617	0,362	28,991	1	51	0,000

a. Valeurs prédites : (constantes), VI1grpe2

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,602 qui montre un lien de corrélation positif fort et significatif car elle tend plus vers le chiffre 1 et le coefficient de détermination (R^2) est de l'ordre de 0,362 = 36,2% ceci montre que la VI1 : «la qualité du curriculum de formation initiale» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua» à 36,2% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie que la relation entre la VI1 et la VD est très significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 1 (HR1). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de 0,362 = 36,2% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI1 fait varier la VD à 36,2%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 28,991 qui est supérieur au degré de liberté 1,51 (ddl1 soit 1 et ddl2 51) qui est le Flu d'après la règle Fcal > Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,000 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº83: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	6,300	1	6,300	28,991	0,000

Résidu	11,083	81	0,217
Total	17,384	82	

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,51) = 28,991 avec la signification P = 0,000. La règle d'ANOVA veut que :

- Si Flu est supérieur à F Calculé, Ho est acceptée alors que Ha est rejetée.
- Si Flu est inferieur à F calculée, Ho est rejetée alors que Ha est acceptée.

Alors, comme Flu (1,51) inférieur à F calculé (28,991), donc (1,51 < 28,991) et avec p= 0,000. Ho est infirmée alors Ha est confirmée. Il existe une relation linéaire entre le curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, la qualité du curriculum de formation initiale détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº84: Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	0,684	0,320		2,134	0,038
	VI1grpe2	0,731	0,136	0,602	5,384	0,000

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 0,684 + 0,731 (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (0,684)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (0,731)
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI1, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (0,731) et résulte d'une variation sur la VI1. Mais ceci a une significativité de 0,000 < 0,05 avec t (5,384) différent de p (0,000). Par conséquent Ho

rejetée est et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, il existe une relation linéaire entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

V.2.5..2.2.Vérification de l'hypothèse de recherche HR2 chez les enseignants

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR2 : la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe une relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe pas de relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº85: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,119[a]	0,014	-0,005	0,57971	0,014	0,727	1	51	0,398

a. Valeurs prédites : (constantes), VI2grpe2

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,119 qui démontre une corrélation positive très faible et peu significative car elle s'éloigne plus du chiffre 1 et se rapproche plus du chiffre 0 et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,014) = 1,4% ceci montre que la VI2 : «l'organisation actuelle de la formation continue» explique la

VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua» à 1,4% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il n'existe pas de relation entre la VI2 et la VD. Donc, la relation est non significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 2 (HR2). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de 0,014 = 1,4% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI2 fait varier la VD à 1,4%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 0,727 qui est inférieur au degré de liberté 1,51 (ddl1 soit 1 et ddl2 51) qui est le Flu d'après la règle Fcal < Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,398 supérieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse nulle est confirmée.

Tableau nº86: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	0,244	1	0,244	0,727	0,398
	Résidu	17,139	81	0,336		
	Total	17,384	82			

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,51) = 0,727 avec la signification P = 0,398. La règle d'ANOVA veut que :

- Si Flu est supérieur à F Calculé, Ho est acceptée alors que Ha est rejetée.
- Si Flu est inferieur à F calculée, Ho est rejetée alors que Ha est acceptée.

Alors, comme Flu (1,51) supérieur à F calculé (0,727), donc (1,51 > 0,727) et avec p= 0,398. Ha est infirmée alors Ho est confirmée. Il n'existe pas de relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR2 est infirmée. Par conséquent, l'organisation actuelle de la formation continue n'a pas un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº87: Coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.

		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,687	0,376		7,149	0,000
	VI2grpe2	-0,202	0,237	-0,119	-0,853	0,398

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 2,687 + (-0,202) (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (2,687)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (-0,202)
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI2, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (-0,202) et résulte d'une variation sur la VI. Mais ceci a une significativité de 0,398 > 0,05 avec t (-0,853) différent de p (0,398). Par conséquent Ha rejetée est et Ho acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR2 est infirmée. Par conséquent, il n'existe pas de relation linéaire entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

V.2.2.3.Vérification de l'hypothèse de recherche HR3 chez les superviseurs pédagogiques

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR3 : la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminent le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe un rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe pas de rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº88: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,194[a]	0,038	0,019	0,57272	0,038	1,997	1	51	0,164

a. Valeurs prédites : (constantes), VI3grpe2

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,194 qui démontre une corrélation positive très faible et peu significative car elle s'éloigne du chiffre 1 et se rapproche plus du chiffre 0 et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,038) = 3,8% ceci montre que la VI3 : «la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua» à 3,8% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il existe une relation entre la VI3 et la VD. Donc, la relation est significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 3 (HR3). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de 0,038 = 3,8% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI3 fait varier la VD à 3,8%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 1,997 qui est supérieur au degré de liberté 1,51 (ddl1 soit 1 et ddl2 51) qui est le Flu d'après la règle Fcal > Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,164 supérieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº89: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	0,655	1	0,655	1,997	0,164
	Résidu	16,729	81	0,328		
	Total	17,384	82			

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,51) = 1,997 avec la signification P = 0,164.

Alors, comme p (0,164) supérieur à alpha (0,05), donc (0,164 > 0,05) Ha est confirmée alors Ho est infirmée. Il n'existe pas de rapport entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel déterminent le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

Tableau nº90: Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	1,719	0,470		3,660	0,001
	VI3grpe2	0,266	0,189	0,194	1,413	0,164

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 1,719 + (0,266) (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (1,719)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (0,266).
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI3, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (0,266).qui résulte d'une variation sur la VI. Mais ceci a une significativité de 0,164 > 0,05 avec t (1,413) différent de p (0,164). Par conséquent Ha est acceptée et Ho rejetée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, il existe de rapport entre la qualité des dispositifs

technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base de la région de l'Adamaoua.

V.2.3. Présentation du tableau de la variable dépendante selon les mesures de la tendance centrale et de dispersion selon les informations collectées chez les Superviseurs pédagogiques

Tableau nº91 : degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
comportement éthique et responsable	92	1,00	4,00	1,7446	0,65777
maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer	92	1,00	4,00	1,7310	0,82478
culture générale	92	1,00	4,00	1,8080	0,79564
conception et mise en œuvre de l'enseignement	92	1,00	4,00	1,7554	0,73471
organisation du travail de classe	92	1,00	4,00	1,9058	0,82590
prise en compte de la diversité des élèves	92	1,00	4,00	1,7428	0,80914
évaluation des élèves	92	1,00	4,00	1,7029	0,84941
maîtrise des TIC	92	1,00	4,00	1,9674	0,99946
travail en équipe avec la communauté éducative	92	1,00	4,00	2,1558	0,78827
formation et innovation	92	1,00	4,00	1,7790	0,88161
degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun	92	1,00	4,00	1,8293	0,65845
N valide (listwise)	92				

Le tableau ci-dessus, portant sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun qui est constituée de dix (10) indicateurs, avec un effectif total de quatre vingt douze (92) superviseurs pédagogiques interrogés, avec un minimum de un (1) et un maximum de quatre (4). A travers ce tableau, on observe que le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base au Cameroun à une moyenne de 1,82 avec un écart-type de 0,65. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et la constance (1,82/4) = 0,45, on constate que la valeur de l'écart-type (0,65) est élevée, ceci s'explique par le fait que les modalités des indicateurs sont centrées ou alignées car les individus interrogés ont plus ou moins les même avis.

V.3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

V.3.1. Présentation des tableaux en fonction du test de fiabilité de cronbach

Tableau nº92: le test de fiabilité de cronbach sur la maîtrise de la communication en français

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,604	2

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,604. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur la maîtrise de la communication en français. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº93: le test de fiabilité de cronbach sur la maîtrise des disciplines

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,638	2

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,638. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur la maîtrise des disciplines. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº94: le test de fiabilité de cronbach sur l'organisation du travail de la classe

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,493	2

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,493. Ce test est positif moyen et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur l'organisation du travail de la classe. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº95: le test de fiabilité de cronbach sur la gestion de la diversité des élèves

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,589	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,589. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce

facteur portant sur la gestion de la diversité des élèves. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº96: le test de fiabilité de cronbach sur la maîtrise des technologies de l'information et de la communication

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,571	2

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,571. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur la maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

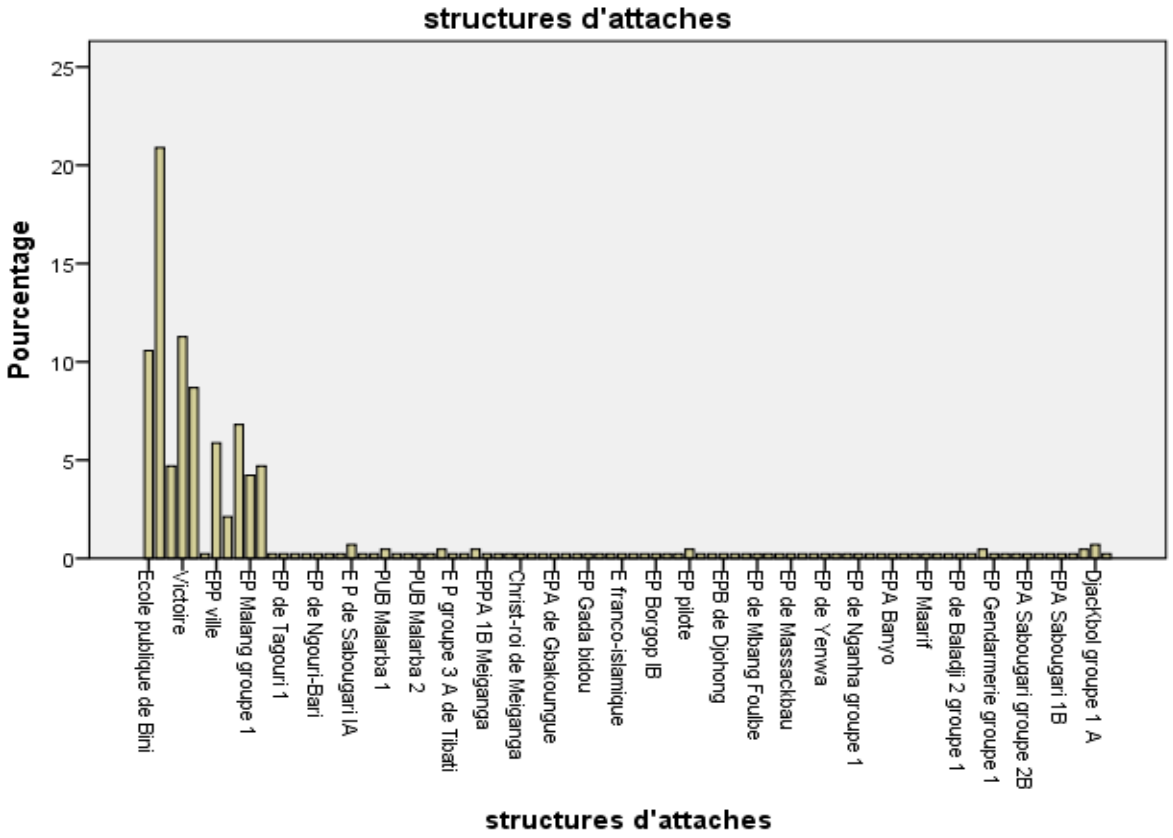
Tableau nº97: le test de fiabilité de cronbach sur le travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,586	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,586. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur le travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

❖ **Présentations des tableaux des fréquences et des pourcentages selon le tri à plat.**

Tableau nº 98 : répartition des répondants selon la structure d'attache



A la lecture du graphique en bâton précédent, il ressort que 45 apprenants interrogés fréquentent à l'école publique de Bini soit 10,6% ; 89 élèves fréquentent au GBPS groupe 2 soit 20,9% ; 20 élèves sont du EPA du centre groupe 1 soit 4,7% ; 48 élèves à l'école la victoire soit 11,3% ; 37 apprenants fréquentent à l'école Savannah bilingual soit un pourcentage de 8,7% ;

Tableau nº 99 : structures d'attaches des répondants

Départements d'attaches	arrondissements	Effectifs	Pourcentage
Djérem	Ngaoundal	10	2,35
	Tibati	10	2,35
Faro et Déo	Galim Tignère	10	2,35
Mayo Banyo	Banyo	10	2,35
Mbéré	Meiganga	10	2,35
Vina	Ngan-ha	10	2,35
	Ngaoundéré 1	100	23.5
	Ngaoundéré 2	150	35.20
	Ngaoundéré 3	116	27.20
Total		426	100

Ces données laissent transparaître que la majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua interrogé se retrouve dans le département de la Vina et plus précisément

dans les arrondissements de Ngaoundéré 1, 2 et 3 situés dans le Chef lieu de la Région. Cela peut s'expliquer par le fait que cette structure éducative a un nombre élevé d'effectif d'apprenant..

Tableau nº 100 : répartition des répondants selon le genre

Genres	Effectifs	Pourcentage
Masculin	216	50,7
Féminin	210	49,3
Total	426	100

Le Tableau 08 retrace le genre des 426 répondants. Il révèle que parmi ces derniers, 216 sont du genre masculin soit un effectif de 50,7% alors que 210 sont du genre féminin avec un pourcentage de 49,3%. Le constat est clair qu'il y a une prédominance de la gente masculine des apprenants à l'éducation de base dans la région de l'Adamaoua soit un pourcentage de 50,7% en général. Ce résultat prouve, que l'approche masculine est majoritaire dans cette zone du pays. Toutefois, nous pouvons dire la gente féminine est aussi fortement présentée et cette optique épouse les objectifs de l'éducation pour tous à la base car la parité au niveau de l'approche genre est à féliciter au vu de ces statistiques de 49,3%.

Tableau nº 101: répartition des répondants selon l'âge

Ages	Effectifs	Pourcentage
Moins de 10 ans	76	17,8
De 11 à 12 ans	190	44,6
De 13 à 14 ans	121	28,4
De 15 à 16 ans	33	7,7
De 17 ans à plus	6	1,4
Total	426	100

Il ressort de ce tableau que la tranche d'âge des apprenants varie de moins de 10 ans à plus de 17 ans. Cependant, l'âge majoritairement représenté est situé de 11 à 12 ans avec 44,6%. De même, de 13 à 14 ans, on relève un pourcentage de 28,4% ; de plus, moins de 10 ans, on relève également un pourcentage de 17,8% ; de 15 à 16 ans, on relève un pourcentage de 7,7% ; et enfin de 17 ans à plus avec un pourcentage de 1,4%.

Ces données montrent que les apprenants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua sont pour la plupart relativement très jeunes ce qui peut booster et motiver leur engagement à leur éducation pour un lendemain meilleur.

Tableau nº 102 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant parle français

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	304	71,4
Satisfaisant	84	19,7
Ne sais pas	15	3,5
Insatisfait	7	1,6
Très insatisfait	16	3,8
Total	426	100

Le tableau précèdent, fait la répartition des répondants du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant parle français. Sur un total de 426 enquêtés, on relève que 304 élèves avec 71,4% approuvent très satisfaisant; 84 d'entre eux affirment satisfaisant avec 19,7% contrairement à 15 apprenants qui attestent ne sais pas soit 3,5%, 7 élèves parmi eux affirment insatisfait avec 1,6% et 16 apprenants déclarent très insatisfait avec 3,8%.

Au regard de ce qui précède, force est de constater que la majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua est satisfait de la manière dont l'enseignant parle français soit un pourcentage de 91,1%. Toutefois, 8,9% approuvent le contraire.

Tableau nº 103 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	252	59,2
Satisfaisant	123	28,9
Ne sais pas	29	6,8
Insatisfait	8	1,9
Très insatisfait	14	3,3
Total	426	100

A la lumière de ce tableau, il ressort que sur l'ensemble des 426 répondants, 252 élèves soit 59,2% ont affirmé très satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français; 123 apprenants soit 28,9% ont affirmé satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français. Tandis que 29 élèves soit 6,8% ont avoué ne sais pas du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français, 8 apprenants soit 1,9% approuvent très insatisfait du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le françaiset 14 parmi eux déclarent très insatisfait avec 3,3% du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 88,1% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua affirment satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français. Au détriment, de 11,9% d'entre eux qui affirment le contraire.

Tableau nº 104 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme le français

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	223	52,3
Satisfaisant	146	34,3
Ne sais pas	34	8
Insatisfait	10	2,3
Très insatisfait	13	3,1
Total	426	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme le français. Il en découle que 223 des apprenants de l'échantillon déclarent très satisfaisant soit un pourcentage de 52,3% ; 146 élèves déclarent satisfaisant soit un pourcentage de 34,3% alors que 34 interrogés déclarent ne sais pas soit un pourcentage de 8%, 10 élèves déclarent insatisfait soit un pourcentage de 2,3% et 13 apprenants déclarent très insatisfait soit un pourcentage de 3,1%,

A l'analyse de ces résultats, on note que 86,6% des apprenants del'éducation de base de la région de l'Adamaoua affirment être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme le français. Par conséquent, 13,4% d'élèves déclarent le contraire.

Tableau nº 105 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	244	57,3
Satisfaisant	111	26,1
Ne sais pas	26	6,1
Insatisfait	31	7,3
Très insatisfait	14	3,3
Total	426	100

Le Tableau 13 fournit la répartition des enquêtés sur le fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques. Au regard des 426 répondants, 244 élèves soit 57,3% ont affirmé très satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques; 111 apprenants

soit 26,1% ont affirmé satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques. Tandis que 26 élèves soit 6,1% ont avoué ne sais pas du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques ; 31 apprenants soit 7,3% approuvent très insatisfait du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques et 14 parmi eux déclarent très insatisfait avec 3,3% du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 83,4% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua déclarent être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques. Au détriment, de 16,6% d'entre eux qui affirment le contraire.

Tableau nº 106 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise les espaces de travail

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	236	55,4
Satisfaisant	123	28,9
Ne sais pas	32	7,5
Insatisfait	21	4,9
Très insatisfait	14	3,3
Total	426	100

Le tableau précèdent, fait la répartition des répondants du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise les espaces de travail. Sur un total de 426 enquêtés, on relève que 236 élèves avec 55,4% approuvent très satisfaisant; 123 d'entre eux affirment satisfaisant avec 28,9% contrairement à 32 apprenants qui attestent ne sais pas soit 7,5%, 21 élèves parmi eux affirment insatisfait avec 4,9% et 14 apprenants déclarent très insatisfait avec 3,3%.

Au regard de ce qui précède, force est de constater que la majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua est satisfait de la manière dont l'enseignant organise les espaces de travail soit un pourcentage de 84,3%. Toutefois, 15,7% approuvent le contraire.

Tableau nº 107 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	215	50,5
Satisfaisant	144	33,8

Ne sais pas	39	9,2
Insatisfait	13	3,1
Très insatisfait	15	3,5
Total	426	100

A la lumière de ce tableau, il ressort que sur l'ensemble des 426 répondants, 215 élèves soit 50,5% ont affirmé très satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail; 144 apprenants soit 33,8% ont affirmé satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail. Tandis que 39 élèves soit 9,2% ont avoué ne sais pas du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail ; 13 apprenants soit 3,1% approuvent très insatisfait du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail et 15 parmi eux déclarent très insatisfait avec 3,5% du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 84,3% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua avouent être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail. Au détriment, de 15,7% d'entre eux qui affirment le contraire.

Tableau nº 108 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant réagit aux besoins et difficultés

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	253	59,4
Satisfaisant	120	28,2
Ne sais pas	21	4,9
Insatisfait	18	4,2
Très insatisfait	14	3,3
Total	426	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport du fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant réagit aux besoins et difficultés. Il en découle que 253 des apprenants de l'échantillon déclarent très satisfaisant soit un pourcentage de 59,4% ; 120 élèves déclarent satisfaisant soit un pourcentage de 28,2% alors que 21 interrogés déclarent ne sais pas soit un pourcentage de 4,9%, 18 élèves déclarent insatisfait soit un pourcentage de 4,2% et 14 apprenants déclarent très insatisfait soit un pourcentage de 3,3%,

A l'analyse de ces résultats, on note que 87,6% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua affirment être satisfait de la manière dont l'enseignant réagit aux besoins et difficultés. Par conséquent, 12,4% d'élèves déclarent le contraire.

Tableau nº 109 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	164	38,5
Satisfaisant	129	30,3
Ne sais pas	75	17,6
Insatisfait	39	9,2
Très insatisfait	19	4,5
Total	426	100

Le Tableau 17 fournit la répartition des enquêtés sur le fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés. Au regard des 426 répondants, 164 élèves soit 38,5% ont affirmé très satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés; 129 apprenants soit 30,3% ont affirmé satisfaisant du fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés. Tandis que 75 élèves soit 17,6% ont avoué ne sais pas du fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés, 39 apprenants soit 9,2% approuvent très insatisfait du fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés et 19 parmi eux déclarent très insatisfait avec 4,5% du fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 68,8% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua attestent satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés. Au détriment, de 31,2% d'entre eux qui affirment le contraire.

Tableau nº 110 : répartition des répondants en fonction du fait que les enseignants doivent traiter les élèves de la même façon et donner la chance à tous de réussir

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	242	56,8
Satisfaisant	127	29,8
Ne sais pas	29	6,8
Insatisfait	17	4
Très insatisfait	11	2,6
Total	426	100

Le tableau précèdent, fait la répartition des répondants dufait que les enseignants doivent traiter les élèves de la même façon et donner la chance à tous de réussir. Sur un total de 426 enquêtés, on relève que 242 élèves avec 56,8% approuvent très satisfaisant; 127 d'entre eux affirment satisfaisant avec 29,8% contrairement à 29 apprenants qui attestent ne sais pas soit 6,8%,

17 élèves parmi eux affirment insatisfait avec 4% et 11 apprenants déclarent très insatisfait avec 2,6%.

Au regard de ce qui précède, force est de constater que la majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua atteste que les enseignants doivent traiter les élèves de la même façon et donner la chance à tous de réussir soit un pourcentage de 86,6%. Toutefois, 13,4% approuvent le contraire.

Tableau nº 111 : répartition des répondants en fonction du fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	235	55,2
Satisfaisant	128	30
Ne sais pas	29	6,8
Insatisfait	14	3,3
Très insatisfait	20	4,7
Total	426	100

A la lumière de ce tableau, il ressort que sur l'ensemble des 426 répondants, 235 élèves soit 55,2% ont affirmé très satisfaisant du fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon; 128 apprenants soit 30% ont affirmé satisfaisant du fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon. Tandis que 29 élèves soit 6,8% ont avoué ne sais pas du fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon, 14 apprenants soit 3,3% approuvent très insatisfait du fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon et 20 parmi eux déclarent très insatisfait avec 4,7% du fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 85,2% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua approuvent que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon. Au détriment, de 14,8% d'entre eux qui affirment le contraire.

Tableau nº 112 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître vous prépare à l'utilisation des TIC

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	230	54
Satisfaisant	125	29,3
Ne sais pas	34	8

Insatisfait	19	4,5
Très insatisfait	18	4,2
Total	426	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport du fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître vous prépare à l'utilisation des TIC. Il en découle que 230 des apprenants de l'échantillon déclarent très satisfaisant soit un pourcentage de 54% ; 125 élèves déclarent satisfaisant soit un pourcentage de 29,3% alors que 34 interrogés déclarent ne sais pas soit un pourcentage de 8%, 19 élèves déclarent insatisfait soit un pourcentage de 4,5% et 18 apprenants déclarent très insatisfait soit un pourcentage de 4,2%.

A l'analyse de ces résultats, on note que 83,3% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua affirment satisfait de la manière par laquelle le maître vous prépare à l'utilisation des TIC. Par conséquent, 16,7% d'élèves déclarent le contraire.

Tableau nº 113 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	191	44,8
Satisfaisant	143	33,6
Ne sais pas	47	11
Insatisfait	33	7,7
Très insatisfait	12	2,8
Total	426	100

A la lumière de ce tableau, il ressort que sur l'ensemble des 426 répondants, 191 élèves soit 44,8% ont affirmé très satisfaisant du fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même; 143 apprenants soit 33,6% ont affirmé satisfaisant du fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même. Tandis que 47 élèves soit 11% ont avoué ne sais pas du fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même, 33 apprenants soit 7,7% approuvent très insatisfait du fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même et 12 parmi eux déclarent très insatisfait avec 2,8% du fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 78,4% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua affirment satisfait de l'usage des TIC. Au détriment, de 21,6% d'entre eux qui affirment le contraire.

Tableau nº 114 : répartition des répondants en fonction du fait d'avoir l'habitude de travailler avec vos camarades de la classe

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	380	89,2
Non	46	10,8
Total	426	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'avoir l'habitude de travailler avec vos camarades de la classe que, 380 apprenants affirment oui soit 89,2% tandis que 46 élèves déclarent non soit 10,8%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua ont l'habitude de travailler avec vos camarades de la classe. Ceci se vérifie par une frange de 89,2%. Tandis que 10,8% ne travaillent pas avec leurs camarades.

Tableau nº115 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de travailler avec vos camarades de la classe

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	245	57,5
Satisfaisant	134	31,5
Ne sais pas	15	3,5
Insatisfait	21	4,9
Très insatisfait	11	2,6
Total	426	100

Le tableau précèdent, fait la répartition des répondants du fait d'être satisfait de travailler avec vos camarades de la classe. Sur un total de 426 enquêtés, on relève que 245 élèves avec 57,5% approuvent très satisfaisant; 134 d'entre eux affirment satisfaisant avec 31,5% contrairement à 15 apprenants qui attestent ne sais pas soit 3,5%, 21 élèves parmi eux affirment insatisfait avec 4,9% et 11 apprenants déclarent très insatisfait avec 2,6%.

Au regard de ce qui précède, force est de constater que la majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua est satisfait de travailler avec leurs camarades de la classe. Soit un pourcentage de 89%. Toutefois, 11% approuvent le contraire.

Tableau nº 116 : répartition des répondants en fonction du fait que les parents ont l'habitude de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Oui	341	80
Non	85	20
Total	426	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait que les parents ont l'habitude de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école. Il en découle que 341 apprenants affirment oui soit 80% tandis que 85 élèves déclarent non soit 20%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua approuve que les parents ont l'habitude de communiquer avec les maîtres/maîtresses de leur école. Ceci se vérifie par une frange de 80%. Tandis que 20% des parents ne communiquent pas avec les maîtres/maîtresses de leur école.

Tableau nº117 : répartition des répondants en fonction du fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Très satisfaisant	256	60,1
Satisfaisant	91	21,4
Ne sais pas	27	6,3
Insatisfait	31	7,3
Très insatisfait	21	4,9
Total	426	100

A la lumière de ce tableau, il ressort que sur l'ensemble des 426 répondants, 256 élèves soit 60,1% ont affirmé très satisfaisant du fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école; 91 apprenants soit 21,4% ont affirmé satisfaisant du fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école. Tandis que 27 élèves soit 6,3% ont avoué ne sais pas du fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école, 31 apprenants soit 7,3% approuvent très insatisfait du fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école et 21 parmi eux déclarent très insatisfait avec 4,9% du fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école.

A l'analyse de ces résultats, la remarque suivante est visible au total 81,5% des apprenants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua affirment satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de leur école. Au détriment, de 18,5% d'entre eux qui affirment le contraire.

❖ **Présentation de tableaux des différents facteurs selon les mesures de la tendance**

centrale et de dispersion

Tableau nº118 : Pour la maîtrise de la communication en français

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant parle français	426	1,00	5,00	1,4671	0,93310
le fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant écrit le français	426	1,00	5,00	1,6127	0,93945
maîtrise de la communication en français	426	1,00	5,00	1,5399	0,79235
N valide (listwise)	426				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur la maîtrise de la communication en français qui est constitué de deux (02) indicateurs, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que la maîtrise de la communication en français à une moyenne de 1,5399 avec un écart-type de 0,79235. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,79235/1,5399X100) = 51,45; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 51,45%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 51,45% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont homogènes car les individus interrogés ont presque les mêmes avis, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº119 : Pour la maîtrise des disciplines

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme le français	426	1,00	5,00	1,6948	0,93850
le fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques	426	1,00	5,00	1,7324	1,07320
maîtrise des disciplines	426	1,00	5,00	1,7136	0,86373
N valide (listwise)	426				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur la maîtrise des disciplines qui est constitué de deux (02) indicateurs, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que la maîtrise des disciplines à une moyenne de

1,7136 avec un écart-type de 0,86373. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,86373/1,7136X100) = 50,40; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 50,40%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 50,40% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont homogènes car les individus interrogés ont presque les mêmes avis, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº120 : Pour l'organisation du travail de la classe

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise les espaces de travail	426	1,00	5,00	1,7183	1,02234
le fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail	426	1,00	5,00	1,7535	0,98831
organisation du travail de la classe	426	1,00	5,00	1,7359	0,81895
N valide (listwise)	426				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'organisation du travail de la classe qui est constitué de deux (02) indicateurs, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que l'organisation du travail de la classe à une moyenne de 1,7359 avec un écart-type de 0,81895. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,81895/1,7359X100) = 27,17; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 27,17%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 27,17% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº121 : Pour la gestion de la diversité des élèves

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait d'être satisfait de la manière dont l'enseignant réagit aux besoins et difficultés	426	1,00	5,00	1,6385	0,98975
le fait d'être satisfait de la manière par laquelle l'enseignant prend en charge les élèves handicapés	426	1,00	5,00	2,1080	1,14895
le fait que les enseignants doivent traiter les élèves de la même façon et donner la chance à tous de réussir	426	1,00	5,00	1,6573	0,95543
gestion de la diversité des élèves	426	1,00	5,00	1,8013	0,76672

N valide (listwise)	426

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur la gestion de la diversité des élèves qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que la gestion de la diversité des élèves à une moyenne de 1,8013 avec un écart-type de 0,76672. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,76672/1,8013X100) = 42,56; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 42,56%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 42,56% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº122 : Pour le fait d'évaluer

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait que les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon	426	1,00	5,00	1,7230	1,04860
Evaluer	426	1,00	5,00	1,7230	1,04860
N valide (listwise)	426				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'évaluation qui est constitué d'un (01) indicateur, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que l'évaluation à une moyenne de 1,7230 avec un écart-type de 1,04860. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (1,04860/1,7230X100) = 60,85; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 60,85%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 60,85% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont homogènes car les individus interrogés ont dans la quasi-totalité les mêmes avis, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº123 : Pour la maîtrise des technologies de l'information et de la communication

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait d'être satisfait de la manière par laquelle le maître vous prépare à l'utilisation des TIC	426	1,00	5,00	1,7559	1,05898
le fait d'être satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même	426	1,00	5,00	1,9014	1,05592

maîtrise des technologies de l'information et de la communication	426	1,00	5,00	1,8286	0,88449
N valide (listwise)	426				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur la maîtrise des technologies de l'information et de la communication qui est constitué de deux (02) indicateurs, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que la maîtrise des technologies de l'information et de la communication à une moyenne de 1,8286 avec un écart-type de 0,88449. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,88449/1,8286X100) = 48,36; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 48,36%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 48,36% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº124 : Pour le travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait d'avoir l'habitude de travailler avec vos camarades de la classe	426	1,00	2,00	1,1080	0,31072
le fait d'être satisfait de travailler avec vos camarades de la classe	426	1,00	5,00	1,6362	0,95376
le fait que les parents ont l'habitude de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école	426	1,00	2,00	1,1995	0,40012
le fait d'être satisfait de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école	426	1,00	5,00	1,7559	1,15871
travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école	426	1,00	3,50	1,4249	0,52909
N valide (listwise)	426				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 426 élèves interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 5. A travers ce tableau, on observe que, le travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école à une moyenne de 1,4249 avec

un écart-type de 0,52909. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,52909/1,4249X100) = 37,13; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 37,13%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 37,13% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

V.3.2. Vérification des hypothèses

❖ Vérification des résultats des hypothèses

Il s'agit de vérifier à partir du test de Fisher si les trois hypothèses de recherche préalablement formulées sont confirmées ou infirmées.

❖ Vérification de l'hypothèse de recherche HR1

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR1 : La qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua

Ha : il existe un lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe aucun lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour vérifier le niveau de signification, il faut rappeler que :

- L'hypothèse a été testée à α (alpha) = 0,05 (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

➢ Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

➢ Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée.

Tableau no125: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,901[a]	0,811	0,809	0,42377	0,811	386,714	1	90	0,000

a. Valeurs prédites : (constantes), VI1

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,901 qui démontre une corrélation

positive très forte et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,811)=81,1% ceci montre que la VI1 : «la qualité du curriculum de formation initiale» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua » à 81,1% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il existe une relation entre la VI1 et la VD. Donc, la relation est très significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 1 (HR1). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de (0,811)=81,1% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI1 fait varier à la VD à 81,1%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 386,714 qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal>Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,000 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº126: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	69,445	1	69,445	386,714	0,000[b]
	Résidu	16,162	90	0,180		
	Total	85,607	91			

a. Variable dépendante : VD

b. Valeurs prédites : (constantes), VI1

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 386,714avec la signification P = 0,000.

La règle d'ANOVA veut que :

- Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée ;
- Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

Alors, comme p (0,000) inférieur à alpha (0,05), donc (0,000 < 0,05) Ho est infirmée alors que Ha est confirmée. Il existe un lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, la qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau nº127: coefficients

Modèle	Coefficients non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.

		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-1,446	0,171		-8,432	0,000
	VI1	1,390	0,071	0,901	19,665	0,000

a. Variable dépendante : VD

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = (-1,446) + 1,390 (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (-1,446)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (1,390).
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI1, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (1,390).qui résulte d'une variation sur la VI1. Mais ceci a une significativité de 0,000< 0,05 avec t (19,665) différent de p (0,000). Par conséquent, Ho rejetée et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

❖ Vérification de l'hypothèse de recherche HR2

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR2 : la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ha : il existe un lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe aucun lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour vérifier le niveau de signification, il faut rappeler que :

- L'hypothèse a été testée à α (alpha) = 0,05 (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

- Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;
- Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée.

Tableau nº128: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. de F	Variation
1	0,874[a]	0,764	0,762	0,47336	0,764	292,060	1	90	0,000	

a. Valeurs prédites : (constantes), VI2

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,874 qui démontre une corrélation positive très forte et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,764)=76,4% ceci montre que la VI2 : «la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua» à 76,4% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il existe une relation entre la VI2 et la VD. Donc, la relation est significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 2 (HR2). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de (0,764)=76,4% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI2 fait varier à la VD à 76,4%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 292,060 qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal>Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,010 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº129: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	65,441	1	65,441	292,060	0,000[b]
	Résidu	20,166	90	0,224		
	Total	85,607	91			

a. Variable dépendante : VD

b. Valeurs prédites : (constantes), VI2

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 292,060avec la signification P = 0,000.

La règle d'ANOVA veut que :

- Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée ;
- Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

Alors, comme p (0,000) inférieur à alpha (0,05), donc (0,000 < 0,05) Ho est infirmée alors que Ha est confirmée. Il existe un lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR2 est confirmée. Par conséquent, la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau no130: coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-2,251	0,243		-9,272	0,000
	VI2	2,737	0,160	0,874	17,090	0,000

a. Variable dépendante : VD

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = (-2,251)+2,737 (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (-2,251)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (2,737).
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI2, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (2,737).qui résulte d'une variation sur la VI2. Mais ceci a une significativité de 0,000< 0,05 avec t (17,090) différent de p (0,000). Par conséquent, Ho rejetée et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR2 est confirmée. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

❖ Vérification de l'hypothèse de recherche HR3

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR3 : La qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ha : il existe un lien significatif entre la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe aucun lien significatif entre la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour vérifier le niveau de signification, il faut rappeler que :

- L'hypothèse a été testée à α (alpha) = 0,05 (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

➢ Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

➢ Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée.

Tableau no131: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,805[a]	0,649	0,645	0,57801	0,649	166,234	1	90	0,000

a. Valeurs prédites : (constantes), VI3

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre 0,805qui montre un lien de corrélation positif très fort et significatif car il tend de plus en plus vers le chiffre 1 et le coefficient de détermination (R^2) est de l'ordre de (0,649)= 64,9% ceci montre que la VI3 : «les avantages financiers» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua » à 64,9% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie que la relation entre la VI3 et la VD est significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 3 (HR3). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de (0,649)= 64,9% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI3 fait varier à la VD à 64,9%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 166,234 qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal>Flu, on observe également la significativité (P)

de la variation de F qui est de l'ordre de 0,000 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau no132: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	55,538	1	55,538	166,234	0,000[b]
	Résidu	30,069	90	0,334		
	Total	85,607	91			

a. Variable dépendante : VD

b. Valeurs prédites : (constantes), VI3

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 166,234 avec la signification P = 0,000.

La règle d'ANOVA veut que :

- Si Flu est supérieur à F Calculé, Ho est acceptée alors que Ha est rejetée.
- Si Flu est inférieur à F calculée, Ho est rejetée alors que Ha est acceptée.

Alors, comme Flu (1,90) inférieur à F calculé (166,234), donc (1,90 <166,234) et avec p= 0,000. Ho est infirmée alors Ha est confirmée. Il existe un lien significatif entre la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distancielet le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent,la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distancieldétermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau no133: coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	6,379	0,359		17,753	0,000
	VI3	-1,854	0,144	-0,805	-12,893	0,000

a. Variable dépendante : VD

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 6,379+ (-1,854) (VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (6,379)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (-1,854)
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI3, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (-1,854) qui résulte d'une variation sur la VI3. Mais ceci a une significativité de 0,000< 0,05 avec t (-12,893) différent de p (0,000). Par conséquent Ho rejetée est et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau 134: Récapitulatif des résultats du test de la régression linéaire simple

Hypothèses de recherche	Décision	Hypothèse Générale	Décision
HR1 : La qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua	confirmée	**HG** : L'ingénierie de formation déterminerait le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education dans la Région de l'Adamaoua	confirmée
HR2 : La qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua	confirmée		
HR3 : La qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.	confirmée		

A la lecture de ce tableau, le constat est clair que sur les trois hypothèses de recherches formulées au départ, elles sont toutes confirmées. Par conséquent, l'hypothèse générale est confirmée.

V.4.PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION

- **Présentation des tableaux en fonction du test de fiabilité de cronbach**

Tableau nº135: le test de fiabilité de cronbach sur le fait d'être attentionné

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,477	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,477. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur le fait d'être attentionné. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº136: le test de fiabilité de cronbach sur l'équité et respect

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,325	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,325. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur l'équité et respect est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº137: le test de fiabilité de cronbach sur l'interaction avec les apprenants

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,215	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,215. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur l'interaction avec les apprenants est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº138: le test de fiabilité de cronbach sur l'enthousiasme

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,076	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,076. Ce test est positif et faible et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur l'enthousiasme est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº139: le test de fiabilité de cronbach sur la motivation

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,164	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,164. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur la **motivation** est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº140: le test de fiabilité de cronbach sur le dévouement à enseigner

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,455	6

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,455. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur le dévouement à enseigner. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº141: le test de fiabilité de cronbach sur le fait de discipliner les élèves

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,363	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,363. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur le fait de discipliner les élèves est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº142: le test de fiabilité de cronbach sur l'importance de l'enseignement

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,109	2

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,109. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique

que ce facteur portant sur l'importance de l'enseignement est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº143: le test de fiabilité de cronbach sur l'attente de l'enseignant 1

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,396	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,396. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur l'attente de l'enseignant 1est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº144: le test de fiabilité de cronbach sur l'attente de l'enseignant 2

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,415	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,415. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur l'attente de l'enseignant 2. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº145: le test de fiabilité de cronbach sur le plan d'instruction

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,476	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,476. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur le plan d'instruction. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº146: le test de fiabilité de cronbach sur les stratégies pédagogiques

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,182	2

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,182. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur les stratégies pédagogiques est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº147: le test de fiabilité de cronbach sur le contenu et attentes

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,589	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,589. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur le contenu et attentes. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº148: le test de fiabilité de cronbach sur la complexité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,091	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,091. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur la complexité est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº149: le test de fiabilité de cronbach sur l'interrogation

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,352	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,352. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur l'interrogation est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº150: le test de fiabilité de cronbach sur l'engagement de l'élève

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,203	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,203. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur l'engagement de l'élève est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

Tableau nº151: le test de fiabilité de cronbach sur les devoirs

Alpha de Cronbach[a]	Nombre d'éléments
-0,016	3

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de -0,016. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Cela explique la faiblesse de ce facteur portant sur les devoirs. Bref, ce facteur est nul et faible par conséquent ne vaut pas la peine d'être étudié.

Tableau nº151: le test de fiabilité de cronbach sur le suivi des progrès des élèves

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,333	4

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,333. Ce test est positif et moyen et tend peu à peu plus vers le chiffre 1 cela explique que ce facteur portant sur le suivi des progrès des élèves est peu fort. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

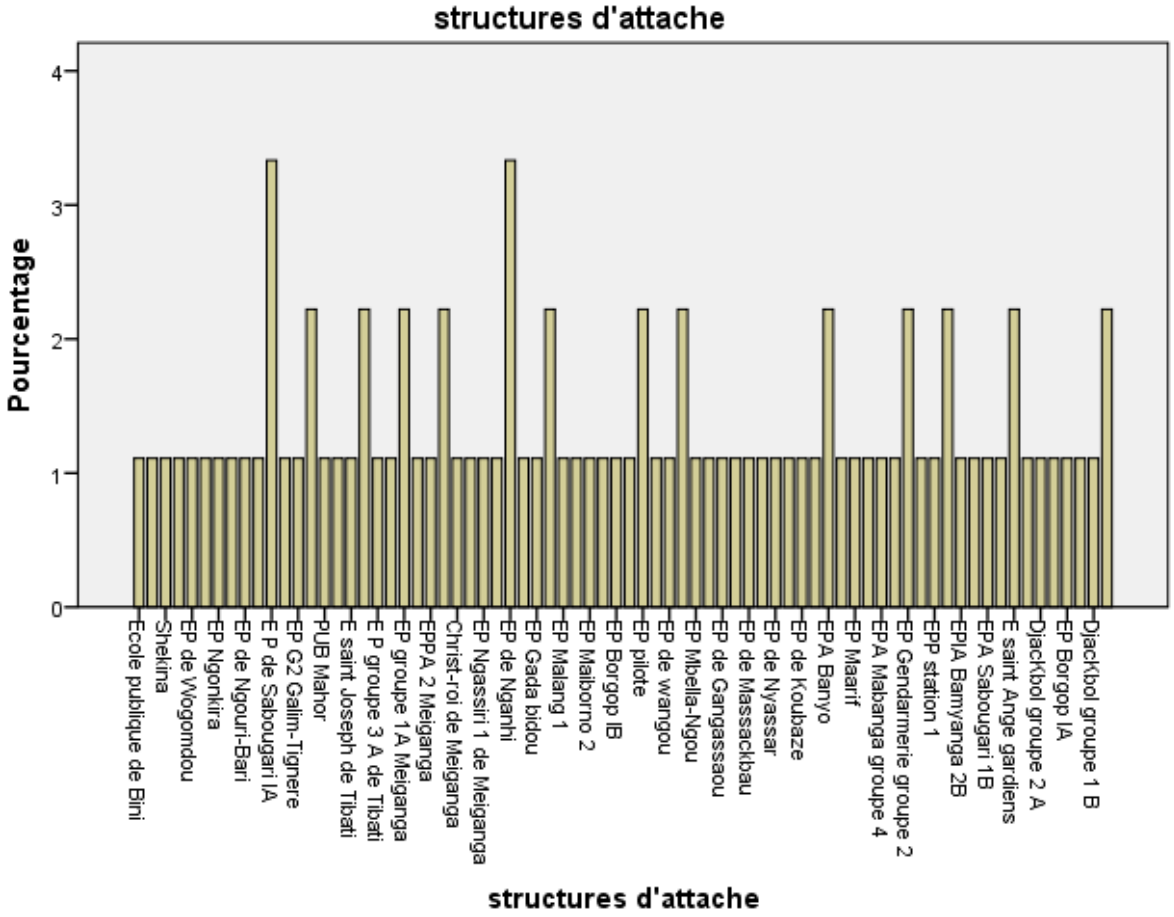
Tableau nº152: le test de fiabilité de cronbach sur le fait de répondre aux besoins et aux capacités des élèves

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,616	5

Au regard de ce tableau, on constate clairement que le test de fiabilité de Cronbach est de l'ordre de 0,616. Ce test est positif et tend plus vers le chiffre 1 cela explique la robustesse de ce facteur portant sur le fait de répondre aux besoins et aux capacités des élèves. Bref, ce facteur est fiable et vaut la peine d'être étudié.

- **Présentations des tableaux des fréquences et des pourcentages selon le tri à plat.**

Tableau nº153 : répartition des répondants selon la structure d'attache



A la lecture du graphique en bâton précédent, il ressort que 01enseignant observé exerce à l'école publique de Bini soit 1,1% ; 01 enseignant enseigne à EPA du centre groupe 1 soit 1,1% ; 01 enseignant travaille à l'école Shekina soit 1,1% ; 01 enseignant exerce à EP de Manwi 1 soit 1,1% ;

03 enseignants travaillent à E P de Sabougari IA soit 3,3% ;

Ces données laissent transparaître que la majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua ont refusé de se prononcer à la question de leur structure respective.

Tableau nº154 : répartition des répondants selon la fonction

Fonctions	Effectifs	Pourcentage
IC1	7	7,8
IC2	7	7,8
IC3	7	7,8
IC4	3	3,3
IC5	1	1,1
IEG	3	3,3
IC 25 mille	3	3,3
IEMP	2	2,2

Pas de réponse	57	63,3
Total	90	100

A la lecture du tableau précédent, il ressort que 07 enseignants sont IC1 soit 7,8% ; 07 enseignants sont IC2 soit 7,8% ; 07 enseignants sont IC3 soit 7,8% ; 03 enseignants sont des IC4 soit 3,3%. 01 enseignant est IC5 soit 1,1% ; 03 enseignants sont IEG soit 3,3% ; 03 enseignants sont des IC 25 million soit 3,3% ; 02 enseignants sont IEMP soit 2,2% ; 57 enseignants n'ont pas voulu collaborés au vu de la question relative à leur fonction soit 63,3%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire, la majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua n'ont pas répondus à la question relative à leur fonction avec une frange de 63,3% ce peut s'expliquer par leur mécontentement et leur désarroi au vu des traitements salariales et leur condition de travail déplorable à la limite.

Tableau nº155 : répartition des répondants selon l'ancienneté au poste

Ancienneté	Effectifs	Pourcentage
Moins de 5 ans	4	4,4
De 6 à 10 ans	12	13,3
De 11 à 15 ans	17	18,9
De 16 à 20 ans	1	1,1
De 21 à 25 ans	1	1,1
Pas de réponse	55	61,1
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet de l'ancienneté dans la structure de 90 répondants. Il révèle que parmi ces derniers, 4 enseignants ont fait moins de 5 ans soit 4,4% ; 12 enseignants ont fait de 6 à 10 ans soit 13,3% ; 17 enseignants ont fait de 11 à 15 ans soit 18,9% ; 01 enseignant a fait de 16 à 20 ans soit 1,1% ; 01enseignant a fait de 21 à 25 ans soit 1,1%et enfin 55 enseignants n'ont pas répondu à la question soit 61,1%.

Le constat est qu'il y a une prédominance des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua n'ont pas répondus avec un pourcentage de 61,1%

Tableau nº156 : répartition des répondants en fonction du fait de faire preuve d'écoute active

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	75	83,3
Non-satisfait	15	16,7
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de faire preuve d'écoute activeque, 75 enseignants affirment satisfait soit 83,3% tandis que 15 enseignants déclarent non-satisfait soit 16,7%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua font preuve d'écoute active. Ceci se vérifie par une frange de 83,3%. Tandis que 16,7% ne le font pas.

Tableau nº157 : répartition des répondants en fonction des preuves de souci du bien-être émotionnel et physique des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	85	94,4
Non-satisfait	5	5,6
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aux preuves de souci du bien-être émotionnel et physique des apprenants. Il en découle que 85 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 94,4% tandis que 05 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 5,6%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua font preuve de souci du bien-être émotionnel et physique des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 94,4%. Au détriment de 5,6% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº158 : répartition des répondants en fonction du fait d'afficher de l'intérêt et de la préoccupation pour les élèves qui vivent en dehors de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	53	58,9
Non-satisfait	37	41,1
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'afficher de l'intérêt et de la préoccupation pour les élèves qui vivent en dehors de l'école que, 53 enseignants affirment satisfait soit 58,9% tandis que 37 enseignants déclarent non-satisfait soit 41,1%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua affichent de l'intérêt et de la préoccupation pour les élèves qui vivent en dehors de l'école. Ceci se vérifie par une frange de 58,9%. Tandis que 41,1% ne le font pas.

Tableau nº159: répartition des répondants en fonction du fait de créer un climat favorable et de chaleur humaine

Modalités	Effectifs	Pourcentage

Satisfait	82	91,1
Non-satisfait	8	8,9
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de créer un climat favorable et de chaleur humaine. Il en découle que 82 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 91,1% tandis que 08 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 8,9%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua créent un climat favorable et de chaleur humaine. Ceci se vérifie par une frange de 91,1% au détriment de 8,9% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº160 : répartition des répondants en fonction du fait de répondre à une mauvaise conduite au niveau individuel

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	73	81,1
Non-satisfait	17	18,9
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de répondre à une mauvaise conduite au niveau individuel que, 73 enseignants affirment satisfait soit 81,1% tandis que 17 enseignants déclarent non-satisfait soit 18,9%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua répondent à une mauvaise conduite au niveau individuel. Ceci se vérifie par une frange de 81,1%. Tandis que 18,9% ne le font pas.

Tableau nº161 : répartition des répondants en fonction du fait d'empêcher les situations dans lesquelles un apprenant perd le respect de ses pairs

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	76	84,4
Non-satisfait	14	15,6
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'empêcher les situations dans lesquelles un apprenant perd le respect de ses pairs. Il en découle que 76 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 84,4% tandis que 14 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 15,6%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua empêchent les situations dans lesquelles un apprenant perd le respect de ses pairs. Ceci se vérifie par une frange de 84,4%. Au détriment de 15,6% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº161 : répartition des répondants en fonction du fait de traiter les apprenants également

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	84	93,3
Non-satisfait	6	6,7
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de traiter les apprenants également que, 84 enseignants affirment satisfait soit 93,3% tandis que 06 enseignants déclarent non-satisfait soit 6,7%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua traitent les apprenants également. Ceci se vérifie par une frange de 93,3%. Tandis que 6,7% ne le font pas.

Tableau nº162 : répartition des répondants en fonction du fait de créer des situations pour que tous les apprenants réussissent

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	81	90
Non-satisfait	9	10
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de créer des situations pour que tous les apprenants réussissent. Il en découle que 81 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 90% tandis que 09 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 10%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua créent des situations pour que tous les apprenants réussissent. Ceci se vérifie par une frange de 90%. Au détriment de 10% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº162 : répartition des répondants en fonction du fait de montrer le respect à tous les apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	80	88,9
Non-satisfait	10	11,1
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de montrer le respect à tous les apprenants que, 80 enseignants affirment satisfait soit 88,9% tandis que 10 enseignants déclarent non-satisfait soit 11,1%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua montrent le respect à tous les apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 88,9%. Tandis que 11,1% ne le font pas.

Tableau nº163 : répartition des répondants en fonction du fait de conserver son rôle professionnel tout en restant amical

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	80	88,9
Non-satisfait	10	11,1
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de conserver son rôle professionnel tout en restant amical. Il en découle que 80 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 88,9% tandis que 10 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 11,1%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua conservent son rôle professionnel tout en restant amical. Ceci se vérifie par une frange de 88,9%. Au détriment de 11,1% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº164 : répartition des répondants en fonction du fait de donner la responsabilité aux apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	66	73,3
Non-satisfait	24	26,7
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de donner la responsabilité aux apprenants que, 66 enseignants affirment satisfait soit 73,3% tandis que 24 enseignants déclarent non-satisfait soit 26,7%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua donnent la responsabilité aux apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 73,3%. Tandis que 26,7% ne le font pas.

Tableau nº165 : répartition des répondants en fonction du fait de connaître les intérêts des apprenants à la fois à l'école et en dehors de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	63	70
Non-satisfait	27	30
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait de connaître les intérêts des apprenants à la fois à l'école et en dehors de l'école. Il en découle que 63 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 70% tandis que 27 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 30%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua connaissent les intérêts des apprenants à la fois à l'école et en dehors de l'école. Ceci se vérifie par une frange de 70%. Au détriment de 30% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº166 : répartition des répondants en fonction du fait de valoriser ce que disent les apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	71	78,9
Non-satisfait	19	21,1
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de valoriser ce que disent les apprenants que, 71 enseignants affirment satisfait soit 78,9% tandis que 19 enseignants déclarent non-satisfait soit 21,1%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua valorisent ce que disent les apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 78,9%. Tandis que 21,1% ne le font pas.

Tableau nº167: répartition des répondants en fonction du fait d'interagir de manière ludique et amusante, plaisanté au besoin

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	63	70
Non-satisfait	27	30
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait d'interagir de manière ludique et amusante, plaisanté au besoin. Il en découle que 63 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 7085% tandis que 27 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 30%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua interagissent de manière ludique et amusante, plaisanté au besoin. Ceci se vérifie par une frange de 70%. Au détriment de 30% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº168: répartition des répondants en fonction du fait de montrer de la joie pour le contenu

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	78	86,7
Non-satisfait	12	13,3
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de montrer de la joie pour le contenu que, 78 enseignants affirment satisfait soit 86,7% tandis que 12 enseignants déclarent non-satisfait soit 13,3%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua montrent de la joie pour le contenu. Ceci se vérifie par une frange de 86,7%. Tandis que 13,3% ne le font pas.

Tableau nº169 : répartition des répondants en fonction du fait de prendre plaisir à enseigner

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	67	74,4
Non-satisfait	23	25,6
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait de prendre plaisir à enseigner. Il en découle que 67 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 74,4% tandis que 23 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 25,6%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua prennent plaisir à enseigner. Ceci se vérifie par une frange de 74,4%. Au détriment de 25,6% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº170 : répartition des répondants en fonction du fait de faire preuve d'implication dans des activités d'apprentissage en dehors de l'école

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	65	72,2
Non-satisfait	25	27,8
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de faire preuve d'implication dans des activités d'apprentissage en dehors de l'école que, 65 enseignants affirment satisfait soit 72,2% tandis que 25 enseignants déclarent non-satisfait soit 27,8%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua font preuve d'implication dans des activités d'apprentissage en dehors de l'école. Ceci se vérifie par une frange de 72,2%. Tandis que 27,8% ne le font pas.

Tableau nº171: répartition des répondants en fonction du fait de maintenir un travail de qualité

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	72	80
Non-satisfait	18	20
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de maintenir un travail de qualité. Il en découle que 72 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 80% tandis que 18 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 20%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua maintiennent un travail de qualité. Ceci se vérifie par une frange de 80%. Au détriment de 20% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº172 : répartition des répondants en fonction du fait de retourner le travail des apprenants en temps opportun

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	73	81,1
Non-satisfait	17	18,9
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de retourner le travail des apprenants en temps opportun que, 73 enseignants affirment satisfait soit 81,1% tandis que 17 enseignants déclarent non-satisfait soit 18,9%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua retournent le travail des apprenants en temps opportun. Ceci se vérifie par une frange de 81,1%. Tandis que 18,9% ne le font pas.

Tableau nº173: répartition des répondants en fonction du fait de fournir aux apprenants des commentaires significatifs

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	79	87,8
Non-satisfait	11	12,2
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait de fournir aux apprenants des commentaires significatifs. Il en découle que 79 enseignants ont affirmé satisfait soit

un pourcentage de 87,8% tandis que 11 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 12,2%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua fournissent aux apprenants des commentaires significatifs. Ceci se vérifie par une frange de 87,8%. Au détriment de 12,2% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº174 : répartition des répondants en fonction du fait d'avoir une attitude positive à propos de la vie et de l'enseignement

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	66	73,3
Non-satisfait	24	26,7
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'avoir une attitude positive à propos de la vie et de l'enseignementque, 66 enseignants affirment satisfait soit 73,3% tandis que 24 enseignants déclarent non-satisfait soit 26,7%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua ont une attitude positive à propos de la vie et de l'enseignement. Ceci se vérifie par une frange de 73,3%. Tandis que 26,7% ne le font pas.

Tableau nº175 : répartition des répondants en fonction du fait de passer du temps en dehors de l'école à se préparer

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	74	82,2
Non-satisfait	16	17,8
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de passer du temps en dehors de l'école à se préparer. Il en découle que 74 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 82,2% tandis que 16 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 17,8%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua passent du temps en dehors de l'école à se préparer. Ceci se vérifie par une frange de 82,2%. Au détriment de 17,8% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº176 : répartition des répondants en fonction du fait de participer à des activités collégiales

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	76	84,4

Non-satisfait	14	15,6
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de participer à des activités collégiales que, 76 enseignants affirment satisfait soit 84,4% tandis que 14 enseignants déclarent non-satisfait soit 15,6%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua participent à des activités collégiales. Ceci se vérifie par une frange de 84,4%. Tandis que 15,6% ne le font pas.

Tableau nº177 : répartition des répondants en fonction du fait d'accepter la responsabilité des résultats des élèves

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	72	80
Non-satisfait	18	20
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait d'accepter la responsabilité des résultats des élèves. Il en découle que 72 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 80% tandis que 18 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 20%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua acceptent la responsabilité des résultats des élèves. Ceci se vérifie par une frange de 80%. Au détriment de 20% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº178 : répartition des répondants en fonction du fait de chercher le développement professionnel

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	77	85,6
Non-satisfait	13	14,4
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de chercher le développement professionnel que, 77 enseignants affirment satisfait soit 85,6% tandis que 13 enseignants déclarent non-satisfait soit 14,4%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua cherchent le développement professionnel. Ceci se vérifie par une frange de 85,6%. Tandis que 14,4% ne le font pas.

Tableau nº179 : répartition des répondants en fonction du fait de trouver, mettre en œuvre et partager de nouvelles stratégies pédagogiques

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	78	86,7
Non-satisfait	12	13,3
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au du fait de trouver, mettre en œuvre et partager de nouvelles stratégies pédagogiques. Il en découle que 78 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 86,7% tandis que 12 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 13,3%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua trouvent, mettent en œuvre et partagent de nouvelles stratégies pédagogiques. Ceci se vérifie par une frange de 86,7%. Au détriment de 13,3% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº180 : répartition des répondants en fonction du fait de mettre en œuvre les règles de comportement de manière juste et cohérente

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	74	82,2
Non-satisfait	16	17,8
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de mettre en œuvre les règles de comportement de manière juste et cohérente que, 74 enseignants affirment satisfait soit 82,2% tandis que 16 enseignants déclarent non-satisfait soit 17,8%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua mettent en œuvre les règles de comportement de manière juste et cohérente. Ceci se vérifie par une frange de 82,2%. Tandis que 17,8% ne le font pas.

Tableau nº181: répartition des répondants en fonction du fait de renforcer et réitérer les attentes en matière de comportement positif

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	75	83,3
Non-satisfait	15	16,7
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de renforcer et réitérer les attentes en matière de comportement positif. Il en découle que 75 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 83,3% tandis que 15 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 16,7%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua renforcent et réitèrent les attentes en matière de comportement positif. Ceci se vérifie par une frange de 83,3%. Au détriment de 16,7% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº182 : répartition des répondants en fonction du fait d'utiliser des mesures disciplinaires appropriées

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	68	75,6
Non-satisfait	22	24,4
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'utiliser des mesures disciplinaires appropriées que, 68 enseignants affirment satisfait soit 75,6% tandis que 22 enseignants déclarent non-satisfait soit 24,4%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua utilisent des mesures disciplinaires appropriées. Ceci se vérifie par une frange de 75,6%. Tandis que 24,4% ne le font pas.

Tableau nº183 : répartition des répondants en fonction du fait de concentrer le temps passé en classe sur l'enseignement et l'apprentissage

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	83	92,2
Non-satisfait	7	7,8
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait de concentrer le temps passé en classe sur l'enseignement et l'apprentissage. Il en découle que 83 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 92,2% tandis que 07 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 7,8%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua concentrent le temps passé en classe sur l'enseignement et l'apprentissage. Ceci se vérifie par une frange de 92,2%. Au détriment de 7,8% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº184 : répartition des répondants en fonction du fait de lier l'instruction à la situation réelle des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	72	80
Non-satisfait	18	20
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de lier l'instruction à la situation réelle des apprenants que, 72 enseignants affirment satisfait soit 80% tandis que 18enseignants déclarent non-satisfait soit 20%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua lient l'instruction à la situation réelle des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 80%. Tandis que 20% ne le font pas.

Tableau nº185 : répartition des répondants en fonction du fait de suivre un calendrier cohérent et maintient les procédures et les routines

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	69	76,7
Non-satisfait	21	23,3
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de suivre un calendrier cohérent et maintient les procédures et les routines. Il en découle que 69 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 76,7% tandis que 21 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 23,3%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua suivent un calendrier cohérent et maintient les procédures et les routines. Ceci se vérifie par une frange de 76,7%. Au détriment de 23,3% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº186 : répartition des répondants en fonction du fait de gérer les tâches administratives rapidement et efficacement

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	59	65,6
Non-satisfait	31	34,4
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de gérer les tâches administratives rapidement et efficacement que, 59 enseignants affirment satisfait soit 65,6% tandis que 31 enseignants déclarent non-satisfait soit 34,4%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua gèrent les tâches administratives rapidement et efficacement. Ceci se vérifie par une frange de 65,6%. Tandis que 34,4% ne le font pas.

Tableau nº187 : répartition des répondants en fonction du fait de préparer les matériaux (cours) à l'avance

Modalités	Effectifs	Pourcentage

Satisfait	71	78,9
Non-satisfait	19	21,1
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de préparer les matériaux (cours) à l'avance. Il en découle que 71 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 78,9% tandis que 19 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 21,1%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua préparent les matériaux (cours) à l'avance. Ceci se vérifie par une frange de 78,9%. Au détriment de 21,1% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº188 : répartition des répondants en fonction du fait de maintenir l'élan pendant et après les cours

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	75	83,3
Non-satisfait	15	16,7
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de maintenir l'élan pendant et après les cours que, 75 enseignants affirment satisfait soit 83,3% tandis que 15 enseignants déclarent non-satisfait soit 16,7%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua maintiennent l'élan pendant et après les cours. Ceci se vérifie par une frange de 83,3%. Tandis que 16,7% ne le font pas.

Tableau nº189 : répartition des répondants en fonction du fait de limiter les perturbations et les interruptions

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	72	80
Non-satisfait	18	20
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de limiter les perturbations et les interruptions. Il en découle que 72 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 80% tandis que 18 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 20%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua limitent les perturbations et les interruptions. Ceci se vérifie par une frange de 80%. Au détriment de 20% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº190 : répartition des répondants en fonction du fait de définir clairement les attentes aux élevées et envers soi-même

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	79	87,8
Non-satisfait	11	12,2
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de définir clairement les attentes aux élevées et envers soi-même que, 79 enseignants affirment satisfait soit 87,8% tandis que 11 enseignants déclarent non-satisfait soit 12,2%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua définissent clairement les attentes aux élevées et envers soi-même. Ceci se vérifie par une frange de 87,8%. Tandis que 12,2% ne le font pas.

Tableau nº191 : répartition des répondants en fonction du fait d'orienter l'expérience de la classe vers l'amélioration et la croissance

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	76	84,4
Non-satisfait	14	15,6
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'orienter l'expérience de la classe vers l'amélioration et la croissance. Il en découle que 76 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 84,4% tandis que 14 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 15,6%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua orientent l'expérience de la classe vers l'amélioration et la croissance. Ceci se vérifie par une frange de 84,4%. Au détriment de 15,6% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº192 : répartition des répondants en fonction du fait de souligner la responsabilité des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	83	92,2
Non-satisfait	7	7,8
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de souligner la responsabilité des apprenants que, 83 enseignants affirment satisfait soit 92,2% tandis que 07enseignants déclarent non-satisfait soit 7,8%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua soulignent la responsabilité des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 92,2%. Tandis que 7,8% ne le font pas.

Tableau nº193 : répartition des répondants en fonction du fait de relier soigneusement les objectifs d'apprentissage et les activités

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	78	86,7
Non-satisfait	12	13,3
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de relier soigneusement les objectifs d'apprentissage et les activités. Il en découle que 78 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 86,7% tandis que 12 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 13,3%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua relient soigneusement les objectifs d'apprentissage et les activités. Ceci se vérifie par une frange de 86,7%. Au détriment de 13,3% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº194 : répartition des répondants en fonction du fait d'organiser le contenu pour des présentations efficaces

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	81	90
Non-satisfait	9	10
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'organiser le contenu pour des présentations efficaces que, 81 enseignants affirment satisfait soit 90% tandis que 09 enseignants déclarent non-satisfait soit 10%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua organisent le contenu pour des présentations efficaces. Ceci se vérifie par une frange de 90%. Tandis que 10% ne le font pas.

Tableau nº195 : répartition des répondants en fonction du fait d'explorer la compréhension des élèves en posant des questions

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	75	83,3
Non-satisfait	15	16,7
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'explorer la compréhension des élèves en posant des questions. Il en découle que 75 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 83,3% tandis que 15 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 16,7%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua explorent la compréhension des élèves en posant des questions. Ceci se vérifie par une frange de 83,3%. Au détriment de 16,7% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº196 : répartition des répondants en fonction du fait de prendre en compte les capacités d'attention et les styles d'apprentissage des élèves lors de la conception des instructions

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	71	78,9
Non-satisfait	19	21,1
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de prendre en compte les capacités d'attention et les styles d'apprentissage des élèves lors de la conception des instructions que, 71 enseignants affirment satisfait soit 78,9% tandis que 19 enseignants déclarent non-satisfait soit 21,1%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua prennent en compte les capacités d'attention et les styles d'apprentissage des élèves lors de la conception des instructions. Ceci se vérifie par une frange de 78,9%. Tandis que 21,1% ne le font pas.

Tableau nº197 : répartition des répondants en fonction du fait d'élaborer des objectifs, des questions et des activités reflétant les compétences cognitives de niveau supérieur et inférieur adaptées au contenu et aux apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	68	75,6
Non-satisfait	22	24,4
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'élaborer des objectifs, des questions et des activités reflétant les compétences cognitives de niveau supérieur et inférieur adaptées au contenu et aux apprenants. Il en découle que 68 enseignants ont affirmé

satisfait soit un pourcentage de 75,6% tandis que 22 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 24,4%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua élaborent des objectifs, des questions et des activités reflétant les compétences cognitives de niveau supérieur et inférieur adaptées au contenu et aux apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 75,6%. Au détriment de 24,4% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº198 : répartition des répondants en fonction du fait d'utiliser différentes techniques et stratégies pédagogiques, telles que l'apprentissage par groupes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	70	77,8
Non-satisfait	20	22,2
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'utiliser différentes techniques et stratégies pédagogiques, telles que l'apprentissage par groupes que, 70 enseignants affirment satisfait soit 77,8% tandis que 20 enseignants déclarent non-satisfait soit 22,2%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua utilisent différentes techniques et stratégies pédagogiques, telles que l'apprentissage par groupes. Ceci se vérifie par une frange de 77,8%. Tandis que 22,2% ne le font pas.

Tableau nº199 : répartition des répondants en fonction du fait de souligner une conceptualisation signifiante, en insistant sur la propre connaissance du monde des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	70	77,8
Non-satisfait	20	22,2
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de souligner une conceptualisation signifiante, en insistant sur la propre connaissance du monde des apprenants. Il en découle que 70 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 77,8% tandis que 20 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 22,2%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua soulignent une conceptualisation signifiante, en

insistant sur la propre connaissance du monde des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 77,8%. Au détriment de 22,2% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº200 : répartition des répondants en fonction du fait de définir des attentes élevées en matière d'amélioration et de croissance dans la salle de classe

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	66	73,3
Non-satisfait	24	26,7
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de définir des attentes élevées en matière d'amélioration et de croissance dans la salle de classe que, 66 enseignants affirment satisfait soit 73,3% tandis que 24 enseignants déclarent non-satisfait soit 26,7%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua définissent des attentes élevées en matière d'amélioration et de croissance dans la salle de classe. Ceci se vérifie par une frange de 73,3%. Tandis que 26,7% ne le font pas.

Tableau nº201 : répartition des répondants en fonction du fait de donner des exemples clairs et propose une pratique guidée

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	71	78,9
Non-satisfait	19	21,1
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de donner des exemples clairs et propose une pratique guidée. Il en découle que 71 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 78,9% tandis que 19 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 21,1%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua donnent des exemples clairs et propose une pratique guidée. Ceci se vérifie par une frange de 78,9%. Au détriment de 21,1% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº202 : répartition des répondants en fonction du fait de souligner la responsabilité des étudiants et la responsabilité de répondre aux attentes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	73	81,1

Non-satisfait	17	18,9
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de souligner la responsabilité des étudiants et la responsabilité de répondre aux attentes que, 73 enseignants affirment satisfait soit 81,1% tandis que 17 enseignants déclarent non-satisfait soit 18,9%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua soulignent la responsabilité des étudiants et la responsabilité de répondre aux attentes. Ceci se vérifie par une frange de 81,1%. Tandis que 18,9% ne le font pas.

Tableau nº203 : répartition des répondants en fonction du fait d'enseigner des stratégies métacognitives pour soutenir la réflexion sur les progrès de l'apprentissage

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	70	77,8
Non-satisfait	20	22,2
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'enseigner des stratégies métacognitives pour soutenir la réflexion sur les progrès de l'apprentissage. Il en découle que 70 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 77,8% tandis que 20 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 22,2%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua enseignent des stratégies métacognitives pour soutenir la réflexion sur les progrès de l'apprentissage. Ceci se vérifie par une frange de 77,8%. Au détriment de 22,2% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº204 : répartition des répondants en fonction du fait de faire en sorte que les apprenants apprennent et démontrent la compréhension de la signification plutôt que la mémorisation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	77	85,6
Non-satisfait	13	14,4
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de faire en sorte que les apprenants apprennent et démontrent la compréhension de la signification plutôt que la mémorisation que, 77 enseignants affirment satisfait soit 85,6% tandis que 13 enseignants déclarent non-satisfait soit 14,4%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua font en sorte que les apprenants apprennent et démontrent la compréhension de la signification plutôt que la mémorisation. Ceci se vérifie par une frange de 85,6%. Tandis que 14,4% ne le font pas.

Tableau nº205: répartition des répondants en fonction du fait de la lecture est une priorité

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	70	77,8
Non-satisfait	20	22,2
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de la lecture est une priorité. Il en découle que 70 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 77,8% tandis que 20 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 22,2%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua font de la lecture une priorité. Ceci se vérifie par une frange de 77,8%. Au détriment de 22,2% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº206 : répartition des répondants en fonction du fait de souligner une conceptualisation signifiante, en mettant l'accent sur la connaissance du monde par l'apprenant

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	73	81,1
Non-satisfait	17	18,9
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de souligner une conceptualisation signifiante, en mettant l'accent sur la connaissance du monde par l'apprenant que, 73 enseignants affirment satisfait soit 81,1% tandis que 17 enseignants déclarent non-satisfait soit 18,9%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua soulignent une conceptualisation signifiante, en mettant l'accent sur la connaissance du monde par l'apprenant. Ceci se vérifie par une frange de 81,1%. Tandis que 18,9% ne le font pas.

Tableau nº207 : répartition des répondants en fonction du fait de mettre l'accent sur les capacités de réflexion d'ordre supérieur en mathématiques

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	67	74,4
Non-satisfait	23	25,6

Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport aufait de mettre l'accent sur les capacités de réflexion d'ordre supérieur en mathématiques. Il en découle que 67 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 74,4% tandis que 23 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 25,6%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'adamaoua mettent l'accent sur les capacités de réflexion d'ordre supérieur en mathématiques. Ceci se vérifie par une frange de 74,4%. Au détriment de 25,6% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº208 : répartition des répondants en fonction du fait de l'interrogation reflète le type de contenu et les objectifs de la leçon

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	77	85,6
Non-satisfait	13	14,4
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de l'interrogation reflète le type de contenu et les objectifs de la leçon que, 77 enseignants affirment satisfait soit 85,6% tandis que 13 enseignants déclarent non-satisfait soit 14,4%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua approuvent que l'interrogation reflète le type de contenu et les objectifs de la leçon. Ceci se vérifie par une frange de 85,6%. Tandis que 14,4% ne le font pas.

Tableau nº209 : répartition des répondants en fonction du fait de varier le type de question pour maintenir l'intérêt et l'élan

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	66	73,3
Non-satisfait	24	26,7
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de varier le type de question pour maintenir l'intérêt et l'élan. Il en découle que 66 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 73,3% tandis que 24 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 26,7%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua varient le type de question pour maintenir l'intérêt

et l'élan. Ceci se vérifie par une frange de 73,3%. Au détriment de 26,7% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº210 : répartition des répondants en fonction du fait de préparer la question à l'avance

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	70	77,8
Non-satisfait	20	22,2
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de préparer la question à l'avance que, 70 enseignants affirment satisfait soit 77,8% tandis que 20 enseignants déclarent non-satisfait soit 22,2%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua préparent la question à l'avance. Ceci se vérifie par une frange de 77,8%. Tandis que 22,2% ne le font pas.

Tableau nº211 : répartition des répondants en fonction du fait d'utiliser le temps d'attente pendant l'interrogatoire

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	66	73,3
Non-satisfait	24	26,7
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'utiliser le temps d'attente pendant l'interrogatoire. Il en découle que 66 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 73,3% tandis que 24 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 26,7%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua utilisent le temps d'attente pendant l'interrogatoire. Ceci se vérifie par une frange de 73,3%. Au détriment de 26,7% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº212 : répartition des répondants en fonction du fait d'être attentif à la leçon, aux questions appropriées, à la clarté des explications

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	71	78,9
Non-satisfait	19	21,1
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'être attentif à la leçon, aux questions appropriées, à la clarté des explications que, 71 enseignants affirment satisfait soit 78,9% tandis que 19 enseignants déclarent non-satisfait soit 21,1%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua sont attentif à la leçon, aux questions appropriées, à la clarté des explications. Ceci se vérifie par une frange de 78,9%. Tandis que 21,1% ne le font pas.

Tableau nº213: répartition des répondants en fonction du fait de varier les stratégies pédagogiques, les types d'affectations et les activités

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	69	76,7
Non-satisfait	21	23,3
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de varier les stratégies pédagogiques, les types d'affectations et les activités. Il en découle que 69 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 76,7% tandis que 21 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 23,3%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua varient les stratégies pédagogiques, les types d'affectations et les activités. Ceci se vérifie par une frange de 76,7%. Au détriment de 23,3% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº214 : répartition des répondants en fonction du fait de diriger et animer les activités des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	74	82,2
Non-satisfait	16	17,8
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de diriger et animer les activités des apprenants que, 74 enseignants affirment satisfait soit 82,2% tandis que 16 enseignants déclarent non-satisfait soit 17,8%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua dirigent et animent les activités des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 82,2%. Tandis que 17,8% ne le font pas.

Tableau nº215 : répartition des répondants en fonction du fait d'expliquer clairement les devoirs

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	78	86,7
Non-satisfait	12	13,3
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait d'expliquer clairement les devoirs. Il en découle que 78 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 86,7% tandis que 12 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 13,3%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua expliquent clairement les devoirs. Ceci se vérifie par une frange de 86,7%. Au détriment de 13,3% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº216 : répartition des répondants en fonction du fait de relier les devoirs au contenu de l'étude et à la capacité de l'élève

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	74	82,2
Non-satisfait	16	17,8
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de relier les devoirs au contenu de l'étude et à la capacité de l'élève que, 74 enseignants affirment satisfait soit 82,2% tandis que 16 enseignants déclarent non-satisfait soit 17,8%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua relient les devoirs au contenu de l'étude et à la capacité de l'élève. Ceci se vérifie par une frange de 82,2%. Tandis que 17,8% ne le font pas.

Tableau nº217: répartition des répondants en fonction du fait de noter, commenter et discuter des devoirs en classe

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	77	85,6
Non-satisfait	13	14,4
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de noter, commenter et discuter des devoirs en classe. Il en découle que 77 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 85,6% tandis que 13 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 14,4%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua notent, commentent et discutent des devoirs en classe. Ceci se vérifie par une frange de 85,6%. Au détriment de 14,4% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº218 : répartition des répondants en fonction du fait de cibler les questions en fonction des objectifs de la leçon

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	76	84,4
Non-satisfait	14	15,6
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de cibler les questions en fonction des objectifs de la leçon que, 76 enseignants affirment satisfait soit 84,4% tandis que 14 enseignants déclarent non-satisfait soit 15,6%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua ciblent les questions en fonction des objectifs de la leçon. Ceci se vérifie par une frange de 84,4%. Tandis que 15,6% ne le font pas.

Tableau nº219 : répartition des répondants en fonction du fait de réfléchir aux idées fausses susceptibles de se produire pendant l'enseignement et surveille les apprenants pour détecter ces idées fausses

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	69	76,7
Non-satisfait	21	23,3
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de réfléchir aux idées fausses susceptibles de se produire pendant l'enseignement et surveille les apprenants pour détecter ces idées fausses. Il en découle que 69 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 76,7% tandis que 21 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 23,3%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua fait de réfléchir aux idées fausses susceptibles de se produire pendant l'enseignement et surveille les apprenants pour détecter ces idées fausses. Ceci se vérifie par une frange de 76,7%. Au détriment de 23,3% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº220 : répartition des répondants en fonction du fait de donner des commentaires clairs, spécifiques et opportuns

Modalités	Effectifs	Pourcentage

Satisfait	79	87,8
Non-satisfait	11	12,2
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de donner des commentaires clairs, spécifiques et opportuns que, 79 enseignants affirment satisfait soit 87,8% tandis que 11 enseignants déclarent non-satisfait soit 12,2%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua du fait de donner des commentaires clairs, spécifiques et opportuns. Ceci se vérifie par une frange de 87,8%. Tandis que 12,2% ne le font pas.

Tableau nº221 : répartition des répondants en fonction du fait de re-enseigner aux élèves qui n'ont pas atteint la maîtrise et offre un tutorat aux étudiants qui cherchent une aide supplémentaire

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	71	78,9
Non-satisfait	19	21,1
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de re-enseigner aux élèves qui n'ont pas atteint la maîtrise et offre un tutorat aux étudiants qui cherchent une aide supplémentaire. Il en découle que 71 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 78,9% tandis que 19 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 21,1%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua renseignent aux élèves qui n'ont pas atteint la maîtrise et offre un tutorat aux étudiants qui cherchent une aide supplémentaire. Ceci se vérifie par une frange de 78,9%. Au détriment de 21,1% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº222: répartition des répondants en fonction du fait d'adapter l'enseignement aux niveaux de réalisation et aux besoins des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	79	87,8
Non-satisfait	11	12,2
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'adapter l'enseignement aux niveaux de réalisation et aux besoins des apprenants que, 79 enseignants affirment satisfait soit 87,8% tandis que 11 enseignants déclarent non-satisfait soit 12,2%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua adaptent l'enseignement aux niveaux de réalisation et aux besoins des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 87,8%. Tandis que 12,2% ne le font pas.

Tableau nº223 : répartition des répondants en fonction du fait de participer à la formation de perfectionnement du personnel

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	84	93,3
Non-satisfait	6	6,7
Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de participer à la formation de perfectionnement du personnel. Il en découle que 84 enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 93,3% tandis que 06 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de 6,7%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua participent à la formation de perfectionnement du personnel. Ceci se vérifie par une frange de 93,3%. Au détriment de 6,7% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº224 : répartition des répondants en fonction du fait d'utiliser diverses stratégies de regroupement

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	67	74,4
Non-satisfait	23	25,6
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait d'utiliser diverses stratégies de regroupement que, 67 enseignants affirment satisfait soit 74,4% tandis que 23 enseignants déclarent non-satisfait soit 25,6%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua du fait d'utiliser diverses stratégies de regroupement. Ceci se vérifie par une frange de 74,4%. Tandis que 25,6% ne le font pas.

Tableau nº225 : répartition des répondants en fonction du fait de surveiller et évaluer les progrès des apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	81	90
Non-satisfait	9	10

Total	90	100

Le tableau ci-dessus présente les avis des enquêtés par rapport au fait de surveiller et évaluer les progrès des apprenants. Il en découle que 81enseignants ont affirmé satisfait soit un pourcentage de 90% tandis que 09 enseignants seulement ont déclaré non-satisfait soit un pourcentage de10%.

A l'analyse de ces résultats, on note que la quasi-majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua surveillent et évaluent les progrès des apprenants. Ceci se vérifie par une frange de 90%. Au détriment de 10% seulement qui ne le font pas.

Tableau nº226 : répartition des répondants en fonction du fait de connaître et comprendre les apprenants en tant qu'individus en termes de capacités, de réussite, de styles d'apprentissage et de besoins

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Satisfait	69	76,7
Non-satisfait	21	23,3
Total	90	100

Les données du tableau précédent font valoir au sujet du fait de connaître et comprendre les apprenants en tant qu'individus en termes de capacités, de réussite, de styles d'apprentissage et de besoinsque, 69 enseignants affirment satisfait soit 76,7% tandis que 21 enseignants déclarent non-satisfait soit 23,3%.

A la lumière de ces données, on peut en déduire que majorité des enseignants de l'éducation de base de la région de l'Adamaoua connaissent et comprennent les apprenants en tant qu'individus en termes de capacités, de réussite, de styles d'apprentissage et de besoins. Ceci se vérifie par une frange de 76,7%. Tandis que 23,3% ne le font pas.

❖ **Présentation de tableaux des différents facteurs selon les mesures de la tendance centrale et de dispersion**

Tableau nº227 : Pour le fait d'être attentionné

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
le fait de faire preuve d'écoute active	90	1,00	2,00	1,1667	0,37477
preuve de souci du bien-être émotionnel et physique des apprenants	90	1,00	2,00	1,0556	0,23034

afficher de l'intérêt et de la préoccupation pour les élèves qui vivent en dehors de l'école	90	1,00	2,00	1,4111	0,49479
créer un climat favorable et de chaleur humaine	90	1,00	2,00	1,0889	0,28618
Attentionné	90	1,00	2,00	1,1806	0,22495
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le fait d'être attentionné qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, le fait d'être attentionné à une moyenne de 1,1806 avec un écart-type de 0,22495. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,22495/1,1806X100) = 19,05; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 19,05%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 19,05% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau n°228 : Pour l'équité et respect

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
répond à une mauvaise conduite au niveau individuel	90	1,00	2,00	1,1889	0,39361
empêcher les situations dans lesquelles un apprenants perd le respect de ses pairs	90	1,00	2,00	1,1556	0,36446
traite les apprenants également	90	1,00	2,00	1,0667	0,25084
créer des situations pour que tous les apprenants réussissent	90	1,00	2,00	1,1000	0,30168
montrer le respect à tous les apprenants	90	1,00	2,00	1,1111	0,31603
équité et respect	90	1,00	2,00	1,1244	0,17112
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'équité et respect qui est constitué de cinq (05) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que,l'équité et respect à une moyenne de 1,1244 avec un écart-type de 0,17112. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,17112/1,1244X100) = 15,21; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 15,21%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 15,21% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº229 : Pour l'interaction avec les apprenants

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
conserver son rôle professionnel tout en restant amical	90	1,00	2,00	1,1111	0,31603
donner la responsabilité aux apprenants	90	1,00	2,00	1,2667	0,44469
connaître les intérêts des apprenants à la fois à l'école et en déhors de l'école	90	1,00	2,00	1,3000	0,46082
valoriser ce que disent les apprenants	90	1,00	2,00	1,2111	0,41038
interagit de manière ludique et amusante, plaisanter au besoin	90	1,00	11,00	1,5000	1,50840
interactions avec les apprenants	90	1,00	3,40	1,2778	0,37769
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur les interactions avec les apprenants qui est constitué de cinq (05) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, les interactions avec les apprenants à une moyenne de 1,2778 avec un écart-type de 0,37769. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,37769/1,2778X100) = 29,55; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 29,55%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 29,55% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº230 : Pour l'enthousiasme

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
montrer de la joie pour le contenu	90	1,00	2,00	1,1333	0,34184
prendre plaisir à enseigner	90	1,00	2,00	1,2556	0,43862
faire preuve d'implication dans des activités d'apprentissage en dehors de l'école	90	1,00	2,00	1,2778	0,45041
enthousiasme	90	1,00	2,00	1,2222	0,24480
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'enthousiasme qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que,l'enthousiasme à une moyenne de 1,2222 avec un écart-type de 0,24480. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100

(0,24480/1,2222X100) = 20,02; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 20,02%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 20,02% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº231 : Pour la motivation

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
maintient un travail de qualité	90	1,00	2,00	1,2000	0,40224
retourner le travail des apprenants en temps opportun	90	1,00	2,00	1,1889	0,39361
fournir aux apprenants des commentaires significatifs	90	1,00	2,00	1,1222	0,32938
motivation	90	1,00	1,67	1,1704	0,23031
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur la motivation qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, la motivation à une moyenne de 1,1704 avec un écart-type de 0,23031. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,23031/1,1704X100) = 19,67; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 19,67%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 19,67% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº232 : Pour le dévouement à enseigner

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
avoir une attitude positive à propos de la vie et de l'enseignement	90	1,00	2,00	1,2667	0,44469
passer du temps en dehors de l'école à se préparer	90	1,00	2,00	1,1778	0,38447
participer à des activités collégiales	90	1,00	2,00	1,1556	0,36446
accepter la responsabilité des résultats des élèves	90	1,00	2,00	1,2000	0,40224
chercher le développement professionnel	90	1,00	2,00	1,1444	0,35351
trouver, mettre en oeuvre et partager de nouvelles stratégies pédagogiques	90	1,00	2,00	1,1333	0,34184
dévouement à enseigner	90	1,00	2,00	1,1796	0,19867
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le dévouement à enseigner qui est constitué de six (06) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que,le dévouement à enseigner à une moyenne de 1,1796 avec un écart-type de 0,19867. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,19867/1,1796X100) = 16,84; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 16,84%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 16,84% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº233: Pour le fait de discipliner les élèves

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
mettre en oeuvre les règles de comportement de manière juste et cohérente	90	1,00	2,00	1,1778	0,38447
renforer et réitèrer les attentes en matière de comportement positif	90	1,00	2,00	1,1667	0,37477
utiliser des mesures disciplinaires appropriées	90	1,00	2,00	1,2444	0,43216
discipliner les élèves	90	1,00	2,00	1,1963	0,26391
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le fait de discipliner les élèves qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, le fait de discipliner les élèves à une moyenne de 1,1963 avec un écart-type de 0,26391. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,26391/1,1963X100) = 22,06; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 22,06%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 22,06% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº234 : Pour l'importance de l'enseignement

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
concentrer le temps passé en classe sur l'enseignement et l'apprentissage	90	1,00	2,00	1,0778	0,26932
lier l'instruction à la situation réelle des apprenants	90	1,00	2,00	1,2000	0,40224
importance de l'enseignement	90	1,00	2,00	1,1389	0,24891

N valide (listwise)	90

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'importance de l'enseignement qui est constitué de deux (02) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, l'importance de l'enseignement à une moyenne de 1,1389 avec un écart-type de 0,24891. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,24891/1,1389X100) = 21,85; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 21,85%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 21,85% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº235 : Pour le temps d'allocation

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
suivre un calendrier cohérent et maintient les procédures et les routines	90	1,00	2,00	1,2333	0,42532
temps d'allocation	90	1,00	2,00	1,2333	0,42532
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le temps d'allocation qui est constitué de un (01) indicateur, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, le temps d'allocation à une moyenne de 1,2333 avec un écart-type de 0,42532. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,42532/1,2333X100) = 34,48; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 34,48%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 34,48% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº236 : Pour l'attente de l'enseignant 1

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
gerer les tâches administratives rapidement et efficacement	90	1,00	2,00	1,3444	0,47785
préparer les matériaux (cours) à l'avance	90	1,00	2,00	1,2111	0,41038
maintenir l'élan pendant et après les cours	90	1,00	2,00	1,1667	0,37477
limiter les perturbations et les interruptions	90	1,00	2,00	1,2000	0,40224
attente de l'enseignant 1	90	1,00	2,00	1,2306	0,24923

N valide (listwise)	90

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'attente de l'enseignant 1qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, l'attente de l'enseignant 1à une moyenne de 1,2306 avec un écart-type de 0,24923. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,24923/1,2306X100) = 20,25; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 20,25%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 20,25% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº237 : Pour l'attente de l'enseignant 2

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
définir clairement les attentes aux élevées et envers soi-même	90	1,00	2,00	1,1222	0,32938
orienter l'expérience de la classe vers l'amélioration et la croissance	90	1,00	2,00	1,1556	0,36446
souligner la responsabilité des apprenants	90	1,00	2,00	1,0778	0,26932
attente de l'enseignant 2	90	1,00	2,00	1,1185	0,21958
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'attente de l'enseignant 2 qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, l'attente de l'enseignant 2 à une moyenne de 1,1185 avec un écart-type de 0,21958. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,21958/1,1185X100) = 19,63; on constate que la valeur du coefficient de variation est 19,63%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 19,63% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº238 : Pour le plan d'instruction

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
relier soigneusement les objectifs d'apprentissage et les activités	90	1,00	2,00	1,1333	0,34184
organiser le contenu pour des présentations efficaces	90	1,00	2,00	1,1000	0,30168
explorer la compréhension des élèves en posant des questions	90	1,00	2,00	1,1667	0,37477

prendre en compte les capacités d'attention et les styles d'apprentissage des élèves lors de la conception des instructions	90	1,00	2,00	1,2111	0,41038
élaborer des objectifs, des questions et des activités reflétant les compétences cognitives de niveau supérieur et inférieur adaptées au contenu et aux apprenants	90	1,00	2,00	1,2444	0,43216
plan d'instruction	90	1,00	1,80	1,1711	0,21319
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le plan d'instruction qui est constitué de cinq (05) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, le plan d'instruction à une moyenne de 1,1711 avec un écart-type de 0,21319. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,21319/1,1711X100) = 18,20; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 18,20%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 18,20% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau n°239 : Pour les stratégies pédagogiques

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
utiliser différentes techniques et stratégies pédagogiques, telles que l'apprentissage par groupes	90	1,00	2,00	1,2222	0,41807
souligner une conceptualisation signifiante, en insistant sur la propre connaissance du monde des apprenants	90	1,00	2,00	1,2222	0,41807
stratégies pédagogiques	90	1,00	2,00	1,2222	0,31005
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur les stratégies pédagogiques qui est constitué de deux (02) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que les stratégies pédagogiques à une moyenne de 1,2222 avec un écart-type de 0,31005. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,31005/1,2222X100) = 25,36; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 25,36%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 25,36% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº240 : Pour le contenu et attentes

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
définir des attentes élevées en matière d'amélioration et de croissance dans la salle de classe	90	1,00	2,00	1,2667	0,44469
donner des exemples clairs et propose une pratique guidée	90	1,00	2,00	1,2111	0,41038
souligner la responsabilité des étudiants et la responsabilité de répondre aux attentes	90	1,00	2,00	1,1889	0,39361
enseigner des stratégies métacognitives pour soutenir la réflexion sur les progrès de l'apprentissage	90	1,00	2,00	1,2222	0,41807
contenu et attentes	90	1,00	2,00	1,2222	0,27905
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur **le** contenu et attentes qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que,**le** contenu et attentes à une moyenne de 1,2222 avec un écart-type de 0,27905. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,27905/1,2222X100) = 22,83; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 22,83%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 22,83% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº241 : Pour la complexité

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
faire en sorte que les apprenants apprennent et démontrent la compréhension de la signification plutôt que la mémorisation	90	1,00	2,00	1,1444	0,35351
la lecture est une priorité	90	1,00	2,00	1,2222	0,41807
souligner une conceptualisation signifiante, en mettant l'accent sur la connaissance du monde par l'apprenant	90	1,00	2,00	1,1889	0,39361
mettre l'accent sur les capacités de reflexion d'ordre supérieur en mathématiques	90	1,00	2,00	1,2556	0,43862

la complexité	90	1,00	1,75	1,2028	0,20831
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur la complexité qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, la complexité à une moyenne de 1,2028 avec un écart-type de 0,20831. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,20831/1,2028X100) = 17,31; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 17,31%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 17,31% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº242 : Pour l'interrogation

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
l'interrogation reflète le type de contenu et les objectifs de la leçon	90	1,00	2,00	1,1444	0,35351
varier le type de question pour maintenir l'intérêt et l'élan	90	1,00	2,00	1,2667	0,44469
préparer la question à l'avance	90	1,00	2,00	1,2222	0,41807
utiliser le temps d'attente pendant l'interrogatoire	90	1,00	2,00	1,2667	0,44469
interrogation	90	1,00	2,00	1,2250	0,24302
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'interrogation qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que,l'interrogation à une moyenne de 1,2250 avec un écart-type de 0,24302. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,24302/1,2250X100) = 19,83; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 19,83%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 19,83% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº243 : Pour l'engagement de l'élève

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
attentif à la leçon, aux questions appropriées, à la clarté des explications	90	1,00	2,00	1,2111	0,41038
varier les stratégies pédagogiques, les types d'affectations et les activités	90	1,00	2,00	1,2333	0,42532

diriger et animer les activités des apprenants	90	1,00	2,00	1,1778	0,38447
engagement de l'élève	90	1,00	2,00	1,2074	0,25271
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur l'engagement de l'élève qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, l'engagement de l'élève à une moyenne de 1,2074 avec un écart-type de 0,25271. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,25271/1,2074X100) = 20,93; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 20,93%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 20,93% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº244 : Pour les devoirs

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
expliquer clairement les devoirs	90	1,00	2,00	1,1333	0,34184
relier les devoirs au contenu de l'étude et à la capacité de l'élève	90	1,00	2,00	1,1778	0,38447
noter, commenter et discuter des devoirs en classe	90	1,00	2,00	1,1444	0,35351
les devoirs	90	1,00	1,67	1,1519	0,20700
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur les devoirs qui est constitué de trois (03) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, les devoirs à une moyenne de 1,1519 avec un écart-type de 0,20700. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,20700/1,1519X100) = 17,97; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 17,97%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 17,97% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº245 : Pour le suivi des progrès des élèves

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
cibler les questions en fonction des objectifs de la leçon	90	1,00	2,00	1,1556	0,36446

réflechir aux idées fausses susceptibles de se produire pendant l'enseignement etj surveille les apprenants pour détecter ces idées fausses	90	1,00	2,00	1,2333	0,42532
donner des commentaires clairs, spécifiques et opportuns	90	1,00	2,00	1,1222	0,32938
re-enseigner aux élèves qui n'ont pas atteint la maîtrise et offre un tutorat aux étudiants qui cherchent une aide supplémentaire	90	1,00	2,00	1,2111	0,41038
suivi des progrès des élèves	90	1,00	1,75	1,1806	0,22180
N valide (listwise)	90				

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le suivi des progrès des élèves qui est constitué de quatre (04) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, le suivi des progrès des élèves à une moyenne de 1,1806 avec un écart-type de 0,22180. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,22180/1,1806X100) = 18,78; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 18,78%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 18,78% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

Tableau nº246 : Pour le fait de répondre aux besoins et aux capacités des élèves

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
adapter l'enseignement aux niveaux de réalisation et aux besoins des apprenants	90	1,00	2,00	1,1222	0,32938
participer à la formation de perfectionnement du personnel	90	1,00	2,00	1,0667	0,25084
utiliser diverses stratégies de regroupement	90	1,00	2,00	1,2556	0,43862
surveiller et évaluer les progrès des apprenants	90	1,00	2,00	1,1000	0,30168
connaître et comprendre les apprenants en tant qu'individus en termes de capacités, de réussite, de styles d'apprentissage et de besoins	90	1,00	2,00	1,2333	0,42532
répondre aux besoins et aux capacités des élèves	90	1,00	2,00	1,1556	0,22391

N valide (listwise)	90

Au regard du tableau ci-dessus, portant sur le fait de répondre aux besoins et aux capacités des élèves qui est constitué de cinq (05) indicateurs, avec un effectif total 90 interrogés, avec un minimum de 1 et un maximum de 2. A travers ce tableau, on observe que, le fait de répondre aux besoins et aux capacités des élèves à une moyenne de 1,1556 avec un écart-type de 0,22391. En comparant ce dernier au rapport de la moyenne et multiplié par 100 (0,22391/1,1556X100) = 19,37; on constate que la valeur du coefficient de variation est de 19,37%, ce qui signifie que l'écart type représente seulement 19,37% de la moyenne de l'échantillon. Bref, ce qui explique que les modalités des indicateurs sont dispersées car les individus interrogés ont les avis plus ou moins contraire, au vu des écarts type et des moyennes différentes.

V.7.VERIFICATION DES HYPOTHESES.

❖ Vérification des résultats des hypothèses

Il s'agit de vérifier à partir du test de Fisher si les trois hypothèses de recherche préalablement formulées sont confirmées ou infirmées.

V.7.1.Vérification de l'hypothèse de recherche HR1

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR1 : La qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua

Ha : il existe un lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe aucun lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour vérifier le niveau de signification, il faut rappeler que :

- L'hypothèse a été testée à α (alpha) = 0,05 (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

➢ Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

➢ Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée.

Tableau nº247: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,901[a]	0,811	0,809	0,42377	0,811	386,714	1	90	0,000

a. Valeurs prédites : (constantes), VI1

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,901 qui démontre une corrélation positive très forte et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,811)=81,1% ceci montre que la VI1 : «la qualité du curriculum de formation initiale» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua » à 81,1% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il existe une relation entre la VI1 et la VD. Donc, la relation est très significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 1 (HR1). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de (0,811)=81,1% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI1 fait varier à la VD à 81,1%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 386,714qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal>Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,000 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau n°248: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	69,445	1	69,445	386,714	0,000[b]
	Résidu	16,162	90	0,180		
	Total	85,607	91			

a. Variable dépendante : VD

b. Valeurs prédites : (constantes), VI1

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 386,714avec la signification P = 0,000.

La règle d'ANOVA veut que :

- Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée ;
- Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

Alors, comme p (0,000) inférieur à alpha (0,05), donc (0,000 < 0,05) Ho est infirmée alors que Ha est confirmée. Il existe un lien significatif entre la qualitédu curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent,

la qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau nº249: coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-1,446	0,171		-8,432	0,000
	VI1	1,390	0,071	0,901	19,665	0,000

a. Variable dépendante : VD

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = (-1,446)+ 1,390(VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (-1,446)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (1,390).
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI1, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (1,390).qui résulte d'une variation sur la VI1. Mais ceci a une significativité de 0,000< 0,05 avec t (19,665) différent de p (0,000). Par conséquent, Ho rejetée et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR1 est confirmée. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la qualité du curriculum de formation initiale et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

❖ Vérification de l'hypothèse de recherche HR2

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR2 : la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ha : il existe un lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe aucun lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour vérifier le niveau de signification, il faut rappeler que :

- L'hypothèse a été testée à α (alpha) = 0,05 (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

➢ Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

➢ Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée.

Tableau nº250: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques					
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. de F	Variation
1	0,874[a]	0,764	0,762	0,47336	0,764	292,060	1	90	0,000	

a. Valeurs prédites : (constantes), VI2

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre de 0,874 qui démontre une corrélation positive très forte et le coefficient de détermination R^2 est de l'ordre de (0,764)=76,4% ceci montre que la VI2 : «la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua» à 76,4% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie qu'il existe une relation entre la VI2 et la VD. Donc, la relation est significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 2 (HR2). Il ressort de ce changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de (0,764)=76,4% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI2 fait varier à la VD à 76,4%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 292,060qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal>Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,010 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº251: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	65,441	1	65,441	292,060	0,000[b]
	Résidu	20,166	90	0,224		
	Total	85,607	91			

a. Variable dépendante : VD

b. Valeurs prédites : (constantes), VI2

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 292,060avec la signification P = 0,000.

La règle d'ANOVA veut que :

- Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée ;
- Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

Alors, comme p (0,000) inférieur à alpha (0,05), donc (0,000 < 0,05) Ho est infirmée alors que Ha est confirmée. Il existe un lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR2 est confirmée. Par conséquent, la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau n°251: coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	-2,251	0,243		-9,272	0,000
	VI2	2,737	0,160	0,874	17,090	0,000

a. Variable dépendante : VD

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = (-2,251)+2,737(VI).

- **Y** = variable dépendante.
- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (-2,251)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (2,737).
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI2, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (2,737).qui résulte d'une variation sur la VI2. Mais ceci a une significativité de 0,000< 0,05 avec t (17,090) différent de p (0,000). Par conséquent, Ho rejetée et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR2 est confirmée. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et le

degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

❖ Vérification de l'hypothèse de recherche HR3

D'après le test de signification F de Fisher, les hypothèses statistiques se formulent de la manière suivante :

HR3 : La qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ha : il existe un lien significatif entre la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Ho : il n'existe aucun lien significatif entre la qualité des dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Pour vérifier le niveau de signification, il faut rappeler que :

- L'hypothèse a été testée à α (alpha) = 0,05 (degré de signification)
- Et que la règle de décision veut que :

➢ Si Sig< 0,05 alors Ho est rejetée et Ha acceptée ;

➢ Si Sig> 0,05 alors Ho est acceptée et Ha rejetée.

Tableau nº252: Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	0,805[a]	0,649	0,645	0,57801	0,649	166,234	1	90	0,000

a. Valeurs prédites : (constantes), VI3

Le tableau ci-dessus récapitule le modèle de la régression linéaire simple. Il ressort de ce tableau que le coefficient de corrélation (R) est de l'ordre 0,805qui montre un lien de corrélation positif très fort et significatif car il tend de plus en plus vers le chiffre 1 et le coefficient de détermination (R^2) est de l'ordre de (0,649)= 64,9% ceci montre que la VI3 : «les avantages financiers» explique la VD «le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua » à 64,9% et le reste est prédit par les facteurs hors du modèle. Ce qui signifie que la relation entre la VI3 et la VD est significative.

Au niveau du changement dans les statistiques, on observe une vérification de toutes les valeurs du test de régression linéaire simple pour l'hypothèse de recherche 3 (HR3). Il ressort de ce

changement dans les statistiques que la variation de R^2 qui est de l'ordre de (0,649)= 64,9% ce qui signifie que le coefficient de détermination montre que la VI3 fait varier à la VD à 64,9%. La variation de F calculé qui est de l'ordre de 166,234qui est supérieur au degré de liberté 1,90 (ddl1 soit 1 et ddl2 90) qui est le Flu d'après la règle Fcal>Flu, on observe également la significativité (P) de la variation de F qui est de l'ordre de 0,000 inférieur à alpha (0,05). Cela prédit provisoirement que l'hypothèse alternative est confirmée.

Tableau nº253: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	55,538	1	55,538	166,234	0,000[b]
	Résidu	30,069	90	0,334		
	Total	85,607	91			

a. Variable dépendante : VD

b. Valeurs prédites : (constantes), VI3

Ce tableau, qui est celle d'ANOVA montre le F de Fisher-snedecor. Dans ce tableau on observe F (1,90) = 166,234avec la signification P = 0,000.

La règle d'ANOVA veut que :

- Si Flu est supérieur à F Calculé, Ho est acceptée alors que Ha est rejetée.
- Si Flu est inférieur à F calculée, Ho est rejetée alors que Ha est acceptée.

Alors, comme Flu (1,90) inférieur à F calculé (166,234), donc (1,90<166,234) et avec p= 0,000. Ho est infirmée alors Ha est confirmée. Il existe un lien significatif entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua. En conclusion, avec la marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau nº254: coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	6,379	0,359		17,753	0,000
	VI3	-1,854	0,144	-0,805	-12,893	0,000

a. Variable dépendante : VD

Le tableau des coefficients explique la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du Modèle; **Y = b0 + b1x** (Y = 6,379+ (-1,854) (VI).

- **Y** = variable dépendante.

- **bo** = variation estimée sur la VD quand la VI est zéro. (6,379)
- **b1=** variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI). (-1,854)
- **X =** variable Indépendante (VI).

L'équation de la régression linéaire simple est lue dans la colonne **'A'** des coefficients non standardisés. Cette équation indique qu'une unité de variabilité positive ou négative sur la VI3, est aussi une unité de changement (positivement ou négativement) sur la VD. La variation ici est de (-1,854) qui résulte d'une variation sur la VI3. Mais ceci a une significativité de 0,000< 0,05 avec t (-12,893) différent de p (0,000). Par conséquent Ho rejetée est et Ha acceptée (voir la règle de décision). En conclusion, avec une marge d'erreur de 5%, HR3 est confirmée. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel et le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.

Tableau 255: Récapitulatif des résultats du test de la régression linéaire simple

Hypothèses de recherche	Décision	Hypothèse Générale	Décision
HR1 : La qualité du curriculum de formation initiale a une incidence sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua	confirmée	**HG** : la qualité de l'ingénierie de formation détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education dans la Région de l'Adamaoua	confirmée
HR2 : La qualité de l'organisation actuelle de la formation continue a un impact sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua	confirmée		
HR3 : La qualité des dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua.	confirmée		

A la lecture de ce tableau, le constat est clair que sur les trois hypothèses de recherches formulées au départ, elles sont toutes confirmées. Par conséquent, l'hypothèse générale est confirmée.

V.8. PRESENTATION DES RESULTATS SELON LA METHODE QUALITATIVE

Les réponses ont été analysées qualitativement, selon la méthode des annotations, en s'inspirant de Paillé (1996) et de Paillé et Mucchielli (2003). Paillé et Mucchielli (ibid. :124) expliquent que : *[…] l'analyse thématique consiste […] à procéder systématiquement au repérage, au regroupement, et subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'un verbatim d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation*. Avant d'amorcer l'analyse du corpus, les réponses des participantes et des participants ont été regroupées par question. La démarche a débuté par une première lecture des données, au cours de laquelle des thèmes ont été attribués aux différents extraits du verbatim. Ces thèmes ont ensuite été regroupés et hiérarchisés de sorte que les thèmes centraux soient composés de sous-thèmes, et ainsi de suite. Cette hiérarchisation a créé ce que Paillé (1996) appelle *l'arbre thématique*, qui permet de présenter un schéma de l'essence du contenu qui ressort des données recueillies (Paillé et Mucchielli, 2003).

A ce niveau, nous allons présenter les résultats issus de l'entretien effectué auprès des enquêtés, ensuite nous allons vérifier les hypothèses de recherche et enfin interpréter les hypothèses de recherche.

V.8.1. Les résultats issus de l'entretien effectué auprès des enquêtes

Nous allons faire une présentation issue des entretiens bruts des données collectées et ensuite nous ferons la base pour une analyse qualitative. Toutefois, signalons d'entrée de jeu que, pour les besoins d'anonymat, nous avons arbitrairement attribué à nos sujets la lettre en guise de pseudonyme. La lettre E pour l'entretien avec les 90 répondants que sont les enseignants.

L'entretien avec les enseignants de CM2 pour la section francophone et class 6 pour la section anglophone a eu lieu dans les différentes écoles concernées par l'enquête.

Les enseignants qui ont subi l'entretien sont majoritairement les instituteurs contractuels ou contractualisés (IC) même comme nous retrouvons les IEMP et IEG parmi eux.

Les enquêtés ont en moyenne 12 ans d'ancienneté en exerçant dans l'enseignement de base ce qui peut expliquer leur engouement à la recherche des nouvelles méthodes afin d'améliorer leur manière d'enseigner et devenir de plus en plus professionnel.

V.8.2. En rapport avec le fait de créer un environnement favorable

E1, E4, E31, E40,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 donnent leurs impressions parlant de comment favoriser et démontrer des relations positives au sein de l'environnement d'apprentissage, qui sont

inclusives, non discriminatoires et cohérentes, ils expliquent qu'il faut « multiplier les leçons en langue et culture nationale ». C'est ainsi que E3 affirme dans ces propos qu'il faut « amener chaque apprenant à dire la notion enseignée en sa langue et demande à chacun de redire le concept en langue de l'autre ». Outre, cela E2 explique sa part que l'enseignant doit « accepter les élèves sans conditions (handicapés, pauvres…) » E32 rajoute qu'il faut « les mettre en confiance peu importe leur âge, condition sociale ou handicap »

Pour E5, E34,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 l'environnement favorable ne sera propice que lorsque ces derniers vont bien accueillir les enfants et essayer de les comprendre et gérer leurs handicaps ; les faire « participer tous les élèves en les interrogeant » pour reprendre les propos de E6,

E7, E8, E32, E9 pour leur part il faut mettre tous « les enfants au même niveau et les traiter avec égalité et considérer les besoins de chaque enfant » permettre à tous les enfants de s'inscrire et d'apprendre. « On met les enfants en confiance » avancent également qu'il faut « nouer les contacts avec les parents, être accessible, disponible à la communauté éducative ».

E10, E11, E3, E26,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 affirment qu'il faut permettre à tous les apprenants de participer activement à la construction de leurs savoirs c'est la raison pour laquelle E42 déclare « en tant qu'enseignant nous nous efforçons d'avoir l'attitude d'un enseignant inclusif, en effectuant un classement mixte des élèves (garçons et filles forts et moins forts) E28, E34 renchérissent en ce terme « donner la chance à chacun de réussir dans ses apprentissages quel que soit sa normalité ou son anormalité »

En plus, E12 s'expliquent en avançant qu'il faut une « bonne disposition des élèves, utilisation des méthodes permettant aux apprenants d'être au centre de leurs apprentissages et la pédagogie différenciée doit être de mise »

E13, E15, E18, E37,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 ceux-ci avancent les arguments suivants :

- éviter les comportements oppositionnels et antisociaux ;
- Traiter les élèves de manière équitable
- Etre stricts mais avoir le sens de l'humour
- Connaître nos élèves
- Gérer adéquatement la classe
- Inscription gratuite de tous les élèves
- L'éradication du châtiment corporel

E14, E17, E25, E29, E33,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 nous prenons tous les apprenants au même pied d'égalité, nous créons et mettons la bonne ambiance en classe et nous essayons de connaitre individuellement tous nos élèves

E16, E21,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 nous prenons soin de bien connaître nos élèves, nous nous intéressons à leur point de vue, nous créons des occasions pour échanger avec eux.

E19, E20, E23, E24, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 ces derniers, proposent ceci comme argument pour rendre l'école inclusive. Il faut :

- Accepter tous les élèves sans exclusion ou discriminations ;
- Disposition des élèves du plus petit au plus grand ;
- Placer les élèves déficients (auditifs, visuels…) dans des positions acceptables ;
- Permettre à tout le monde de s'exprimer :
- Observer le brassage socio-culturel dans les positions assises ;
- Eviter toute sorte de frustration et d'humiliation

E22, E36, E24, E29,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49ceux-ci pensent que l'enseignant doit utiliser la méthode oratoire pour amener tous les élèves à participer au cours et utiliser des heures supplémentaires pour ceux des élèves qui sont les moins avancés dans les apprentissages et interdire les moqueries de camarades. Ainsi E43 déclare « permettre aux apprenants d'apprendre les danses patrimoniales et autres arts culinaires traditionnels pendant les heures de LCN »

E27, E30, E33, E40,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 « considérer tous les élèves lors de l'apprentissage au même niveau et aller au rythme de l'élève moyen »

E35, E38,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 développent qu'il faut favoriser la justice, l'équité et l'équilibre dans une salle de classe et « il faut éviter les comportements répréhensibles, chercher à maîtriser ses élèves » affirme E39.

Néanmoins, pour valoriser et veiller à la diversité culturelle et linguistique de tous les apprenants, car la culture de chacun est importante et nous encourageons chaque élève à parler sa langue et à s'appuyer sur celle-là pour comprendre ses leçons. Sur ce, E1, E4, E2, E3 E7, E29, E32, E37, E4, E5, E6,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 répondent que cela ne sera possible qu'en « encourageant les cultures », poursuivent leurs propos en ajoutant qu'il faut enseigner les « langues maternelles » en énumérant les éléments suivants:

- organiser les ateliers distribuer les fiches à chaque apprenant pour remplir en fonction de ce qu'il a étudié de retour en classe je repose les mêmes questions pour me rassurer qu'il a effectivement étudié ;
- utilisation du matériel didactique, exploitation des situations concrètes et histoires ;
- l'enseignant utilise uniquement le français qui est la langue officielle

E8, E10, E11, E25,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 avancent pour eux, qu'il faut instaurer la pédagogie inversée afin de permettre à chaque communauté de s'exprimer et de faire valoir chacun sa culture

E9, E12, E14, E17, E19, E20, E24, E27, E31, E36, E38,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 montrent que toutes les cultures et langues se valent et permettre à chacun de valoriser sa culture, prôner l'égalité et l'équité

E13, E15, E18, E23, E28, E41,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 réitèrent via la valorisation et la diversité culturelle et linguistique passe par l'approche interculturelle. Nous tenons compte de « la différence de culture » avance E34 « en faisant dire les contes et proverbes en langues maternelles ».

E16, E21, E30, E37, E22,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 nous tenons compte de cet aspect de choses dans nos activités surtout lors des A.P.P.S car l'enseignant autorise les élèves à traduire les notions essentielles, utiles et les mots clés d'une leçon en langue maternelle. En plus les traditions et us sont enseignes dans les LCN

E26, E32, E35, E39, E40,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 expliquent qu'il faut laisser l'opportunité à chacun de s'exprimer, de danser, de chanter dans sa langue et même celle de l'enseignant.

V.5.2. En ce qui concerne le fait d'encourager la réflexion et l'action réfléchies,

E1, E2, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E17, E18, E21, E22, E25, E26, E29, E30, E31, E32, E34, E35, E36, E37, E39, E4,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 s'accordent et développent que les tâches et opportunités créées pour encourager tous les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage, individuellement et avec leur pairs et de « donner les devoirs individuels et en groupe ». et donner également « les devoirs à faire à la maison ». Pour E23 « favoriser le travail de groupe pour créer des conflits sociocognitifs », E33 rajoute en ces mot « l'enseignant doit créer des tâches pratiques vues en développement personnel (couture, cuisine, élevage, agriculture, pisciculture etc. »

E13, E14, E15, E16, E18, E19, E20, E21, E22, E24, E26, E27, E28, E29, E30, E31, E32, E34, E35, E36, E37, E38, E40, E41, E4, E5, E33, E8,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 argumentent en ces termes :

- la réalisation des projets individuels ou collectifs pour mieux apprendre ;
- La réalisation des expérimentations ;
- Les travaux en groupe ou individuel ;
- Nous amenons les apprenants à interagir ;
- leur poser beaucoup de questions pour les emmener à parler ;
- l'enseignant leur donne des perspectives de leur avenir en les incitant à devenir les leaders de demain et ce à l'issue de leur scolarité ;
- feedbacks de ces derniers à la classe

V.8.3. S'agissant du fait de renforcer la pertinence des nouveaux apprentissages,

E5, E17, E18, E21, E23, E31, E32, E36, E38, E39, E40, E41,E1, E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87déclare que pour stimuler la curiosité des apprenants « nous les amenons à utiliser ce que eux-mêmes crée, surtout le « le matériel concret » affirme E2. Puisque l'enseignant ne fait aucune initiative pour attiser la curiosité des élèves, il compte sur le caractère de chaque apprenant

Par contre E6 explique que l'enseignant passe par « interrogation des élèves timides ». C'est ainsi que E30 affirme que « pour stimuler la curiosité de nos apprenants nous utilisons des situations problèmes inachevées, nous laissons expressément des fautes de grammaire et d'orthographe dans une phrase au tableau et aussi du matériel didactique concret »

E7, E8, E11, E12, E20, E22, E24, E25, E27, E30, E32, E35, E37,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 donne des exercices en lien avec la vie courante. E29 justifie cette thèse en déclarant que « nous travaillons beaucoup avec le matériel semi-concret (images) et je les projette aussi dans les situations de la vie courante ». E9 rajoute à travers une « bonne introduction de l'objet à découvrir et en leur promettant une motivation »

De plus, E10, E24, E26, E28, E33, E40,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 argumentent à ce sujet que l'enseignant propose des tâches de recherche, propose des exercices d'obstacles, raconte des histoires et historiettes et leur laisse la latitude de choisir et réaliser leurs projets

E13, E14, E15, E18, E19, E21, E23 E25, E30, E31, E32, E34, E35, E36, E39, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 expliquent que la stimulation de la curiosité des apprenants passe par :

- Nous amenons les apprenants à avoir l'esprit ouvert ;
- Nous les invitons à toujours se questionner ;
- Nous les amenons à élargir leurs lectures ;
- Nous multiplions les expressions pour les amener à réfléchir, à créer, à découvrir

Ainsi, « la variété des expériences, la remise permanente en question, l'esprit de découverte inculqué aux apprenants les amène à être curieux » déclare E16

E1, E9, E6, E8,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 d'expliquer comment inciter les apprenants à utiliser et à appliquer ce qu'ils découvrent de manière innovante ils répondent qu'en leur demandant de « créer quelque chose ». E2 de dire par les « questions simples au plus complexes » E3 de donner des « recherches à faire par exemple sur Google ». toutefois E5 s'inscrit en faux en expliquant pour lui qu'il faut une révision fonctionnelle pour amener les élèves à découvrir la nouveauté, corriger les exercices et devoirs et cherche à encourager les meilleurs et laisser l'initiative aux élèves d'effectuer eux-mêmes les travaux. Par exemple E7 demande aux enfants de transposer la leçon à leurs besoins personnels et de donner des exercices à faire à la maison

Pour E10, E14, E20, E22, E23, E24, E29, E31, E32, E33, E34, E35, E38,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 il faut un réinvestissement et application des exercices

E29 « nous faisons une comparaison entre les faits datant et les nouveaux savoirs et tirons au profit ces nouveaux acquis » via « la fabrication, des dessins, la peinture, le montage etc. » pour reprendre les propos de E12.

E13, E15, E16, E17, E18, E21, E25, E26, E27, E28, E30, E32, E33, E35, E36, E37, E39, E40, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 il faut également la proposition des exercices de réinvestissement car amène les apprenants à utiliser et à appliquer ce qu'ils découvrent de manière innovante. De plus, E24 explique ceci peut être aussi possible « en utilisant des classes promenades et des expérimentations »

V.8.4. Concernant le fait de faciliter l'apprentissage partagé

E1, E2,E38, E5,E29, E30,E33,E34,E37,E40, E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87s'expliquent au niveau de comment la communauté d'apprentissage

encourage et démontre des conversations d'apprentissage et des partenariats dans lesquels toutes les contributions sont valorisées…ils déclarent par « des motivations et encouragement » et ils poursuivent que l'enseignant doit être amical et ouvert car il doit écouter toutes les propositions et par ricochet mettre les élèves en confiance.

Pour E7, E9, E10, E23, E24, E31, E32, E35, E36, E39, E41,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 il faut assister aux réunions mensuelles de l'A.P.E.E. et à chaque fois résoudre les problèmes liés à l'éducation des enfants et émettre des idées constructives et ensemble prendre des décisions. Ainsi E32 d'affirmer que « l'enseignant doit mettre les élèves en groupe de travail pour réaliser des tâches communes nécessitant la mutualisation des connaissances et le partage des savoir-faire »

E8, E12,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 de continuer dans le même sens que les parents leur témoignent leurs gratitudes et leur encouragent et sont prompts à apporter leurs contributions pour la bonne marche de l'école. Puisque E26 stipule qu' « encourager les maîtres des parents en leur donnant un salaire ».

E13, E15, E16, E17, E18, E19, E21, E22, E23, E25, E27, E28, E30, E34, E35, E36, E40,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 expliquent tout cela ne sera possible si et seulement si les termes suivant sont respectés :

- l'acceptation des points de vue des uns et des autres ;
- Les appréciations positives de leurs réalisations
- la communauté apprentissage encourage par des dons,
- des reconnaissances des constitutions de tous ;
- l'enseignant fait usage de la pédagogie coopérative,
- du tutorat et la formation de différents types de groupe comme cadre d'apprentissage

C'est ainsi que E1, E2, E, E6,E7,E8,E9, E11, E31,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92affirment qu'il faut encourager tous les membres de la classe à donner des commentaires constructifs sur l'apprentissage, nous leur demandons de « présenter les modèles autres », tout en :

- Organisant un débat et demande à tous les élèves de participer,
- Disant quelque chose et les exhorte à utiliser la langue locale
- Donnant la parole à qui veut la prendre et on écoute et encourage les hypothèses toujours la liberté d'expression ;
- Demandant de nous donner leurs avis sur tout ce que nous faisons ;
- Mettant les élèves en groupe et on donne une tâche à chacun

Néanmoins pour, E10, E12, E20, E22, E24, E25, E27, E29, E30, E32, E33, E35, E38, E41,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 il faut motiver les apprenants à faire preuve de créativité et d'autonomie dans la construction de leurs savoirs et faire beaucoup d'exercice et leur demander de corriger et expliquer, « la motivation des élèves par des applaudissements » stipule E26

Pour E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E23, E28, E34, E35, E36, E37, E39, E40,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 les membres de la classe sont encouragés à donner des commentaires constructifs sur l'apprentissage quand on reconnait leurs efforts et leurs réussites, quand on s'intéresse à leurs opinions. Raison pour laquelle E32 déclare « l'enseignant crée un climat de convivialité dans la classe où la participation de chacun à la réalisation d'une tâche est valorisée et encouragée »

V.8.4. Parlant du fait d'établir des liens avec les acquis et l'expérience,

E1, E3, E5, E6, E9 E22, E30, E31, E33, E35, E8 , E34, E36, E39, E7, E10, E27, E32, E37, E38, E40, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87argumentent que les stratégies délibérées que nous utilisons pour développer ce que les apprenants connaissent et ont expérimenté est le fait de « les féliciter devant les autres collègues et leurs parents » et ceux-ci avancent les arguments suivants :

- favoriser la pratique de ce qui a été enseigné d'abord théoriquement
- faire le lien avec la vie courante et leur explique que la vie est le fait d'être pragmatique
- inciter les élèves à démontrer qu'ils maîtrisent un sujet en l'expliquant aux autres
- exhorter les apprenants à faire beaucoup d'exercice similaires et laisser la latitude aux élèves d'expliquer
- faire des évaluations pratiques, orales, écrites etc.

C'est dans le même sillage que E29 affirme « comme stratégie : l'explication. J'aime après une réponse demander pourquoi ? Et comment ? » E11 renchérit « nous utilisons les méthodes actives qui interpellent l'apprenant dans la formation de son propre savoirs » et E12, E32, E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 de conclure « nous leur poussons de faire des exercices de réinvestissement ».

Pour E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E23, E24, E25, E26, E28, E30, E31, E35 , E39, E40,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73,

E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 la multiplication des exercices et devoirs, la variation des expériences et l'expérimentation des résultats des recherches sont aussi utiles.

A la question de savoir comment aidez-vous les élèves à établir des liens entre les domaines d'apprentissage, les expériences domestiques et le monde au sens large ? E1, E6, E7, E8, E10, E11, E12, E19, E24, E26, E28, E29, E31, E33, E36, E37, E40, E41,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 ces derniers répondent à travers les leçons de développement personnel car l'enseignant montre aux élèves que tout ce qu'ils apprennent peut leur servir à la maison ou dans la vie toujours via les réalisations et les fabrications des objets utiles et utilisables et au travers des exercices d'intégration partielle en faisant la « publicité des créations », stipule E2 « multiplier les expériences pratiques ».

E13, E15, E16, E17, E18, E20, E21, E23, E25, E27, E30, E32, E35, E38, E40, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 continuent en expliquant que ces exercices et autres tests doivent être proches de leur vécu quotidien pour les amener à établir les liens entre « théorie et pratique ».

V.8.5. En ce qui concerne le fait de fournir suffisamment d'opportunités d'apprentissage,

E1, E2, E3, E7, E32, E37,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 s'expliquent pour que tous les apprenants s'engagent, pratiquent et transfèrent de nouveaux apprentissages nous insistons sur la « qualité d'activité » avec la multiplication des efforts pour bien enseigner, et désigner certains élèves qui peuvent prendre la classe en mains et à poser les questions et rechercher les réponses. Aussi par « la motivation avec les devoirs individuels et chacun revient avec des réponses à analyser en groupe » pour parler comme E8.

Pour E11, E12, E5, E9, E10 ,E19, E20, E21, E22, E24, E28, E30, E31, E34, E35, E38, E39, E40, E41,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 nous devons fixer des objectifs à atteindre à chaque groupe classe et les incitons à avoir les meilleurs résultats pour prétendre à un cadeau (craie, stylos…etc) tout en multipliant les recueils de données et remédiations en cas d'insuffisances et faire participer activement les enfants à leur propre apprentissage, à partager leurs connaissances avec leurs camarades.

E13, E14, E16, E17, E18, E23, E25, E27, E28, E33, E36,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 expliquent que les opportunités telles que les projets pour mieux apprendre, les travaux en groupe ou individuels, la multiplication des

expériences permettent aux apprenants de s'engager, de pratiquer et de transférer de nouveaux apprentissages tout ceci les amène à s'approprier et à gérer leur propre apprentissage

Outre cela, les répondants développent que pour encourager les apprenants à s'approprier et à gérer leur propre apprentissage il faut « l'intégration et autres ».

E2, E7, E8, E10, E12, E21, E11, E29, E31, E35, E36, E39, E40, E41,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92 Leur donner les conseils et multiplier les exercices à faire à la maison et « valoriser les objets de leur création et permettre aux élèves de s'exprimer devant leurs pairs » explique E9 à travers la réalisation des projets

E14, E15, E17, E18, E19, E20, E22, E23, E24, E25, E26, E27, E28, E29, E30, E32, E33, E34, E35, E36, E37, E38, E40, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 concluent que l'appropriation et la gestion des apprentissages se font par la résolution des multiples exercices et autres évaluations « l'enseignant doit responsabiliser chaque apprenant en lui assignant des tâches précises et en contrôlant ses travaux » déclare E52.

V.8.6. S'agissant de l'enseignement en tant qu'investigation

à la question de savoir comment utilisez-vous ce que vous observez dans l'enseignement et l'apprentissage quotidiens pour vous assurer que tous les besoins d'apprentissage des apprenants sont planifiés et satisfaits ? E4, E1, E3, E5, E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87, E6, E7,E8,E50 , E51, E52, E53, E54, E55, E56, E57, E58, E59, E60, E61, E62, E63, E64, E65, E66, E67, E68, E69, E70, E71, E72, E73, E74, E75, E76, , E88, E89, E90, E91, E92, s'expliquent en affirmant qu'à travers « les différentes évaluations » par :

- Les séances d'échanges et d'écoute lors des heures de cours ;
- Le fait que l'enseignant change ou adapte ses stratégies d'enseignement et apprentissage ;
- l'auto-évaluation
- les évaluations nous nous rassurons du fait que les enseignements sont passés, sinon nous remédions. Ainsi, « avoir un emploi du temps, un curriculum, une répartition et préparer régulièrement les leçons » affirme E2.

E9, E10,E11, E31, E39, E40, E41,E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87 continuent en avançant que nous suivons les programmes et nous nous assurons de leur compréhension, le changement de stratégies et questionnements, nous préparons les leçons en nous inspirant des lacunes et des résultats obtenus antérieurement et lorsque nous constatons des lacunes nous remédions, si c'est les bonnes attitudes nous persévérons. Déclarent E12, E19, E20, E32, E36, E37,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49.

Par conséquent, E13, E14, E15, E16, E17, E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87, E18, E23, E24, E30, E34, E35, E38, E21, E22, E26, E28, E33, E40,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 attirent également notre attention que les observations faites lors du processus enseignement et apprentissage permettent de leur rectifier, de leur réajuster pour mieux tenir compte des besoins d'apprentissage afin de les planifier puisque l'enseignant doit planifier ses enseignement, veiller à l'acquisition progressive des différents savoirs par ses élèves aux travaux des activités d'intégration, faire permanemment des recherches pour la préparation de ses activités d'enseignement apprentissage.

Sur ce, E23, E25, E27, E32, E41, E77, E78, E79, E80, E81, E82, E83, E84, E85, E86, E87,E42, E43, E44, E45, E46, E47, E48, E49 argumentent que « l'enseignant doit se référer au curricula et s'assurer que tous les savoirs à acquérir et à faire développer ont été planifiés allant du plus simple au plus complexe. De plus ils proposent des activités » c'est dans la même veine que, E29 déclare « A chaque fois que je fais mes préparations mentales, je prends en compte les faiblesses de chaque apprenant. J'essaie toujours d'expliquer selon la compréhension de chacun ».

V.9. ANALYSE DES RESULTATS :

La présente rubrique va permettre d'avoir une lecture binaire des résultats de la présente recherche sur le plan empirique et théorique.

V.9.1. Sur le plan empirique

Après avoir effectué une descente sur le terrain, il ressort de nos investigations que sur les 648 enquêtés, 601 ont accepté apporter leur contribution à notre travail, soit 86,69% (tableau N°5). Ils sont d'ailleurs répartis dans les structures déconcentrées du Ministère de l'Education de Base dans la région de l'Adamaoua. Parmi ces enquêtés, la majorité est de sexe masculin chez les superviseurs pédagogiques soit 90% contre cette majorité féminine chez les enseignants (tableau N°13). Par ailleurs, un extrait du tableau N°14 montre que 97 superviseurs pédagogiques interrogés, soit 80,83%, sont ceux qui assurent l'encadrement de proximité notamment les Directeurs d'écoles. Tous les enquêtés sont formés (Tableau 15) malgré le fait que très peu ont une expérience professionnelle supérieure à 15 ans (tableau N°16). Ces enquêtés ont des qualifications académiques et professionnelles diverses malgré la prédominance du CAPIEMP (tableaux N°17 et 18).

Quant aux apprenants des classes de CM2 interrogés, ils sont issus en totalité de quelques écoles primaires publiques de la ville de Ngaoundéré (tableau 19) et plus de la

moitié sont de sexe masculin (tableau 20) et ont moyennement un âge compris entre 10 et 12 ans (tableau 21).

Quant au facteur curriculum de formation initiale, les répondants ont exprimés leur satisfaction aux différentes modalités à de degrés différents. C'est ainsi que

- 57,6% seulement des superviseurs interrogés contre 60,24% des enseignants de classe ont exprimé cet avis sur les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG (tableau 22);

- 66,3% des superviseurs interrogés contre 50,6% des enseignants de classe sur les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG sont satisfaisantes (Tableau 23) ;

- 60,9% des superviseurs interrogés contre 60,24% des enseignants de classe sur les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG sont satisfaisantes (Tableau 24) ;

- 39,1% seulement des superviseurs interrogés contre 65,06% des enseignants de classe sur le quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG est satisfaisant (Tableau 25) ;

- 48,9% seulement des superviseurs interrogés contre 53,01% des enseignants de classe sur le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs est satisfaisant (Tableau 26).

Pour ce qui est de l'organisation actuelle de la formation continue, l'opinion des répondants est variable par rapport aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que

- 92,4% des superviseurs interrogés contre 83,13% des enseignants de classe affirment tout à fait l'existence des rencontres pédagogiques ;

- 80, 4% des superviseurs interrogés contre 79,52% des enseignants de classe affirment tout à fait leur participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative;

- 68, 5% des superviseurs interrogés contre 69,88% des enseignants de classe pensent que les personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres

pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire) sont plus ou moins qualifiés ;

- 83,7% des superviseurs interrogés contre 90,36% des enseignants de classe pensent qu'il existe plus ou moins un lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et la formation didactique ou psychopédagogique ou éthique et déontologie professionnelle des enseignants;
- 66,3% des superviseurs interrogés contre 56,63% des enseignants de classe pensent qu'il existe tout à fait une conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUB (APC, nouvelle vision de l'évaluation).

Pour les dispositifs techno pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel , l'opinion des répondants est variable par rapport aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que

- 82,6% des superviseurs interrogés contre 86,75% des enseignants de classe pensent que les centres multimédias dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnels ;
- 90,2% des superviseurs interrogés contre 96,39% des enseignants de classe pensent que les bibliothèques électroniques dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnelles;
- 45,7% des superviseurs interrogés contre 43,37% des enseignants de classe pensent qu'il n'ya pas appropriation du tout de l'usage effectif des TIC par les enseignants ;
- 50% des superviseurs interrogés contre 53,01% des enseignants de classe pensent qu'il n'ya pas l'utilisation des TIC du tout par les enseignants lors des pratiques pédagogiques (Tableau 35) ;
- 79,3% des superviseurs interrogés contre 73,49% des enseignants de classe pensent qu'il ya plus ou moins la disposition des capacités d'usage des TIC par les enseignants.

En effet l'on a relève trois modèles en présence : le modèle disciplinaire, le modèle théorique-pratique avec les TIC et le modèle intégrationniste des TIC. Ces modèles de

pratiques pédagogiques reposent d'abord sur les dispositifs technos pédagogiques en place et sur les politiques publiques de leur mise en œuvre dans les trois ministres en question.

Dans l'éducation de base, les types d'environnements de TIC sont surtout des salles informatiques ou Laboratoire informatique comprenant des infrastructures pour l'enseignement en présentiel des TIC par et avec les TIC selon la politique en vigueur dans ce niveau.

L'analyse relève que le mode présentiel est plus répandu que le mode distanciel. Les infrastructures en place favorisent plus ce mode. Les écoles primaires n'ont pas de connexions réseaux.

Des pratiques pédagogiques aussi variées que diverses. Trois modèles de pratiques se sont dégagés : les modèles disciplinaires, les modèles théoriques et pratiques et les modèles intégrationnistes des TIC.

Des modèles qui reposent sur des compétences des enseignants et des apprenants plutôt sur la culture générale qu'approfondissement des connaissances et production des savoirs. En effet nous avons enregistré que les usages les plus récurrents dans ces environnements technopédagogiques concernant les curricula, la pédagogie, l'organisation et le management, les TIC, le développement professionnel et la communication avec les TIC sont surtout à des fins de culture générale. Et même si les apprenants se disent plus compétents que les enseignants, leurs compétences se limitent à ce niveau.

L'approche systémique adoptée a révélé des facteurs suivants comme freins aux pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC : les facteurs psychosociologiques et les facteurs matériels.

Parmi les facteurs sociologiques : l'absence d'un socle commun de compétences TIC et des mesures spéciales pour accompagner la formation en TIC et les pratiques avec les TIC ; l'absence de formation chez les responsables en charge des TIC, des politiques cloisonnées, des infrastructures TIC limites pour le développement des pratiques pédagogiques avec les TIC, l'absence de mesures pour encourager les changements, l'absence d'une politique de pilotage de TIC renforcé: chaque ministère détient un morceau sans savoir ce que font les autres ; le refus de changement de culture (Chaptal, 2003) pour passer d'un enseignement frontal a un enseignement et des apprentissages ≪ contrôlés ≫ par les apprenants et supervises par des enseignants.

En ce qui concerne les facteurs infrastructurels, l'absence de moyens pour permettre la d'abord définition des objectifs clairs en matière d'équipements des établissements, de maintenance et de remplacement des outils technologiques de connexions et de réseaux.

Ensuite les programmes de formation pour des enseignants pour la mise en place d'un socle commun des compétences grâce à un accès de tous aux nouvelles technologies, à l'évolution des pratiques d'enseignement, des apprentissages et des modes d'évaluation ;

Enfin pour allouer plus efficacement les moyens sur la base d'objectifs clairs, résultats mesurables, avec un pilotage d'ensemble renforce, pour encourager le changement et pour créer un environnement plus propice au développement de pratiques pédagogiques innovantes (Lepetit et al, 2007).

Des questions que soulèvent cette recherche sont nombreuses concernent les dispositifs, les pratiques avec les TIC dans les établissements scolaires et les compétences des acteurs.

La première question est celle qui s'interroge sur les stratégies des politiques pour le développement des compétences d'approfondissement des savoirs et surtout de productions des savoirs avec les TIC. Celle-ci pourrait analyser notamment les dispositifs de formation des enseignants pour le développement de leur professionnalité avec les TIC ;

La deuxième question soulève la problématique des équipements des établissements scolaires et des institutions de formation pour le développement de la formation par et avec les TIC au Cameroun ;

Nous pensons qu'il est nécessaire après cette étude que les recherches soient poursuivies sur les XO pour analyser l'apport réel de ces nouveaux outils pour résoudre les questions d'équipements, de formation des enseignants en initiale et continue et pour la production des contenus TIC au Cameroun.

Parlant du degré de compétences professionnelles des enseignants, l'opinion des répondants est variable par rapport aux 10 compétences reconnues, aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que

- **C1 : comportement éthique et responsable**

- 59,8% des superviseurs interrogés et 50,6% des enseignants de classe estiment que le degré d'inscription des valeurs de la république par les enseignants au

niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle est satisfaisant contre 62% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant ;

- 50% des superviseurs interrogés et 54,22% des enseignants de classe estiment que le degré d'exercice d'activité des enseignants dans le cadre du règlement intérieur et du projet de leur école est satisfaisant contre 66,3% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 58,7% des superviseurs interrogés et 59,04% des enseignants de classe estiment que le degré de respect par les enseignants des règles déontologiques liées à l'exercice du métier (respect des règles de communication, des règles définies au niveau de l'école, des élèves, des partenaires) pendant leur pratique professionnelle est satisfaisant contre 57,6% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 29,3% seulement des superviseurs interrogés et 43,4% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance et d'application des textes relatifs au statut de la fonction publique et au statut particulier des enseignants (code de l'éducation droits et devoirs du fonctionnaire) par les enseignants est satisfaisant contre 42,4% d'élèves de CM2 qui le pensent satisfaisant.

❖ C2 : maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer

- 65,2% des superviseurs interrogés et 62,65% des enseignants de classe estiment que la communication avec clarté, précision et correction, à l'écrit comme à l'oral des enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle est satisfaisant contre 52,2% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 55,4% des superviseurs interrogés et 73,49% des enseignants de classe estiment que la connaissance par les enseignants des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans leur pratique professionnelle est satisfaisant contre 66,3% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 56,5% des superviseurs interrogés et 73,49% des enseignants de classe estiment que le degré de maîtrise des méthodes d'enseignement appropriées par les enseignants en situation de classe est satisfaisant contre 55,4% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 57,6% des superviseurs interrogés et 49,4% des enseignants de classe estiment que le degré d'adaptation par les enseignants de la langue orale et écrite au niveau de la classe en situation de classe et aux relations avec les familles et les partenaires est satisfaisant contre 58,7% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

❖ C3 : culture générale

- 60,9% des superviseurs interrogés et 62,65% des enseignants de classe estiment que le degré de maîtrise par les enseignants, des connaissances disciplinaires, en relation avec les programmes officiels, leur contribution à la maîtrise du socle commun, leur lien avec les disciplines est satisfaisant contre 57,6% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.
- 51,1% des superviseurs interrogés et 60,24% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance par les enseignants, des liens entre les disciplines dans le cadre de la polyvalence et en tirer les moyens pour construire les apprentissages fondamentaux et articuler les divers enseignements est satisfaisant contre 39,1% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.
- 56,5% des superviseurs interrogés et 63,85% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance par les enseignants, des objectifs généraux d'une discipline, d'un palier ou d'un niveau et de l'école primaire pour assurer une continuité des enseignants et apprentissages est satisfaisant contre 59,8% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

❖ C4 : conception et mise en œuvre de l'enseignement

- 47,8% des superviseurs interrogés et 57,83% des enseignants de classe estiment que le degré d'utilisation, par les enseignants, des connaissances en didactique disciplinaire pour concevoir et planifier l'apprentissage des élèves dans le cadre des programmes, des textes de références et des dispositifs pluridisciplinaires est satisfaisant contre 55,4% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.
- 52,2% des superviseurs interrogés et 67,47% des enseignants de classe estiment que le degré de conception, par les enseignants, de leur enseignement en

fonction de connaissances générales acquises dans différents domaines (psychologie enfant et de l'adolescent, processus d'apprentissage) est satisfaisant contre 55,4% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 46,7% des superviseurs interrogés et 56,6% des enseignants de classe estiment que le degré de raisonnement mené par les enseignants, en termes de compétences pour mettre en œuvre une progression et une programmation adaptées aux élèves dans une logique disciplinaire et transversale est satisfaisant contre 56,5% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 52,2% des superviseurs interrogés et 53% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance des différents outils et supports pédagogique et de l'appréciation de leur qualité est satisfaisant contre 44,6% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

❖ C5 : organisation du travail de classe

- 64,1% des superviseurs interrogés et 54,2% des enseignants de classe estiment que le degré de la prise en charge d'un groupe classe, de la construction et de l'assurance de leur autorité et du développement de la participation des élèves et leur coopération et de la gestion des conflits par les enseignants est satisfaisant contre 47,8% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant ;
- 63% des superviseurs interrogés et 50,6% des enseignants de classe estiment que le degré d'organisation de l'espace de la classe et du temps scolaire en fonction des activités, organisation des différents moments d'une séquence par les enseignants est satisfaisant contre 54,3% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

- 52,2% des superviseurs interrogés et 62,7% des enseignants de classe estiment que le degré d'adaptation de leurs modalités d'intervention et de leur communication aux différents types de situations et l'instauration d'un cadre de travail serein par les enseignants est satisfaisant contre 37% d'élèves de CM2 qui le pensent très satisfaisant.

❖ C6 : prise en compte de la diversité des élèves

- 39,1% seulement des superviseurs interrogés et 62,7% des enseignants de classe estiment que le degré de différenciation de leur enseignement en fonction des besoins et des difficultés des élèves, dans la classe, dans les activités, dans des modalités ou des dispositifs spécifiques par les enseignants est satisfaisant.

- 35,9% seulement des superviseurs interrogés et 59% des enseignants de classe estiment que le degré de connaissance des dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap par les enseignants est satisfaisant.

- 47,8% seulement des superviseurs interrogés et 67,5% des enseignants de classe estiment que le degré de préservation de l'égalité et de l'équité entre les élèves et faire en sorte que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et les autres par les enseignants est satisfaisant.

❖ **C7 : évaluation des élèves**

- 56,5% des superviseurs interrogés et 72,3% des enseignants de classe estiment que le degré de construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage par les enseignants est satisfaisant.

- 35,9% seulement des superviseurs interrogés et 75,9% des enseignants de classe estiment que le degré de conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis par les enseignants est satisfaisant.

- 34,8% seulement des superviseurs interrogés et 59% des enseignants de classe estiment que le degré de techniques fournies par les enseignants pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire est satisfaisant.

❖ **C8 : maîtrise des TIC**

- 40,2% des superviseurs interrogés et 47% des enseignants de classe estiment que le degré de conception, de préparation et de mise en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage pour préparer les élèves à la maîtrise des outils TIC par les enseignants est satisfaisant.

❖ **C9 : travail en équipe ave la communauté éducative**

- 55,4% des superviseurs interrogés et 43,4% des enseignants de classe estiment que le degré d'exercice de la pratique professionnelle des enseignants en

cohérence avec l'action collective de l'école (programmation, évaluation, livret scolaire) est satisfaisant.

52,2% des superviseurs interrogés et 37,5% des enseignants de classe estiment que le degré de construction en équipe d'une posture professionnelle dans le cadre d'échanges avec des partenaires extérieurs par les enseignants est satisfaisant;

- 39,1% seulement des superviseurs interrogés et 39,8% seulement des enseignants de classe estiment que le degré de communication et de coopération avec les parents pour les associer au suivi et à l'orientation de leur(s) enfant(s) par les enseignants est satisfaisant.

❖ **C10 : formation-innovation**

- 52,2% des superviseurs interrogés et 56,6% des enseignants de classe estiment que le degré d'ajout et d'actualisation de leurs connaissances pour enseigner (processus d'apprentissage, didactique des disciplines) réalisé par les enseignants est satisfaisant ;

- 37% des superviseurs interrogés et 57,8% des enseignants de classe estiment que la preuve de curiosité intellectuelle et la capacité d'avoir un regard critique affichées par les enseignants sur leur pratique professionnelle est satisfaisante;

- 41,3% des superviseurs interrogés et 51,8% des enseignants de classe estiment que l'aptitude des enseignants à envisager des modifications de sa pratique professionnelle en faisant appel à différentes ressources (humaines et documentaires) dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie est satisfaisante.

V.9.2. Implication théorique des résultats

Il est question ici d'examiner les implications théoriques et pratiques de ce travail de recherche. Rappelons-le, trois théories sous-tendent ce travail à savoir :

- La théorie de l'Ingénierie de la formation;
- La théorie de la Pédagogie de l'alternance ;
- La théorie de la didactique professionnelle ;
- La théorie de la transposition didactique et les pratiques de référence de Verret ;
- La théorie de la didactique professionnelle de Pastré.

Pour faire face aux taux sans cesse croissants des échecs et des redoublements scolaires, les responsables du système éducatif camerounais ont procédé à des changements considérables, notamment : la refonte des programmes, l'apport des nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation, la formation permanente des enseignants…

Plus explicitement, l'ingénierie de formation comprend les méthodes et pratiques de l'analyse de la demande et des besoins de formation ; la conception d'un projet de formation ; la définition des méthodes et moyens à mettre en œuvre ; la coordination et le suivi de la formation ; l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés.

Toute formation initiale contribue, par sa seule existence, à la construction d'une identité professionnelle

Il existe des compétences :

- dont l'acquisition est relativement dissociable du développement global de la personne ;
- clairement délimitées, distinctes d'autres compétences ;
- codifiables sans ambiguïté ni flou ;
- évaluables hors du contexte d'apprentissage ;
- susceptibles d'être construites, de façons équivalentes, par diverses méthodes de formation.

A l'inverse, il existe des compétences :

- dont l'acquisition est inséparable du cheminement global de la personne ;
- dont la mise en œuvre dépend d'une synergie avec d'autres compétences ;
- difficiles à décrire de façon synthétique et univoque, sinon à un degré très élevé d'abstraction ;
- peu évaluables de façon certificative en dehors d'un processus de formation ;
- dont le mode de construction et la nature même dictent ou recommandent un type défini de démarche de formation.

Entre ces deux extrêmes, on trouve évidemment toutes sortes de compétences intermédiaires. Il n'est donc pas étonnant que, selon les domaines, le curriculum formel soit circonscrit aux objectifs et laisse totalement ouverte la question des méthodes, ou soit, au

contraire, assorti de démarches didactiques précises propres à garantir l'acquisition des compétences, voir à en cerner vraiment la substance. En d'autres termes : le contrôle des contenus effectifs de la formation, du *curriculum réel* (Perrenoud 1984 ; 1992) passe parfois par un *curriculum formel* minimal, avec une forte confiance faite aux formateurs pour trouver une heureuse transposition didactique, parfois par une explicitation plus complète, voire obsessionnelle, des façons de faire sans lesquelles les objectifs semblent n'être que des expressions creuses.

Il peut être intéressant d'intégrer la mesure de certains facteurs, parfois extérieurs à la formation elle-même. Ces facteurs sont regroupés en trois catégories :

- *Les facteurs liés à l'individu* : motivation du stagiaire à se former, à transférer ce qu'il a appris, confiance en sa capacité à réussir la formation, niveau d'entrée (pré-requis), etc.
- *Les facteurs liés à la formation* : équilibre entre la théorie et la pratique, conception de la formation prenant en compte les caractéristiques de l'environnement de travail du stagiaire, rythme d'apprentissage, etc.
- *Les facteurs liés à l'environnement de travail* : soutien du manager et/ou des collègues dans la mise en œuvre de ce qui a été appris, disponibilité des ressources pour utiliser les acquis de la formation, culture d'entreprise encourageant au développement des compétences, etc.

De ce fait, nous pensons que l'ingénierie de formation constitue la base d'interactions autour de laquelle s'organisent ou se repèrent les axes de développement des questions relatives aux compétences professionnelles. Qu'il s'agisse de la conception, des analyses, des réalisations et des évaluations, par rapport aux orientations stratégiques des politiques de formation et ou du développement des méthodes et compétences pédagogiques selon les objectifs visés.

La formation continue favorise la professionnalisation chez les enseignants débutants et non formés. Pour Bart (2007), « elle correspond à l'ensemble des « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles »».

Selon cette approche, nous percevons la professionnalisation comme étant un processus dynamique d'efforts et de volonté de construction et d'amélioration des performances professionnelles dans un corps de métier ayant un impact sur le développement des compétences individuelles et collectives

L'articulation théorie- pratique dans l'ingénierie de formation des enseignants au Cameroun vise l'acquisition des savoir-faire utiles pour l´enseignant sorti des ENIEG ou recruté sur le tas sur la seule base du diplôme académique.

Les études portant sur le transfert, pris dans un sens général, ciblent surtout les apprentissages scolaires (Péladeau, Forget et Gagné, 2005 ; Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999). En effet, lorsqu'il est question du transfert dans la pratique enseignante, c'est essentiellement dans une perspective de développement de pratiques pédagogiques qui soutiennent véritablement le transfert des connaissances et des compétences des élèves (Tardif, 1999). Péladeau, Forget et Gagné (2005) estiment que le faible taux de transfert manifesté par ces derniers entre les apprentissages scolaires généraux et la vie de tous les jours constitue l'un des principaux motifs justifiant la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans tout contexte d'apprentissage, le transfert des compétences permet au stagiaire de réutiliser *in situ* les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui ont été développés pendant la formation académique. Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs, quant à eux, permettent d'abord et avant tout de le comprendre. Savoirs et compétences, s'ils se distinguent l'un de l'autre, agissent dès lors en interdépendance.

Cette théorie s'inscrit dans l'optique de notre sujet et explique à souhait la non prise en compte de certains facteurs internes de l'ingénierie de formation dans la conception des curricula de formation dans les ENIEG. En effet, les programmes officiels de formation actuels des ENIEG ont été élaborés sans tenir compte ni des compétences professionnelles attendues, ni des réalités sociales et des pratiques professionnelles non livresques.

En fait, dans le système éducatif, on doit considérer les dispositifs de formation qui font l'objet de l'étude en vue de pallier autant que faire se peut au manque de professionnalisme des enseignants dans le sous secteur éducatif du primaire. Les mutations connues par les sociétés se transposent au niveau des systèmes éducatifs en général et du

système éducatif camerounais en particulier. C'est dans cette optique que le choix de cette théorie qui s'applique aussi bien sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation que sur les dispositifs techno pédagogiques de formation des enseignants dans l'Enseignement de Base au Cameroun.

Les apprentissages scolaires doivent développer chez l'élève-maître les compétences professionnelles. C'est dans cette logique que s'inscrit la théorie de la transposition didactique de Verret.

Par ailleurs, tenant compte de la théorie de la didactique professionnelle de Pastré, les référentiels d'activités et de compétences professionnelles contextualisés devront contribuer à l'analyse du travail d'enseignant afin de concevoir le dispositif d'apprentissage. En marge de l'ingénierie de formation mise sur pied, l'ingénierie pédagogique et didactique définira clairement les objectifs pédagogiques, les pré-requis et les contenus de la formation, les stratégies pédagogiques et d'évaluation.

Sur le plan théorique, cette recherche nous a permis également de mettre en exergue l'importance de la définition d'un programme de formation en formation initiale et continue des enseignants et des apprenants intégrant les TIC. En effet, ce programme définit selon l'approche par les compétences pourrait permettre aux acteurs que sont les enseignants à guider leur travail. En l'absence de ce socle commun pour orienter les approches pédagogiques, les conséquences seraient dommageables pour la scolarisation des TIC au Cameroun. Ce programme aurait pour objectif de définir le minimum de standard a partir duquel l'on formera les enseignants et les enseignants pour éduquer leurs apprenants.

Par ailleurs, l'on pourrait aussi réfléchir sur les politiques des TIC au Cameroun et les types de stratégies a mettre en œuvre pour faciliter les TIC. Les résultats montrent les limites des politiques centralisées des TIC pour le développement des dispositifs techno pédagogiques.

Fort de cette analyse, nous déduisons qu'il existe ici un problème de cause à effet comme le révèlent si bien Auroux et Weil dans leur théorie de causalité.

V.4.3- Implication pratique des résultats

L'étude que nous avons menée met en évidence à la fois des éléments positifs et d'autres qui méritent une attention particulière et des actions à tous les niveaux.

En ce qui concerne les éléments de satisfaction, nous soulignerons

- **Quant au curriculum de formation initiale** : les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants, les activités programmées pendant les stages pratiques et les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG ;

- **Pour l'organisation actuelle de la formation continue :** l'existence des rencontres pédagogiques, la participation des enseignants aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative, la qualification plus ou moins des personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire), la conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUC (APC, nouvelle vision de l'évaluation) ;

- **Pour les dispositifs technopédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel :** l'inopérationnalisation des centres multimédias et des bibliothèques électroniques, l'inappropriation du tout de l'usage effectif des TIC par les enseignants dans les structures scolaires ;

- **Quant aux compétences professionnelles :**

    - comportement éthique et responsable;
    - maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer;
    - culture générale ;
    - conception et mise en œuvre de l'enseignement ;
    - organisation du travail de classe ;
    - prise en compte de la diversité des élèves ;
    - évaluation des élèves ;
    - travail en équipe ave la communauté éducative ;
    - formation-innovation.

Mais des signes sont inquiétants et appellent une action à divers niveaux quant à la **maîtrise des TIC**. Nous avons essentiellement le type de dispositifs techno pédagogiques : l'enseignement des Tic et avec les TIC au niveau de l'Education de base

Ces résultats obtenus présentent des politiques publiques des TIC plutôt volontaristes qui montrent une progression régulière dans le développement des infrastructures et un effort de répartition équitable dans les différentes écoles pilotes du Cameroun.

Le développement technologique s'accélère et devient de plus en plus complexe. Concilier plusieurs dimensions, trouver des arrangements, des compromis en tenant compte

du caractère systémique des organisations humaines telles sont des défis pour l'amélioration des pratiques des enseignants comprenant non seulement une dimension quantitative mais aussi une dimension qualitative. Les résultats des enseignants et des apprenants montrent cette complexité de la technologie.

Les pratiques pédagogiques avec les TIC dépendent de la qualité des infrastructures créent d'une part des problèmes : d'emploi, de normes et de standards. Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe n'améliorent pas les usages des TIC dans les classes par les enseignants.

La transposition au domaine de l'enseignement et de la formation des enseignants, d'une part, des outils conceptuels (écarts entre le travail prescrit et le travail réel, la distinction entre la tâche et l'activité, l'autonomie des acteurs au travail, la dynamique temporelle et significative de l'activité, l'articulation collective des cours d'expérience et des cours d'action des acteurs…) et, d'autre part, de la démarche itérative en conception (conception, analyse de l'activité, modification de la conception…) tous deux issus de l'ergonomie cognitive, a ouvert la possibilité de re-problématiser les difficultés rencontrées sur le terrain professionnel et de la formation.

Cette approche ergonomique de l'ingénierie de formation des enseignants, articulant recherche et formation, a été conceptualisée sous forme de trois boucles (Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006) : a) les données de recherche sur l'activité professionnelle en classe peuvent devenir des artefacts efficaces de la formation, b) la recherche sur l'activité en formation et sur l'apprentissage professionnel permet de modifier l'espace de formation, c) les données de recherche sur l'activité en classe et en formation peuvent participer à la conception de dispositifs de formation innovants. Il nous semble utile pour conclure cette implication pratique sommaire de pointer deux aspects.

Le premier concerne l'activité de conception. L'approche de la conception de situations et de dispositifs de la formation initiale des enseignants au Cameroun est orientée vers ceux à qui elle est destinée, c'est-à-dire les enseignants débutants entrant dans le métier. En s'appuyant prioritairement sur l'analyse de leur activité en classe et en formation, elle se démarque des approches classiques de conception des curriculums de formation des enseignants centrées sur l'élaboration de contenus disciplinaires indépendamment d'une analyse du travail réel. Notre démarche de conception peut être qualifiée de développementale (Béguin, 2007) dans la mesure où elle prend en compte de manière

conjointe l'évolution des situations de formation et le développement professionnel. Pour articuler des situations de formation avec les trajectoires de formation des enseignants et l'évolution de leurs dispositions à agir, la conception doit être envisagée comme un processus dialogique favorisant des apprentissages mutuels : les enseignants apprennent des situations de formation « orientées-activité », les formateurs apprennent des échanges produits par les enseignants à partir de ces situations, le concepteur apprend de l'analyse de l'activité individuelle-collective des formés et du formateur et en retour en fait bénéficier les différents acteurs. Cette approche aboutit à mettre en chantier le travail des enseignants et des formateurs, débutants et expérimentés et à établir des rapports dynamiques et ouverts entre recherche et formation (Durand, Ria & Veyrunes, sous presse).

Le deuxième concerne le risque (et le reproche qui nous est parfois adressé) de ne pas saisir la spécificité du travail enseignant, voire de la masquer, par rapport aux travaux spécifiques de didactique disciplinaire et professionnelle, faute d'une prise en compte « sérieuse » et *a priori* des contenus enseignés. Ce choix épistémologique a été fait pour trois catégories de raisons. Premièrement parce que ces recherches s'inscrivent dans une perspective d'anthropologie cognitive visant une théorie générale de l'activité humaine, et qui teste sa validité pragmatique et sa valeur heuristique dans différents domaines sociaux de pratique, ce qui suppose des catégories et des concepts généraux, non spécifiques aux domaines de pratiques en question. Deuxièmement, notre démarche par principe exclut, pour analyser l'activité réelle, les définitions et catégories se référant au prescrit de cette activité, pour utiliser des catégories génériques. Troisièmement notre approche suppose une articulation contrôlée des catégories et modélisations indigènes qui sont exclues *a priori* de l'analyse et des catégories génériques(les catégories indigènes étant susceptibles d'être retrouvées au terme de la recherche mais pas nécessairement comme c'est le cas par exemple des catégories « technique et tactique » dans nos recherches portant sur l'activité de sportifs de haut niveau, ou dans le cas présent de la distinction indigène entre « didactique et pédagogie »).

Le travail de formation des maîtres devra être approfondi, en pensant tout particulièrement à la nécessité de considérer tous les élèves et pas seulement une majorité d'entre eux. L'insuffisance de différenciation pédagogique est un souci majeur. Les mathématiques se prêtent plus facilement que d'autres disciplines à cette adaptation des tâches à effectuer au niveau et aux besoins réels des élèves. Graduer la difficulté des

exercices, varier le nombre et la nature des activités est réalisable dans toute classe. La rareté des manuels scolaires et des guides scolaires ou leurs coûts élevés pour ces parents pauvres, la formation insuffisante des enseignants sur la Nouvelle Vision de l'Evaluation expliquent leur rendement pédagogique des enseignants en mathématiques.

Fort de ces résultats obtenus sur le terrain et de ces implications pédagogiques, quelques suggestions suivantes méritent d'être faites à l'endroit de toute la communauté éducative.

CHAPITRE VI : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

La confirmation de l'hypothèse générale à 66% formulée ainsi qu'il suit : la qualité de l'ingénierie de formation détermine le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base au Cameroun, atteste que les compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base sont entièrement influencées par le curriculum de formation initiale et les dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel.

Ainsi, au regard de la situation réelle sur le terrain, nous avons fait des suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, des responsables pédagogiques, des enseignants, des parents et des élèves-maîtres dans l'optique d'apporter notre contribution à l'évolution de la science. Mais avant, nous allons d'abord préciser les recommandations qui sous- tendent la formation des maîtres.

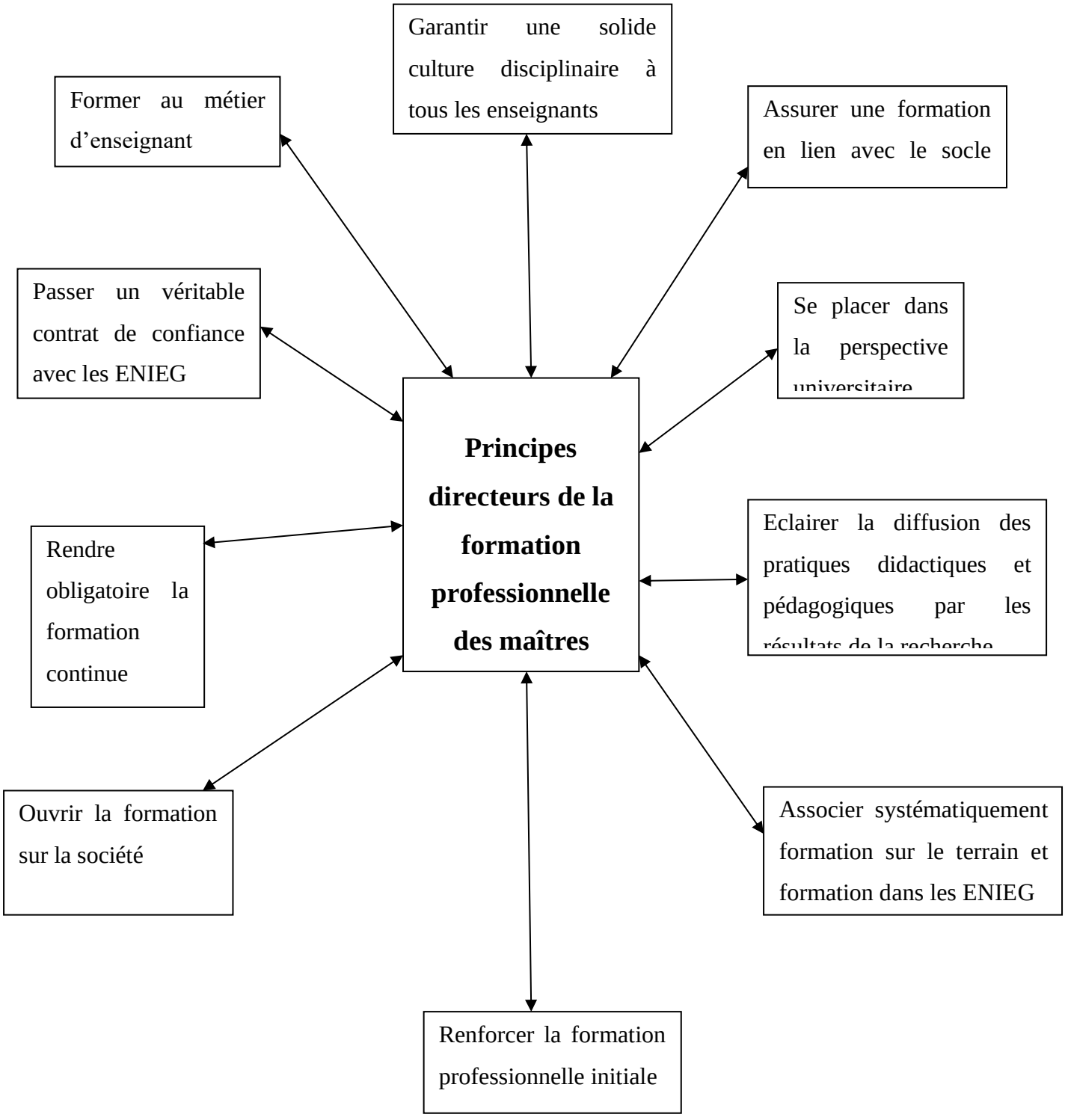
VI.1. LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES MAITRES

Conformément aux Etats Généraux de l'Education de 1995 et à la Loi d'orientation pour l'avenir de l'Ecole du 14 avril 1998, les ENI-ENIA ont eu de profondes réformes pour devenir des ENIEG. Ces réformes ont impliqué des changements d'ordre statutaire et budgétaire, ainsi qu'une autre gouvernance. La formation des maîtres elle-même doit être fixée par un cahier des charges en tenant compte notamment des exigences du socle commun.

L'enjeu est d'autant plus important que, pendant au moins dix ans, le Cameroun a recruté près de 40 260 nouveaux enseignants pour les écoles primaires publiques.

Le mode de recrutement des enseignants titulaires est l'étude des dossiers.

Que les professeurs exercent dans l'enseignement public ou dans l'enseignement privé sous contrat, les principes directeurs de leur formation doivent être les mêmes. Ils sont soumis, dans l'exercice de leur métier, à des obligations et à des responsabilités particulières.


Garantir une solide culture disciplinaire à tous les enseignants
Former au métier d'enseignant
Assurer une formation en lien avec le socle
Passer un véritable contrat de confiance avec les ENIEG
Se placer dans la perspective universitaire
Principes directeurs de la formation professionnelle des maîtres
Rendre obligatoire la formation continue
Eclairer la diffusion des pratiques didactiques et pédagogiques par les résultats de la recherche
Ouvrir la formation sur la société
Associer systématiquement formation sur le terrain et formation dans les ENIEG
Renforcer la formation professionnelle initiale

VI.1.1. Former au metier d'enseignant

Le maître doit être un professionnel de l'enseignement de ses disciplines à des groupes d'élèves. Nul ne devrait être en charge d'une classe sans avoir été formé sur le plan professionnel.

Enseigner est un métier ; de bonnes connaissances disciplinaires ne suffisent pas à faire un bon enseignant. Même un titulaire d'une licence de lettres, par exemple, s'il ne connaît rien de l'apprentissage de la lecture et de ses obstacles, sera impuissant face aux élèves en difficulté devant la lecture. Le métier d'enseignant exige des connaissances disciplinaires, mais il s'y réduit d'autant moins que les conditions d'exercice de ce métier ont beaucoup changé, du fait des évolutions de la société et des transformations des publics scolaires.

Faire apprendre, conduire une classe, ou entretenir des relations confiantes avec les parents, rien ne doit être laissé au hasard de l'inné ou du charisme. Agir de la meilleure façon face à un élève incapable de maintenir son attention sur une tâche scolaire, face à un groupe indifférent ou agité, ou à un parent démuni devant l'échec de son enfant, cela s'apprend. La formation disciplinaire d'un côté, et la bonne volonté et de réelles qualités humaines de l'autre ne suffisent pas si l'on veut faire réussir tous les élèves.

Pour concilier enseignement de masse et élévation du niveau, le Ministère des Enseignements Secondaires raisonne en termes de compétences professionnelles des enseignants. Cette approche offre l'avantage de fixer des objectifs clairs à la formation. **Pour être titularisé, tout étudiant-stagiaire devra maîtriser, à la fin de sa formation initiale, les compétences requises pour enseigner.** La titularisation est du ressort de l'Etat-employeur qui recrute les maîtres et doit se montrer exigeant en ce qui concerne le stage probatoire.

Tout futur enseignant, quel que soit son parcours antérieur et quel que soit son lieu d'exercice (y compris le secteur de l'apprentissage), doit être formé au métier d'enseignant.

VI.1.2. Garantir une solide culture disciplinaire a tous les enseignants

Outre la maîtrise de la langue de scolarisation et une bonne culture générale, tout instituteur doit avoir une connaissance approfondie et élargie de ce qu'il enseigne. C'est aux Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général de garantir la qualité de ces acquis pour tous les étudiants qui se destinent au métier de maître.

Si une bonne **culture générale** est indispensable pour donner sens aux programmes à enseigner, on attend d'un maître, à quelque niveau que ce soit, la maîtrise de la **langue de scolarisation (français ou anglais)**,

Un enseignant doit **dominer ce qu'il enseigne**.

- La **polyvalence** caractéristique du métier de **maîtres des écoles** nécessite une **formation pluridisciplinaire**. Tout titulaire d'une licence peut se présenter au concours de d'instituteur, mais il est difficile pour un titulaire d'une licence de philosophie ou de droit, et même d'une licence de mathématiques ou de lettres, de se mettre à niveau dans toutes les disciplines enseignées à l'école primaire, et ce en une seule année, celle de la formation. Les lacunes sont inévitables, et elles sont à l'heure actuelle préoccupante, en particulier pour les sciences.

VI.1.3. Assurer une formation en lien avec le socle commun

Les Instituteurs doivent bien connaître les exigences du socle commun et ses liens avec les programmes ; leur formation doit leur permettre de contribuer à la maîtrise des compétences du socle par tous les élèves.

L'Education de Base s'est engagée à la réforme des programmes à ce que tous les élèves parviennent à la maîtrise des compétences du socle commun à la fin de leur scolarité obligatoire.

S'intéresser aux résultats des élèves en termes de **compétences** requiert plus d'interdisciplinarité, un travail d'équipe, une autre pratique de l'évaluation, un enseignement différencié, etc. – et donc une formation adaptée.

De plus, le socle commun impose de **lutter contre l'échec scolaire** avec une détermination renouvelée. Les élèves qui ne parviennent pas aujourd'hui à apprendre avec les méthodes habituelles peuvent accéder aux apprentissages fondamentaux pourvu que les maîtres soient en mesure de comprendre les causes de l'échec et d'y

remédier. Le socle doit pouvoir être acquis par tous les élèves, quelle que soit leur situation, par les seuls moyens de l'Ecole. C'est la condition pour corriger au niveau de la scolarité obligatoire les conséquences des inégalités sociales et économiques.

VI.1.4. Se placer dans la perspective universitaire

Elle permettra aussi d'inscrire la formation des maîtres **dans le cadre du cursus « Licence-Master-Doctorat » (LMD)**, comme cela est en train de se faire pour d'autres formations professionnelles (ingénieurs, médecins…)

VI.1.5 - Eclairer la diffusion des pratiques didactiques et pédagogiques par les résultats de la recherche

La formation des maîtres, qui doit proposer des pratiques de référence, a besoin de se nourrir des résultats de la recherche.

L'Ecole est confrontée à un nombre inacceptable d'échecs non surmontés.

Afin qu'ils acquièrent de « bonnes pratiques » didactiques et pédagogiques, il est essentiel de donner aux jeunes instituteurs des guides précis et concrets, des savoir-faire efficients dans l'action quotidienne : il faut leur montrer ce qui « marche » et ce qui « ne marche pas », autant de repères qui leur permettront d'user au mieux de leur liberté pédagogique, repères qui sont des exemples et des recommandations, non des prescriptions visant à la standardisation des pratiques. La **transmission des pratiques qui réussissent par des collègues plus expérimentés** constitue une dimension fondamentale de la formation et elle doit le rester.

Il reste que les pratiques didactiques et pédagogiques actuelles sont adaptées aux bons élèves, et certaines habitudes, considérées comme bonnes, peuvent avoir des conséquences négatives pour les élèves en difficulté. On peut croire introduire une émulation bénéfique en donnant les notes à voix haute quand on rend les copies, classées en ordre croissant ou décroissant, sans mesurer l'incidence de cette façon d'agir sur les élèves. **Les pratiques courantes ne sont pas neutres, ainsi que le montrent des travaux de recherche**. La méconnaissance de ces travaux fait que se perpétuent des pratiques inadaptées et laisse les enseignants désarmés face aux blocages. L'expérience du terrain ne suffit pas pour apprendre le métier : en formation

initiale professionnelle, on doit initier les maîtres à l'exploitation et à la transposition des résultats des recherches dans leur exercice quotidien du métier.

C'est la raison pour laquelle, selon les « Principes européens » (Commission européenne- 2005), si l'on veut « améliorer les possibilités d'enseignement et d'apprentissage », la formation des maîtres gagne à s'appuyer sur les résultats de la recherche, qu'il s'agisse de la **recherche disciplinaire** comme de ce qu'on appelle la « **recherche en éducation** » (notamment la didactique des disciplines et les méthodes d'évaluation), c'est-à-dire la recherche dans les sciences et disciplines qui concourent à l'efficacité des pratiques didactiques et pédagogiques et à la réussite des élèves.

VI.1.5. Associer systématiquement formation sur le terrain et formation théorique dans les ENIEG

La formation professionnelle s'effectue en alternance, à l'ENIEG et dans les écoles primaires d'application ; elle doit être partout à la fois pratique et théorique.

Des savoirs déconnectés de la pratique sont inutiles pour la formation, et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels. Mais la « formation théorique » ne revient pas à l'ENIEG, et la « formation pratique » aux stages :

- Les **stages** doivent être préparés, accompagnés, exploités par des formateurs de terrain associés à des formateurs d'ENIEG, comme cela se fait dans nombre d'autres formations.

- La **formation dans les ENIEG** doit être en prise sur la réalité scolaire. Tous les formateurs, quel que soit leur statut, doivent avoir une expérience directe ou une connaissance des classes d'aujourd'hui, en particulier pour l'enseignement de la didactique disciplinaire : il appartiendra au Ministère des Enseignements Secondaires d'y veiller. La formation pédagogique ne doit pas être dispensée par disciplines, mais d'abord en fonction des thématiques en jeu dans les situations professionnelles rencontrées par les maîtres, à partir d'études de cas : la personne de l'élève, le groupe-classe, l'apprentissage (processus, motivation, difficultés…), l'évaluation, la gestion des conflits, la lutte contre la violence, les relations avec les parents, la personne de l'enseignant, l'orientation, la diversité culturelle et le fait religieux, etc. Les

formateurs, d'horizons divers, doivent travailler à plusieurs, croiser leurs regards, afin de ne pas séparer ce qui ne l'est pas dans la réalité.

Il est essentiel que tous les formateurs, sur le terrain et à l'ENIEG, travaillent ensemble et prennent en charge ensemble les étudiants-stagiaires : ils contribuent en effet à la construction des mêmes compétences et au va-et-vient entre ce que les étudiants-stagiaires apprennent et ce qu'ils vivent en situation de classe.

VI.1.6. Renforcer la formation professionnelle initiale

La préparation au métier doit commencer avant et se poursuivre après la formation dans les écoles primaires par l'accompagnement pédagogique assuré par les maîtres chevronnés.

La formation des maîtres est aujourd'hui soumise à de **fortes contraintes :**

Si l'on veut assurer une véritable formation professionnelle à structure inchangée, **il faut en élargir la durée.** En amont, la formation initiale doit prendre en compte le projet professionnel (la formation théorique et pratique qui préparent mieux au métier »). En aval, l'accompagnement pédagogique pendant l'année probatoire doit précéder la titularisation qui marque la fin de la formation initiale.

VI.1.7. Ouvrir la formation sur la société

La formation des maîtres doit faire découvrir les partenaires de l'Ecole.

L'ouverture vers le monde professionnel est une exigence : tout enseignant, quelle que soit sa spécialité, doit se sentir concerné par l'avenir professionnel de ses élèves. Si l'on veut que les maîtres puissent assurer leur mission d'orientation, il faut qu'ils aient tous une connaissance de la réalité économique, du marché de l'emploi, et de la diversité des métiers. La formation des élèves-maîtres dans les ENIEG doit obligatoirement être complétée par des excursions dans les structures économiques.

Les instituteurs sont également amenés à travailler avec les parents, et aussi avec les associations (soutien scolaire, associations culturelles, sportives…), les services sociaux, médicaux (orthophonistes, psychologues…), avec les collectivités territoriales, avec d'autres services de l'Etat (la justice, la police…), etc. Ils ne sont pas

toujours bien formés à ce travail, alors que **l'ouverture au contexte de l'Ecole** est indispensable à un exercice efficace du métier ; là encore, la formation devrait comporter des cours et un stage.

Une **formation à la communication**, avec des simulations de situations professionnelles, est essentielle : **l'enseignement est aussi un métier de relation**. Les stagiaires doivent être suffisamment préparés à savoir conduire un entretien (avec les parents notamment), à résoudre un conflit…

VI.1.8. Rendre obligatoire la formation continue

Tous les maîtres ont besoin d'une formation continue tout au long de leur vie professionnelle.

La formation initiale, aussi bonne soit-elle, a besoin d'être actualisée durant la carrière : **les connaissances, les publics, les attentes de la Nation évoluent ; les métiers aussi**, avec des conséquences particulièrement importantes pour les enseignements professionnels. La formation continue est reconnue comme une composante fondamentale du métier d'enseignant.

Une formation continue adaptée à chacun doit être offerte, qu'il s'agisse d'enseignements – dans les ENIEG ou dans un établissement scolaire à travers les UNAPED, leçons collectives ou de démonstration -, ou de stages, notamment à l'étranger, en laboratoire ou en entreprise, à raison d'un trimestre au moins tous les cinq ans par exemple pour les instituteurs des disciplines liées aux évolutions des technologies. Cette formation obligatoire doit être prise en compte dans le déroulement de la carrière, et pouvoir le cas échéant être validée au niveau du Ministère de l'Education de Base.

VI.1.10. Passer un véritable contrat de confiance avec les Ministères Sectoriels

Les Ministères de l'Education de Base et des Enseignements Secondaires sont désormais responsables de la totalité de la formation des maîtres ; leurs résultats seront évalués de manière indépendante.

La réforme ne portera ses fruits que si la Nation fait confiance à ces sectoriels. C'est pourquoi le cahier des charges à définir par ces sectoriels fixera les objectifs du programme et les plans de formation des maîtres **qui permettent d'atteindre les objectifs fixés, c'est-à-dire de construire les compétences professionnelles du métier d'enseignant**, dont le référentiel sera donné par le cahier des charges.

Ce pilotage requiert des procédures d'**évaluation** obligatoires et efficaces. L'évaluation sera faite, dans les délais prévus par la loi pour l'avenir de l'Ecole, par les Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques Régionaux, les Conseillers Pédagogiques Départementaux et les Inspecteurs d'Arrondissement en accord avec les standards du livret de positionnement et d'évaluation de l'élève maître (cf annexe N° 3)

Les Ministères sectoriels devront être attentifs aux méthodes, aux modalités et aux résultats de cette évaluation.

VI.2. LES CONDITIONS DU SUCCES

VI.2.1. Des cursus académiques qui préparent mieux au métier avant les concours

Avec son BEPC, son Probatoire ou son Baccalauréat et puis durant l'année consacrée à la préparation des concours, le futur instituteur doit pouvoir acquérir une culture disciplinaire élargie. En outre, il doit pouvoir vérifier son choix de carrière par des stages d'observation du milieu scolaire et acquérir d'autres savoirs utiles pour enseigner. C'est également pendant cette année qu'il devra faire le stage dans différentes organisations.

Le citoyen qui envisage de devenir enseignant doit faire **des stages d'observation** pour redécouvrir l'Ecole, dans sa diversité, depuis une autre place que celle d'élève, la seule qu'il ait connue. Ces stages doivent être faits dans différentes catégories d'établissements ; le futur maître doit assister à des cours et rencontrer les membres de la communauté éducative avec qui il sera amené à travailler comme enseignant (conseillers principaux d'éducation, personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux, de santé et de service).

VI.2.2. La révision de certains éléments des concours de recrutement

Les concours se situent à un stade du parcours des candidats où ceux-ci ne sont pas censés avoir d'expérience du métier d'enseignant : il est donc logique qu'ils aient pour première finalité de garantir un niveau disciplinaire, ainsi que des capacités intellectuelles générales indispensables à qui se destine à ce métier.

Une attention particulière doit être portée à la **qualité de l'expression de la langue de scolarisation** des candidats.

VI.3. LE CURRICULUM DE FORMATION INITIALE

Il est exclusivement orienté vers le développement des compétences du référentiel et singulièrement sur celui du socle des compétences de base.

Le curriculum prendra appui sur plusieurs éléments clés :

- La sélection d'éléments de savoir et de savoir faire appartenant aux disciplines qui constituent habituellement le corpus de la formation pédagogique des élèves-maitres : la pédagogie, la psychologie, la didactique, autres. Ces éléments sont choisis en fonction des ressources mobilisées par les compétences à développer. Cette approche nécessite une refonte programmatique qui favorise l'alignement du curriculum sur le référentiel ;
- Le recours à une plus grande diversité de situations (dispositifs) de formation. Dans la mesure où il convient de développer des compétences, l'accent est porté sur une approche qui privilégie la mise en situation des élèves-maitres et leur implication : les travaux de groupe, les travaux pratiques, les études de cas, l'analyse des pratiques, l'observation située, le micro enseignement, le mémoire professionnel et le stage. Le cours n'est plus la situation de formation de référence.
- Le stage devient une composante majeure du curriculum. Un continuum est organisé entre la formation en institut et la formation sur le terrain (stage) à travers la mise en œuvre d'une alternance véritablement intégrative. Cette forme d'alternance nécessite de revoir les modalités de la collaboration entre le centre de formation, le stagiaire et l'école d'accueil ou d'application ;
- L'évaluation des compétences se fait principalement en situation.

En fonction du temps imparti pour la mise en œuvre du curriculum, il est possible de ne faire entrer dans le processus d'alternance intégrative que les compétences de base.

VI.3.1. Une durée de formation à l'ENIEG plus longue

La durée de la formation dans les ENIEG peut être allongée, non pour introduire de nouveaux enseignements, mais pour mieux assurer ceux qui sont prioritaires pour l'apprentissage du métier. La rentrée peut être avancée de manière significative afin de préparer le stage en responsabilité dans de meilleures conditions ; l'année peut aussi finir plus tard qu'aujourd'hui en reportant la procédure de titularisation et de première affectation à la fin de l'année scolaire (« Une titularisation qui garantit la maîtrise de toutes les compétences professionnelles » et « La poursuite de la formation initiale au cours de la première année d'exercice »).

VI.3.2. Des formateurs compétents, dans tous les lieux de formation

La formation des maîtres ne sera efficace que si tous ceux qui l'assurent sont en contact réel avec le terrain et ont été eux-mêmes préparés à cette mission.

Les formateurs sont outillés pour développer les compétences du référentiel et mettre en œuvre le curriculum. Leurs pratiques pédagogiques sont adaptées au développement des compétences professionnelles des élèves-maitres.

Ils bénéficient d'un statut particulier qui organise notamment leur carrière, leur formation, leur rémunération et leur évaluation.

Les **formateurs de terrain**, qui accueillent les stagiaires dans leurs classes et qui observent ces derniers lorsqu'ils enseignent, doivent être considérés comme des acteurs à part entière de la formation : ils seront associés à la conception de la formation comme à l'évaluation des stagiaires, car ils participent pleinement à l'acquisition des compétences professionnelles des futurs maîtres.

Les ENIEG devront faire travailler ensemble les différents acteurs de la formation, formateurs théoriques et formateurs de terrain, leur collaboration effective étant indispensable au succès de la formation professionnelle.

VI.3.3. Les centres de formation

Ils bénéficient d'une plus grande autonomie qui leur permet, en fonction de leur contexte d'implantation, d'adapter la politique de formation à leur spécificité. Les centres de formation sont évalués de manière systématique et régulière de manière à garantir la qualité de la formation.

Leur gouvernance s'appuie sur un directeur et des adjoints : un directeur des études et un directeur des stages par exemple.

L'équipe de direction bénéficie d'un statut spécifique qui fixe des compétences à développer et à exercer.

Ces quelques propositions indiquent des pistes possibles à suivre pour la professionnalisation de la formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, il faut avoir présent à l'esprit que la formation seule ne suffit pas à garantir la qualité du travail réalisé par les enseignants. Il est nécessaire de mener, parallèlement à la réflexion sur le système de formation, une réflexion en profondeur sur leurs conditions de vie et sur leur statut. L'objectif est ici que leur métier puisse garantir des conditions de vie décentes.

VI.3.4. Une collaboration étroite entre les ENIEG

Toutes les* ENIEG *sont concernées par la formation des maîtres.

Il sera nécessaire que Chaque ENIEG mobilise d'autres ressources que les siennes pour mettre en œuvre le cahier des charges. Une bonne collaboration entre ENIEG permettra de maximiser l'efficacité dans l'action pédagogique.

Les échanges entre pairs sont des occasions irremplaçables d'échanges de pratiques, de circulation des bonnes idées et donc de formation continue concrète.

Cette modalité, sous sa forme traditionnelle, est fortement liée à l'existence de lieux spécifiques qui facilitent ces échanges. Aujourd'hui, des outils en réseau augmentent la puissance de ces échanges : sites académiques disciplinaires, sites d'établissements et parfois sites personnels ; forums et réseaux sociaux dont les premiers usages professionnels apparaissent ; portails disciplinaires nationaux et réseaux nationaux de ressources (qui proposent des outils d'autoformation et une aide pour faire la classe).

L'amélioration des conditions matérielles de ces échanges mériterait d'être considérée comme une priorité. Cela comprend aussi bien l'amélioration des lieux de convivialité dans les établissements, que, comme indiqué plus haut, tout ce qui peut favoriser l'accès aux réseaux numériques des maîtres. Au-delà des échanges informels qui viennent d'être cités, certaines réunions statutaires offrent des possibilités d'échanges. Le conseil d'enseignement, par exemple, qui est le plus souvent une simple assemblée de gestion des projets pédagogiques, deviendrait facilement un lieu transdisciplinaire d'échange de pratiques. S'il jouait aussi un rôle dans l'élaboration des projets de formation continue d'initiative locale, il serait alors un lieu de mise en cohérence entre formation formalisée et échanges informels.

VI.4. DE LA QUALITE DES DISPOSITIFS TECHNOPEDAGOGIQUES

Des recommandations concernant la question que nous avons analysée, celle de la qualité des dispositifs technopédagogiques mis en œuvre pour développer les compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base en formation pourraient s'appesantir sur les politiques des TIC au Cameroun et les types de stratégies à mettre en œuvre pour faciliter les TIC. Les résultats montrent les limites des politiques centralisées des TIC pour le développement des dispositifs techno pédagogiques.

Les politiques plus ouvertes, cloisonnées favoriseraient le développement des politiques TIC dans les écoles. Des réflexions systémiques sur des projets à l'échelle régionale plus globales et ouvertes pourraient être plus efficaces pour l'amélioration de la qualité et de la quantité des infrastructures. Nous avons l'exemple de la fibre optique qui parcourt déjà les Régions.

L'on pourrait également analyser le partenariat public-privé et le rôle des ONG et des partenaires techniques culturels pour initier des réseaux de chercheurs et mobiliser toute la réflexion dont le Cameroun particulièrement a besoin pour son intégration dans la société de l'information. Ces chercheurs pourraient ainsi réfléchir sur un cadre partenarial gagnant- gagnant qui permettrait d'explorer certains moyens pour le développement des TIC au Cameroun. Ceci étant, l'on pourrait réfléchir aussi sur les bonnes gouvernances et les TIC.

L'amélioration de la pratique serait favorisée par la formation pratique des enseignants et des apprenants. Des stratégies multiples et alternatives pourraient permettre aux enseignants de former chacun à son rythme pour l'acquisition des compétences nécessaires à l'enseignement/apprentissage avec les TIC. En effet, le manque de moyens financiers, les salaires très bas, le manque de temps, l'absence de reconnaissances sociales apparaissent comme freins à la formation des enseignants. L'analyse des formes variées de stratégies flexibles et adaptables à mettre en jeu pour motiver les enseignants. Les stratégies de démultiplication des formations, de la durabilité des actions de formations et des pratiques avec les TIC. Toute action pour qu'elle soit pérenne et durable mobilise un ensemble de critères. Ceci est encore plus vrai dans le domaine des TIC. Des réflexions sont à mener pour améliorer la pérennisation des projets au Cameroun pour un développement durable.

La cohérence d'un plan de formation des Instituteurs en matière de TIC dépendra initialement de la pleine prise en compte de l'ensemble des domaines de leur exercice professionnel.

Une analyse récente (Barrette, 2004, 2005 a, b) a proposé une topologie des domaines dans lesquels les Instituteurs du réseau collégial québécois utilisent les TIC pour améliorer l'efficacité et la portée de leurs actions professionnelles. Trois domaines sont identifiés où des ressources en termes de TIC sont sollicitées dans la pratique professionnelle des Instituteurs : la bureautique-réseautique, la didactique des logiciels et des systèmes ordinés ainsi que les TICE.

Le premier domaine, la bureautique-réseautique, concerne les activités de collaboration au sein de la communauté éducative ainsi que celles de participation à la vie intellectuelle, culturelle et scientifique. Les tâches reliées à l'exercice de ces activités peuvent être plus efficaces en recourant aux outils relevant de la bureautique et de la réseautique pour soutenir les échanges et gérer les productions.

Un autre domaine d'activités professionnelles dans lesquelles les Instituteurs ont à intégrer efficacement les TIC concerne la didactique des logiciels et des systèmes ordinés, en lien avec les objets d'études pour les élèves dans les cours du programme. Il en résulte que les Instituteurs doivent, d'une part, faire preuve au moins d'une maîtrise égale à celle qui est ciblée par leurs élèves et, d'autre part, ils doivent être

capables de concevoir et d'animer des activités pédagogiques développant cette maîtrise.

Le troisième domaine d'activités concerne les activités d'enseignement dans le cadre de la prestation des cours, et on les désigne ici comme les TIC en enseignement, soit les TICE. Il s'agit d'activités à caractère didactique et pédagogique liées aux tâches de planification, de prestation, d'animation, d'encadrement et d'évaluation.

Barrette (2004, 2005 a, b) souligne que l'utilisation appropriée des ressources relevant des TIC en enseignement génère une amélioration des résultats scolaires et de la motivation des étudiants.

La distinction des trois domaines d'intervention professionnelle faisant appel aux TIC facilite la structuration d'un plan de formation des Instituteurs. Mais, pour en préciser les cibles, il faut aussi disposer d'un référentiel de compétences technopédagogiques.

Le référentiel de compétences technopédagogiques élaboré par Bernard Bérubé et Bruno Poëllhuber (2005, 2006) constitue un outil très pertinent pour l'élaboration de dispositifs de formation des Instituteurs. Ce référentiel de compétences technopédagogiques repose sur une solide recension des écrits et résulte d'un travail de validation auprès de nombreux agents du milieu de même que d'une analyse des pratiques de formation existantes apparaissant notamment dans les plans de cours du programme de formation des maîtres.

Bérubé et Poëllhuber mentionnent que les compétences à élaborer doivent tenir compte des trois axes suivants :

Le premier axe est en lien avec la nature même de ces technologies, avec leur finalité en termes de fonctions éponymes générales, soit le traitement même de l'information, la transformation de celle-ci en connaissance et sa communication.

Le deuxième axe concerne ce à quoi elles sont utilisées pour accomplir les gestes pédagogiques de base de la profession enseignante, soit la création et l'animation de situations d'apprentissage (design pédagogique) ainsi que la mise au point conséquente de ressources d'apprentissage (production de matériel didactique).

Le troisième axe met en évidence le cadre de l'action professionnelle dans lequel sont utilisées ces technologies, soit le cadre du cours, du programme, de l'institution ou des autres sphères des réseaux du monde de l'éducation.

VI.5. LE REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS

Selon les recherches actuelles sur la formation des enseignants, il faut distinguer trois « grands ensembles de formation » : « l'approfondissement de la culture disciplinaire », « la formation pédagogique visant la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves » et « la formation du fonctionnaire du service public de l'éducation ». Ces ensembles de formation dessinent le cadre général à l'intérieur duquel doivent être définies les différentes compétences aujourd'hui attendues des enseignants, notamment dans la perspective du socle commun.

Une **compétence** est toujours une **combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre.** Ainsi, par exemple, la compétence « Prendre en compte la diversité des élèves » requiert, parmi les *connaissances,* des notions sur les diverses formes d'intelligence et sur le fonctionnement des mécanismes cérébraux ; parmi les *capacités,* celle de savoir travailler et faire travailler à partir des erreurs des élèves ; parmi les *attitudes*, celle d'être convaincu que tous les élèves peuvent apprendre.

Les instituteurs exercent le même métier, qu'ils soient débutants ou chevronnés : c'est pourquoi nous recommandons de construire un référentiel unique de compétences professionnelles, modèle commun aux pays qui, comme le nôtre, ont pour ambition d'élever le niveau de formation. Mais, parallèlement, il conviendra de définir le niveau de maîtrise attendu en fin de formation initiale pour chacune des compétences.

Dans le travail de déclinaison des compétences en connaissances, capacités et attitudes correspondantes, il faudra veiller à bien tenir compte des conditions effectives du travail de l'enseignant comme des objectifs fixés par le Cameroun, pour construire un référentiel complet et en lien étroit avec ce que la pratique du métier exige au quotidien. La recension précise des ressources indispensables aux compétences

nécessitera sans doute des ajustements réguliers par rapport à ce qui sera proposé dans les formations.

VI.6. PRINCIPES A METTRE EN ŒUVRE DANS LA FORMATION CONTINUE

Une fois déterminés les éventuels objets d'étude, restent à dégager quelques principes à respecter pour rendre la formation continue efficace. On en dénombrera quatre, qui peuvent être examinés à deux niveaux, celui du dispositif de formation et celui des actions particulières. De chacun de ces principes, découleront des modalités de formation appropriées, mais qui peuvent parfois se recouper. Loin d'y regretter des répétitions, on y verra plutôt l'expression d'une cohérence interne dans la conception générale de la formation.

VI.6.1. La responsabilité des enseignants en formation

Le premier principe est celui de la responsabilité des enseignants en formation. Formation d'adultes, la formation continue des enseignants doit rendre les stagiaires réellement acteurs, au point de leur faire prendre en charge leur propre formation : on hésite alors à parler de " formés ", la forme passive de l'expression ne rendant pas le rôle des participants. Les responsabiliser, c'est leur donner l'initiative d'un certain nombre d'actions :

- leur permettre - distinction entre formation continue et pilotage - d'être à l'origine de leur formation, en choisissant personnellement, dans le catalogue départemental ou académique, les actions qu'ils vont suivre, ou même en trouvant une formation qui convienne à leurs vœux et/ou à leurs besoins en dehors de cette offre institutionnelle ;
- leur permettre de négocier a priori les contenus et les modalités - au minimum de les connaître, pour pouvoir les refuser s'ils ne correspondent pas à ce qui est souhaité ;

- leur permettre de négocier les contenus et les modalités également au moment même de la formation, grâce à une série de régulations opérées par un formateur constamment à l'écoute ;
- leur permettre de s'évaluer dans la pratique quotidienne comme au moment du stage, pour faciliter la prise de conscience de besoins et des progrès réalisés.

Responsabiliser les enseignants revient à penser un dispositif mixte, qui, à côté des offres répondant aux besoins du pilotage, laisse une place importante aux demandes, qui sont la trace du désir et de la nécessité ressentie de formation. Pour l'instant, la formule privilégiée est celle du Plan Interne de Formation propre à un établissement, où le travail en équipe interne est privilégié. Mais ne faudrait-il pas aussi envisager des initiatives individuelles susceptibles de regrouper des enseignants d'origines variées autour d'un projet de formation ? Des procédures sont à inventer, entre l'offre par l'institution et l'offre par les pairs.

Face à des enseignants titulaires, la rigidité dans les contenus et les modalités n'est sans doute pas la méthode la plus efficace, mais elle n'est pas toujours facile à éviter quand on doit gérer des groupes constitués plus ou moins artificiellement pour une durée limitée. On peut pourtant, avant même que le stage ne commence, faire connaître les objectifs et les contenus, voire les modalités pratiques du stage. Mieux, on peut susciter un retour, à l'aide duquel on va pouvoir adapter la situation pour en faire véritablement une réponse à la demande des stagiaires.

La responsabilisation consiste aussi à tenir compte des projets personnels à l'intérieur du projet du groupe en formation. Les formateurs de formation continue savent bien que les attentes de leurs stagiaires sont souvent très précises, mais aussi très hétérogènes. Que faire quand un stage d'une journée ou deux sur la différenciation voit coexister des attentes concernant les niveaux d'exigence disciplinaire, la prise en compte des profils cognitifs, la diversité des modalités pédagogiques, la gestion du temps, la constitution d'un groupe-classe, etc. ? Autant de projets personnels qu'il faut tenter d'articuler, en réservant de l'attention et du temps à chacun, en essayant de relier les projets personnels entre eux et de les hiérarchiser, en organisant des travaux

individuels ou en groupes restreints sur des thèmes partagés, en prévoyant des mutualisations qui sont autant d'ouvertures sur ce qui n'était pas attendu au départ.

On responsabilise aussi les enseignants en leur donnant des références, mais sans doute pas des référentiels comparables à ceux évoqués plus haut à propos de l'enseignant " technicien ", c'est-à-dire des listes d'items très précis, très détaillés, qui enferment celui qui s'y reporte. Mieux vaut disposer de référentiels courts et " ouverts ", qui permettent de se situer avec souplesse et distance critique, de telle manière que le référentiel lui-même soit susceptible d'interprétations et d'évolutions. C'est du reste toute la différence entre le référentiel de l'élève-maître en fin de formation initiale et le référentiel du maître titulaire de classe.

Responsabiliser, c'est, enfin et toujours, pratiquer et surtout faire pratiquer l'évaluation à toutes les étapes, une évaluation diagnostic quand on commence une action de formation, une évaluation formative et formatrice pendant le cours de l'action, une évaluation sommative qui mesure l'impact de la formation et si possible, une évaluation en différé pour mesurer les effets de la formation. L'enseignant en formation peut alors apprécier les progrès accomplis et ceux qui restent à accomplir.

VI.6. 2. L'inscription de la formation dans l'histoire des enseignants

Le deuxième grand principe qui peut guider l'élaboration de dispositifs ou d'actions particulières consiste à inscrire la formation dans l'histoire des enseignants. C'est déjà vrai en formation initiale, parce que les stagiaires ont été élèves et, en tant qu'élèves, ont vécu une expérience de relations pédagogiques qui les a durablement marqués. En formation continue, à ce passé d'élèves, s'ajoute un passé d'enseignant dont on ne peut faire table rase. Cette histoire, qui est celle de leurs pratiques personnelles ou de leur rencontre avec celles d'autrui, n'est pas toujours explicite ; elle constitue pourtant un terreau fertile de représentations bien installées sur la profession enseignante. Il importe donc de donner aux enseignants en formation les moyens d'expliciter, de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit. Qu'on facilite l'analyse également, en mettant à disposition des référents théoriques, qui construiront le sens de l'histoire personnelle en en reliant les fragments.

Comme dans tout travail sur les représentations, il faudra ensuite amener les enseignants en formation à réfléchir à ces conceptions sous-jacentes à leur histoire et à les appréhender de manière différente. En particulier l'éthique professionnelle, qui peut se décliner de manière variable, est certainement un point assez difficile à faire évoluer. Les théories de l'apprentissage constituent aussi un point de vigilance, dans la mesure où elles sont à la base même de toutes les pratiques de l'enseignant : comment, à ses yeux, les élèves apprennent-ils ? Est-ce qu'il est dans une position plutôt behavioriste ? Constructiviste ? Est-ce qu'il est censé apprendre plutôt seul ? Ou en interaction avec ses pairs ?
Mais partir de l'histoire des enseignants demande beaucoup de diplomatie et de délicatesse. Quand ils parlent de leurs pratiques, les enseignants en formation continue s'exposent et prennent des risques ; il est normal qu'ils redoutent le jugement, celui du formateur, et, qui plus est, celui de tout un groupe. Pour répondre à cette angoisse somme toute naturelle, il est essentiel de valoriser. De même qu'en formation initiale, on essaye toujours d'extraire les points positifs et de les mettre en avant pour dynamiser le stagiaire, en formation continue, il peut être intéressant pour la suite du stage de trouver chez chacun un élément de valorisation, qui lui permette de conforter son " estime de soi " à un moment particulièrement difficile.

La première action consiste sans doute à mettre en place des dispositifs d'observation. Prendre l'habitude d'observer autrui, pour ensuite savoir s'observer, permet en effet de comprendre sa pratique et d'y réfléchir. Des dispositifs d'observation mutuelle pourraient donc être un bon point de départ, mais, outre la difficulté à les installer dans le temps contraint de la formation continue, ils présentent l'inconvénient d'une certaine violence psychologique qui n'est pas supportable par tous. De sorte que la vidéo scopie semble souvent préférable, principalement dans sa dimension " hétéro scopie ", observation différée d'autrui par le biais des enregistrements vidéos ; peu importe d'ailleurs qu'il s'agisse d'enregistrements d'enseignants " experts " ou de grands débutants. Evidemment on le fait d'autant plus facilement qu'un formateur a aidé à construire une grille de lecture de la séance observée, grille explicite avec liste d'items d'observation, ou implicite, quand le

formateur a choisi de ne pas faire déboucher sur une liste fermée la réflexion du groupe sur les différentes composantes de l'acte d'enseigner.

Mais l'observation ne se suffit pas à elle-même ; elle doit être complétée par des dispositifs d'analyse de pratiques. On sait qu'il en existe d'individuels - l'entretien d'explicitation par exemple - mais qui sont surtout actuellement employés en formation initiale. Rien, sinon le temps passé, n'empêcherait leur diffusion en formation continue. Il en existe aussi de collectifs.

Une autre piste pour tenir compte de l'histoire des stagiaires est de déstabiliser. Changer les conditions de travail bouscule les habitudes, fait prendre conscience des routines en place et oblige à se remettre en question. Encore faut-il que cette déstabilisation soit raisonnée ; faute de quoi, l'enseignant serait mis en difficulté de manière gratuite. Cette pratique comporte donc une part de risque, qu'on peut essayer de limiter. Par exemple, quand un enseignant, lors d'un échange scolaire, se trouve à avoir à prendre en charge un groupe d'élèves ou une classe étrangère, il ne peut plus avoir ses repères habituels et sera obligé d'innover. D'autres exemples demandent un dispositif moins lourd : aller pour une action ponctuelle dans une classe de ZEP alors que l'on est habitué à une classe de centre ville, travailler subitement en doublette avec un autre enseignant ou un autre adulte dans la classe, c'est, d'une certaine manière, entreprendre un grand voyage qui déstabilise beaucoup, oblige à se regarder travailler et à en tenir compte dans son évolution future.
Il ne manque pas de manières de jouer la prise de conscience des pratiques existantes. Mais toutes supposent une condition essentielle, qui est le choix d'un formateur d'une grande compétence relationnelle, très à l'écoute, capable d'empathie et de compréhension. À défaut, les enseignants repartiraient beaucoup moins assurés dans leurs savoir-faire et leurs comportements qu'ils ne l'étaient avant.

VI.6. 3. L'ancrage dans la pratique

Le troisième principe est d'ancrer la formation dans la pratique. Parce que les stagiaires ont peu de temps et qu'ils veulent rapidement rendre leur pratique professionnelle plus efficace auprès des élèves.

On retrouve pour ce principe une modalité déjà abordée à propos du principe précédent : le point de départ de la formation est une ou des pratique(s), qu'il s'agit d'observer, puis d'analyser dans des dispositifs adaptés.

Ancrer la formation dans la pratique, c'est aussi relier étroitement l'objectif d'apprentissage à l'exercice de la profession. Dans la première partie, nous avons vu que certaines compétences professionnelles pouvaient être travaillées de manière autonome, mais à condition que pendant le stage, ou dans le dispositif général de formation, on trouve le moyen de faire en sorte que cette compétence, même si elle a été développée apparemment pour elle-même et de manière peut-être décontextualisée, soit recontextualisée.

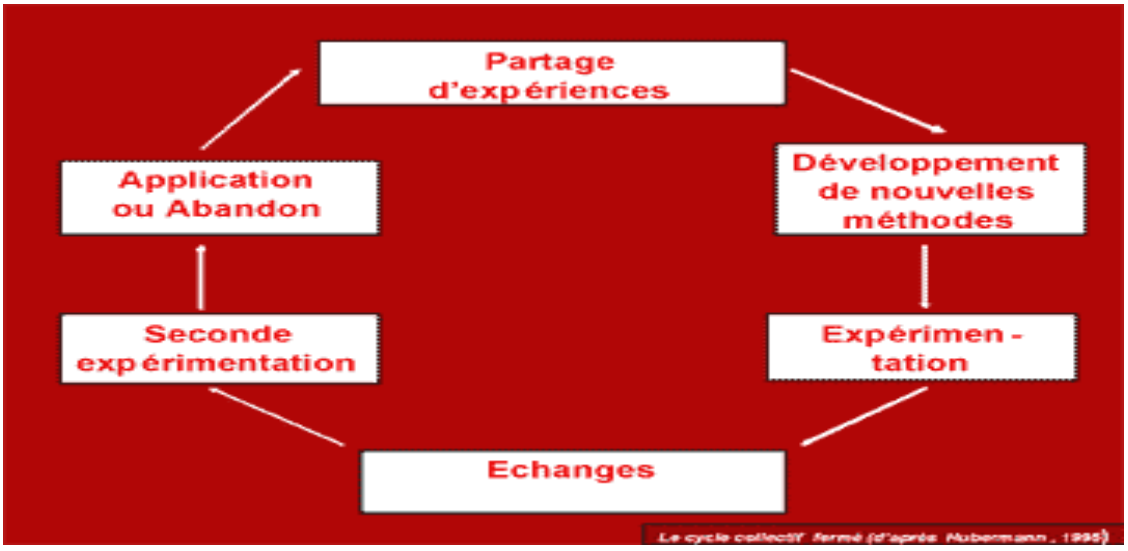
On veillera également à ce que la transformation induite par la formation puisse être traduite pendant le stage en termes concrets et observables, pour faciliter la prise de conscience du changement et accélérer le transfert vers la pratique effective. Comme avec les élèves, on peut fixer des objectifs opérationnels, dont on vérifiera à l'aide de critères matériels qu'ils sont ou non atteints. C'est important pour que l'enseignant s'évalue et se situe personnellement, mais aussi pour qu'il considère la formation continue comme un vecteur de progrès : l'engagement futur dans la formation en dépend.

L'ancrage dans la pratique passe souvent par l'élaboration d'un projet de production. Si, par exemple, au terme de la formation, l'enseignant a enrichi une banque d'outils pédagogiques, s'il repart avec une progression dans un domaine qu'il maîtrisait peu, s'il a produit pour son école des documents d'évaluation, il y aura véritablement centration sur la pratique, ce qui permettra de constater aisément le bénéfice retiré.

Enfin, pour rester dans le concret, on peut mettre en place des dispositifs qui valorisent les savoirs d'expériences, ceux qui sont issus de la pratique. Tout dispositif de recherche-action-formation est réflexion, théorisation et expérimentation sur des pratiques : on s'efforce de décrire des gestes professionnels, d'en comprendre les fondements, d'extraire du quotidien des faits, des idées, des principes d'action que l'on

relie à des théories de références pour leur donner sens, les formaliser et les diffuser ; pour susciter également une démarche expérimentale grâce à un retour sur le terrain, comme le permettent les dispositifs en plusieurs sessions. Si l'on veut que la formation soit ancrée dans la pratique, il faut qu'à un moment donné, le discours entendu ou produit pendant le stage puisse être mis en œuvre concrètement sur le terrain, que l'on puisse ensuite revenir pour en discuter et échanger avec ceux qui l'ont construit.

Ce qui donnerait approximativement le schéma suivant, inspiré d'Huberman(1995) :



VI.6.4. La socialisation professionnelle

Le dernier principe de mise en œuvre de la formation continue, c'est de favoriser la socialisation professionnelle. Etre enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe mais aussi travailler avec d'autres, apprendre et vivre avec d'autres.

Une modalité évoquée précédemment est efficace également pour ce principe d'action : articuler les projets individuels avec le projet collectif de formation correspond à un double objectif de responsabilisation et de socialisation.

Mais, favoriser la socialisation, c'est également :

- permettre aussi à chaque stagiaire, au moment de la formation, de comprendre que le groupe lui a apporté et que chacun a apporté au groupe ; qu'il y a eu un

échange réel et que chacun a eu un rôle à jouer pour le plus grand bénéfice de tous ;

- travailler avec d'autres, comme on l'a vu plus haut lorsqu'il s'agissait de définir les compétences de l'enseignant acteur social, travailler avec l'extérieur, en réseau et en partenariat, que ce soit avec d'autres enseignants, avec les parents, les partenaires habituels de l'école ou la société civile en général ;
- reconnaître une responsabilité collective d'auto-évaluation, sans attendre qu'une évaluation externe soit pratiquée. Ce qui implique que le groupe se donne les moyens de travailler ensemble - formés et formateur - au suivi, à la régulation et à l'évaluation de ce que l'on fait.

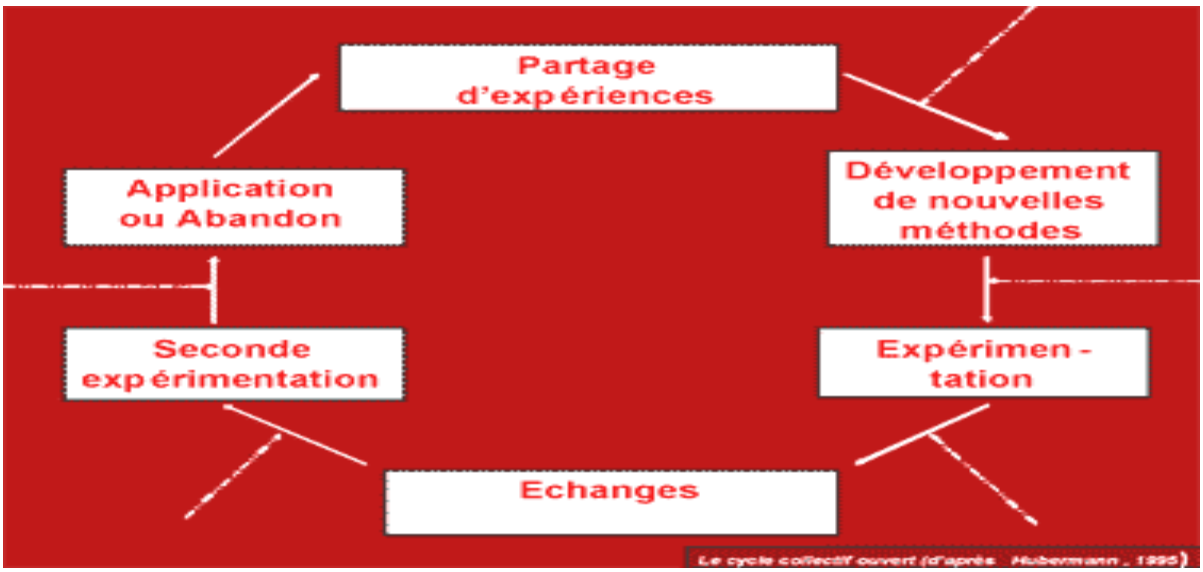
Si l'on veut faire prendre conscience au groupe des bénéfices réciproques, deux méthodes peuvent être privilégiées et combinées. La première est de mettre en place un partage d'expériences et des échanges de toutes sortes, notamment des échanges de documents, qui rendent les apports mutuels visibles et durables. La deuxième est de faire des pauses méthodologiques - comme dirait Philippe Meirieu - c'est-à-dire de s'arrêter, de réfléchir, de mener une activité de métacognition sur ce que l'on vient de faire, de construire, de s'apporter mutuellement.

Le deuxième axe de socialisation, qui concerne l'ouverture vers l'extérieur, oblige le formateur à ne pas limiter les échanges au groupe, à ne pas travailler à huis-clos dans la salle et à rendre nécessaire le recours à l'extérieur. L'environnement de formation fait par conséquent une place importante à la documentation, sous forme papier ou numérique, accessible sur place ou à distance. Dans le même esprit, la recherche d'interlocuteurs extérieurs, personnes-ressources ponctuelles ou partenaires habituels, leur accueil dans le groupe ou leur rencontre sur leur lieu de travail ou de vie, sont autant de moyens de créer un environnement ouvert.

Enfin le troisième axe, celui de l'auto-évaluation, suppose que le groupe se dote d'outils et s'accorde des moments pour évaluer et réguler en cours de stage et à la fin du stage. Plus intéressant encore et supposant un investissement plus grand, l'évaluation des productions du groupe peut intervenir au moment de

l'expérimentation dans les classes ou dans un suivi à long terme, ce qui suppose que le dispositif en donne la disponibilité aux enseignants en formation.

On peut résumer ce qui précède dans le schéma suivant :



Si l'on veut récapituler rapidement les quatre grands principes de formation et les modalités qui en découlent, on peut les envisager, dans le tableau suivant, du point de vue de l'institution, du point de vue des formés et de celui des formateurs.

RÔLE DES ACTEURS / PRINCIPES D'ACTION	INSTITUTION	FORMÉS	FORMATEURS
RESPONSABILISER LES FORMÉS	- donner et faire construire des référentiels ouverts - aider au positionnement et à l'élaboration du projet de formation - proposer des dispositifs en offres et en demandes	- s'auto-évaluer - se projeter dans un projet de formation	- faire expliciter les projets de formation - trouver les points de jonction des projets individuels - disposer de scenarii divers d'intervention - pratiquer l'évaluation formatrice et sommative
INSCRIRE LA FORMATION DANS L'HISTOIRE DES FORMÉS	- promouvoir des dispositifs non transmissifs et non directifs - favoriser les expériences dans des contextes variés - prévoir un temps long de formation	- prendre le risque de s'exposer - savoir observer et analyser - expérimenter	- avoir une attitude ouverte, sécurisante et valorisante - mettre en place des dispositifs d'observation - mettre en place des dispositifs d'analyse (individuelle et collective) - mettre en place des dispositifs d'expérimentation

ANCRER LA FORMATION DANS LA PRATIQUE	- valoriser les savoirs d'expérience - mettre en place les conditions de production - permettre des dispositifs " perlés " pour l'expérimentation - organiser le suivi et l'évaluation des productions	- partager les expériences - apprendre en faisant - évaluer	- créer un climat favorable - aider à l'analyse - étayer théoriquement - suivre, évaluer et faire évaluer
FAVORISER LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE DES FORMÉS	- proposer des dispositifs en offres et en demandes - aider à l'élaboration de projets collectifs - favoriser l'accès aux ressources - organiser le suivi et l'auto-évaluation	- expliciter ses objectifs personnels et les articuler aux objectifs collectifs - partager les expériences - savoir recourir à des ressources extérieures - reconnaître l'apport du groupe et de chacun dans le groupe - s'auto-évaluer	- construire une formation de groupe en se fondant sur les objectifs individuels - organiser un environnement de ressources - favoriser les échanges - participer au suivi et à l'évaluation

Puisque le modèle de professionnalité proposé prenait en compte la complexité de l'acte d'enseigner dans ses diverses composantes, il était logique de ne négliger aucune des compétences constitutives de l'enseignant, même celles qui peuvent sembler, aux yeux de certains, comme les plus désuètes ou les moins nécessaires. Toutes ces compétences ont leur place, à un moment donné, et, c'est vrai, avec un poids inégal, comme objets de formation continue.

Nous nous situons alors dans un dispositif fondé sur des compétences, pas sur des performances : les performances évoquées sont un support au développement professionnel. Le modèle sous-jacent est celui de l'enseignant professionnel, capable de mener des activités pratiques supposant une activité intellectuelle importante, capable de travailler en autonomie au sein d'une collectivité qui régule l'activité professionnelle. C'est dire toute l'importance de la responsabilité, individuelle et collective - de l'élaboration du projet à l'évaluation de ses effets.

Houpert reprend à son compte l'intégralité des préconisations suivantes formulées, retracées dans divers rapports de recherche.

A. Repenser l'organisation et le pilotage institutionnels

Repenser le pilotage aux échelles de supervision pédagogique – niveaux essentiels du pilotage effectif

1 – Faire de la formation continue des enseignants – principal gage de l'efficacité du système éducatif – un objectif prioritaire et pour cela :

- faire de la formation continue un des éléments du dialogue stratégique entre la centrale et services déconcentrés, recommander un ratio budgétaire consacré à la formation continue et faire de l'examen de ce ratio un élément du dialogue de gestion ;
- sanctuariser la formation continue en tant qu'élément essentiel de la politique nationale afin d'offrir à chaque enseignant une formation significative financée par le Ministère de l'Education de Base ; se fixer à terme le plus court possible un objectif de trois jours annuels de formation par instituteur.

2 – Repenser le pilotage national de la formation continue et pour cela :

- rassembler dans une même structure l'ingénierie de la formation et la gestion du budget concerné ;
- recentrer l'organisation de la formation continue à l'échelon National, y compris celle Régionale et départementale, tout en confiant aux IAEB un rôle dans l'analyse des besoins, la participation à l'élaboration des plans de formation et l'évaluation de cette formation à une échelle locale (département, bassin, réseau d'écoles).

3 – Repenser la prise en charge financière de la participation des enseignants aux actions de formation continue et pour cela :

- encourager l'utilisation des moyens financiers de remplacement de courte durée pour faciliter la formation continue, soit en rémunérant les rattrapages de cours déplacés, soit en rémunérant les remplaçants qui assurent les cours non rattrapés ; inscrire ces moyens dans les contrats d'objectifs ;
- encourager les formations hors temps scolaire en indemnisant les enseignants qui y participent.

4 – Favoriser l'adaptation de l'offre de formation aux besoins réels du terrain et pour cela :

- développer des dispositifs d'analyse de besoin, en impliquant notamment les corps d'inspection ;
- faire de l'établissement et du bassin un lieu privilégié de la mise en œuvre d'actions de formation continue ;
- déléguer aux chefs d'établissement une enveloppe budgétaire (HSE et crédits) permettant la mise en œuvre effective de cette priorité.

5 – Faire rentrer la formation continue dans le monde de l'école numérique et pour cela :

- faire de la formation continue l'un des objectifs majeurs du futur service numérique de l'éducation (offre de formations utilisables localement) ;
- encourager le développement d'utilisation de la formation à distance ou mixte, selon des procédés éprouvés ou à découvrir ;
- aider à rendre visibles les outils de formation à distance qui existent déjà, notamment produits par des partenaires du système éducatif (par exemple grâce aux sites portails disciplinaires) ;
- fixer aux académies l'objectif de réaliser un tiers des actions de formation continue en distanciel d'ici à 2020.

B. Dynamiser l'initiative locale

1 – Considérer comme une priorité nationale le développement de formations d'initiative locale en cohérence avec l'accroissement de la culture d'autoévaluation et d'analyse des besoins au sein des bassins, des circonscriptions et des UNAPED. Pour cela, déléguer un crédit spécifique aux échelons opérationnels (UNAPED en particulier).

2– Donner aux corps d'inspection d'arrondissement d'une mission d'aide à l'autoanalyse dans ce cadre, plutôt que de détermination *ex abrupto* des besoins.

- **Reconnaître, faire connaître, valoriser et encourager l'effort d'autoformation**

1 – Développer la prise de conscience de l'existence même de cette autoformation.

2 – Favoriser l'accès des maîtres à des activités d'autoformation dans le cadre d'activités en rapport avec les disciplines enseignées et pour cela :

- engager, à l'échelle nationale, régionale ou plus locale, des négociations donnant accès à des tarifs privilégiés en rapport avec les disciplines enseignées (spectacles, abonnements de presse, voyages, etc.) ;
- intensifier les négociations collectives en vue d'obtenir des tarifs privilégiés en matière d'équipement informatique (y compris les accès internet), voire envisager des équipements gratuits ;
- rechercher des modalités de reconnaissance fiscale spécifique des dépenses liées à l'autoformation – et d'une façon plus générale à l'exercice professionnel – (surface du domicile à usage professionnel, reconnaissance de dépenses à usages mixtes pour leur composante professionnelle) en créant une déductibilité spécifique (comparable par exemple à celle dont bénéficient les cotisations syndicales) ;
- faciliter la participation des maîtres à des activités de formation librement choisies ; sous la responsabilité du Directeur d'école, encourager l'octroi dans ces circonstances des ordres de mission sans frais (participation à des colloques, voyages d'étude, etc.).

3 – Faciliter le développement des relations entre pairs permettant des échanges de pratiques et d'expérience et pour cela :

- créer ou améliorer les lieux d'échange et de convivialité dans les établissements scolaires ;
- organiser la constitution de réseaux d'échanges animés par des maîtres expérimentés aux compétences reconnues, s'appuyer tout particulièrement sur les maîtres susceptibles d'organiser un contact entre la communauté de l'enseignement Normal et celle des chercheurs ;
- développer les outils informatiques permettant des échanges sur plateformes virtuelles (réseaux sociaux dédiés, forums, etc.) ;
- donner aux instances existantes un rôle véritable d'échanges professionnels (conseils de classe, conseil pédagogique, conseils d'enseignement).

- **Développer la dimension partenariale de la formation continue**

1. Prendre garde à ce que la future réorganisation de la formation continue (notamment à l'occasion de la mise en place des UNAPED) permette d'utiliser pleinement la diversité des offres partenariales.
2. Élargir la possibilité pour des partenaires agréés de trouver dans la taxe d'apprentissage une source de financement de leurs activités.
3. Laisser coexister une offre de partenaires répondant strictement à des demandes institutionnelles et d'autres, plus ouvertes, permettant aux enseignants d'explorer plus largement les champs du savoir et de se préparer aux évolutions futures des programmes ou de leur parcours professionnel.
4. Développer au sein de l'institution une réelle culture du partenariat, dans le respect de l'indépendance de chacun et la recherche de complémentarités effectives.
5. Créer les conditions d'une diversification des partenaires : institutions scientifiques, musées, laboratoires, entreprises, organismes et associations culturels, etc.

- **Vers une logique globalement repensée**

1 – S'efforcer de rendre la formation continue possible, notamment en résolvant les difficultés pratiques (remplacements, déplacements), en lui donnant un statut prioritaire et en dégageant les crédits nécessaires.

2 – Améliorer dans toutes ses dimensions, la situation des formateurs :

- repérer systématiquement les formateurs potentiels, professionnaliser leur fonction, les former, reconnaître leur implication en termes de carrière (création d'un statut et/ou d'une certification propre à la fonction de formateur) ;
- créer la possibilité administrative de services partagés entre la fonction d'enseignement *stricto sensu* et une implication, en qualité de formateur, dans la formation continue (services partagés, détachements à temps partiels) ;
- réfléchir à une meilleure reconnaissance financière du rôle joué en tant que formateur.

3 – S'efforcer de rendre la formation attractive :

- en améliorant l'identification des besoins du terrain ;

- en développant une formation sur le sens et les missions de l'école et de la profession enseignante ;
- en donnant une place à des formations fondamentales.

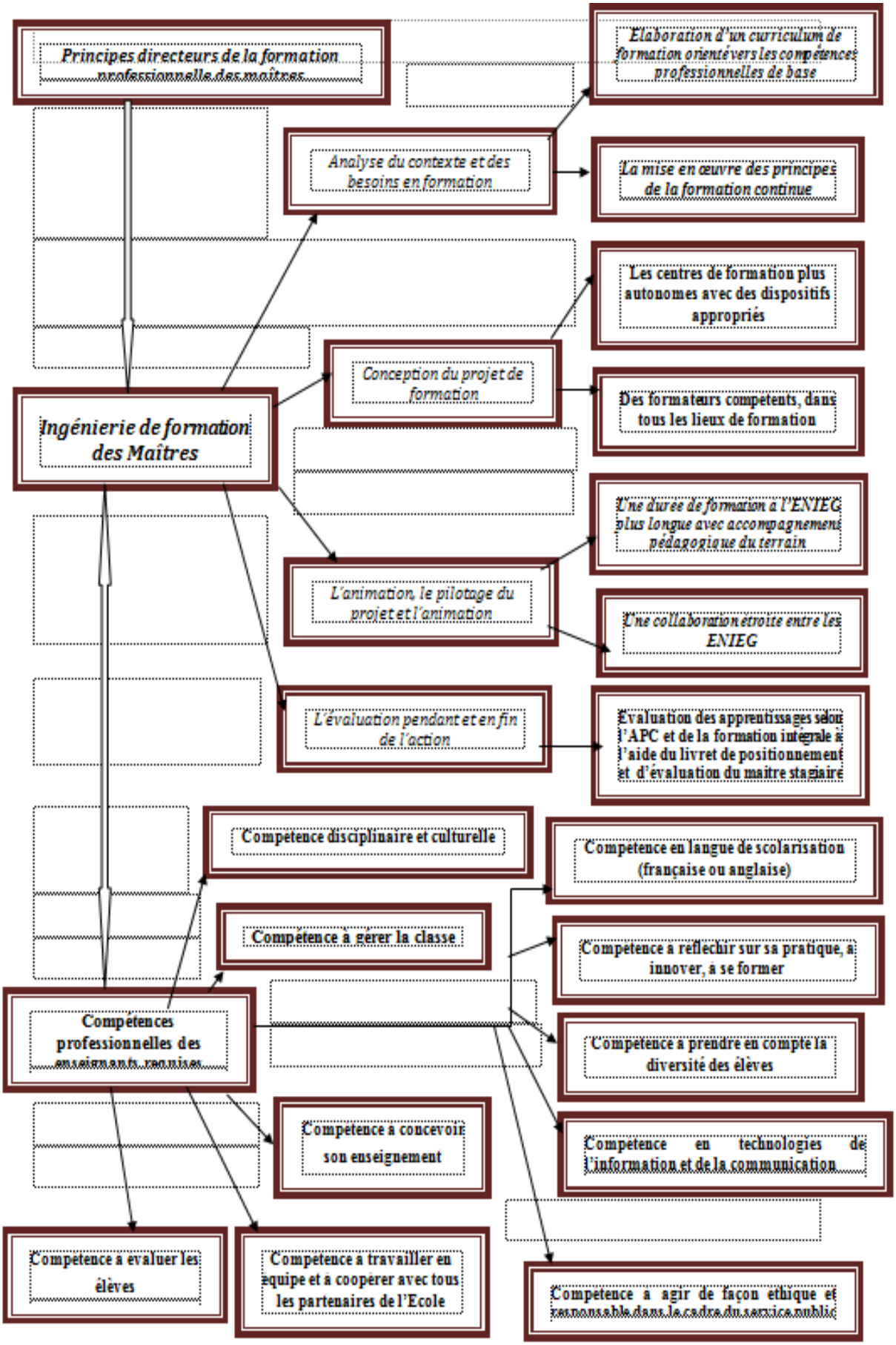
4 – S'efforcer de rendre la formation valorisante :

- en développant des formations diplômantes ou du moins certificatives (diplômes universitaires, masters) ;
- en recherchant des modalités de prise en compte de l'effort de formation continue dans la gestion de carrière (mouvement général, mouvement sur postes spécifiques, attributions de fonctions particulières, définition des obligations de service, mobilité fonctionnelle au sein de l'éducation nationale ou plus largement).

5 – Élargir le regard sur la formation continue en passant à une logique de développement professionnel (y compris ce qui prépare des évolutions de carrière ou éventuelles reconversions). Donner à la formation continue un rôle d'outil essentiel d'accompagnement de la réflexion sur le parcours professionnel. Faire de cette question un point fort des échanges lors des bilans de carrière liés à l'évaluation du maître.

Schématiquement la formation des maîtres devra suivre la démarche suivante :

DEMARCHE DE LA FORMATION DES MAITRES


Principes directeurs de la formation professionnelle des maîtres
Élaboration d'un curriculum de formation orienté vers les compétences professionnelles de base
Analyse du contexte et des besoins en formation
La mise en œuvre des principes de la formation continue
Les centres de formation plus autonomes avec des dispositifs appropriés
Conception du projet de formation
Des formateurs compétents, dans tous les lieux de formation
Ingénierie de formation des Maîtres
Une durée de formation à l'ENIEG plus longue avec accompagnement pédagogique du terrain
L'animation, le pilotage du projet et l'animation
Une collaboration étroite entre les ENIEG
L'évaluation pendant et en fin de l'action
Évaluation des apprentissages selon l'APC et de la formation intégrale à l'aide du livret de positionnement et d'évaluation du maitre stagiaire
Compétence disciplinaire et culturelle
Compétence en langue de scolarisation (française ou anglaise)
Compétence à gérer la classe
Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former
Compétences professionnelles des enseignants requises
Compétence à prendre en compte la diversité des élèves
Compétence à concevoir son enseignement
Compétence en technologies de l'information et de la communication
Compétence à évaluer les élèves
Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'Ecole
Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public

VI.7. REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES PROPOSE

VI.7.1. Compétence disciplinaire et culturelle

L'enseignant a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites au programme de sa ou de ses matières d'enseignement. Il possède aussi une solide culture générale. Il peut ainsi aider les élèves à acquérir les compétences exigées en s'appuyant sur la cohérence des différents enseignements.

VI.7.2. Compétence en langue de scolarisation (française ou anglaise)

Les exigences envers les enseignants sont cohérentes avec celles du socle commun. Dans son usage de la langue, tant à l'écrit qu'à l'oral, l'enseignant doit être exemplaire. Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

VI.7.3. Compétence à concevoir son enseignement

L'enseignant est un spécialiste de sa ou de ses disciplines et il sait l'enseigner, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier.

VI.7.4. Compétence à prendre en compte la diversité des élèves

L'enseignant sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, pour tirer chacun vers le haut. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers, et sait notamment faire appel aux partenaires de l'Ecole. Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences.

VI.7.5. Compétence à gérer la classe

L'enseignant sait faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; il établit un fonctionnement efficace pour les activités quotidiennes de la classe, il est exigeant sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail tant individuel que collectif.

VI.7.6. Compétence à évaluer les élèves

L'enseignant sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités d'autoévaluation. Il communique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus. Il prend sa part dans l'orientation de l'élève.

7 - Compétence en technologies de l'information et de la communication

L'enseignant maîtrise les technologies de l'information et de la communication. Il s'en sert pour sa formation personnelle et dans son enseignement, comme outil didactique et comme moyen d'accès à la culture et d'ouverture sur le monde.

VI.7.7. Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'Ecole

L'enseignant participe à la vie de l'établissement, notamment dans le cadre du projet d'établissement. Il travaille avec les équipes éducatives de ses classes et avec des enseignants de sa ou de ses disciplines, afin que la cohérence dans les choix didactiques et pédagogiques favorise la maîtrise des compétences par les élèves. Il coopère avec les parents et les partenaires de l'Ecole.

VI.7.8. Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former

L'enseignant est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier le cas échéant ses pratiques d'enseignement. Il met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier, il se forme en fonction de ses besoins professionnels.

VI.7.10. Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation

L'enseignant fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun, il respecte et fait respecter la liberté d'opinion, il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles, etc. L'Education nationale détermine les finalités de l'enseignement, définit les programmes et les horaires : l'enseignant exerce donc sa liberté pédagogique dans le cadre des textes officiels ; il sensibilise les élèves aux grandes causes nationales; il connaît les droits et devoirs des fonctionnaires.

Le référentiel de compétences professionnelles est un cadre qui dessine les contours du profil de sortie des futurs enseignants et détermine des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce profil. Pour coller à la réalité éducative du pays, il est construit à partir de la pluralité des situations professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés. Exemples de situations fréquentes en Afrique : les grands effectifs, les classes multigrades, la scolarisation des filles, le manque de matériel pédagogique, autres.

Compte tenu de peu de moyen et du peu de temps à consacrer à la formation initiale, un socle de compétences de base est clairement identifié au sein du corpus des compétences et le développement de ces compétences est priorisé par le curriculum.

CONCLUSION

Il était question pour nous dans ce travail de « la qualité de l'ingénierie de formation et du degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans la Région de l'Adamaoua ». Cette étude découle des résultats très peu intéressants obtenus aux évaluations continues et certificatives par les élèves du niveau III de l'école primaire malgré les innovations et les réformes récentes faites au Ministère de l'Education de Base. Notre souci majeur était d'examiner la portée de l'ingénierie de formation sur le degré de compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base.

Pour ce faire, nous nous sommes engagés à vérifier l'influence du curriculum de formation initiale des enseignants, de la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et les dispositifs techno pédagogiques mis en œuvre pour la formation en présentiel ou en distanciel de ces enseignants sur leur degré de compétences professionnelles dans les écoles primaires.

A l'issue de notre descente sur le terrain qui consistait à recueillir à l'aide d'un questionnaire les opinions de 92 superviseurs pédagogiques répartis dans les structures déconcentrées du Ministère de l'Education de Base de la Région de l'Adamaoua, de 83 enseignants titulaires de classe et de 92 élèves de CM2 échantillonnés dans la ville de Ngaoundéré, nous nous sommes rendu compte que :

Quant au facteur curriculum de formation initiale, les répondants ont exprimés leur satisfaction aux différentes modalités à de degrés différents. C'est ainsi que

- 57,6% seulement des superviseurs interrogés contre 60,24% des enseignants de classe ont exprimé cet avis sur les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG ;
- 66,3% des superviseurs interrogés contre 50,6% des enseignants de classe sur les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG sont satisfaisantes;

- 60,9% des superviseurs interrogés contre 60,24% des enseignants de classe sur les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG sont satisfaisantes;

- 48,9% seulement des superviseurs interrogés contre 53,01% des enseignants de classe sur le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs est satisfaisant.

Pour ce qui est de l'organisation actuelle de la formation continue, l'opinion des répondants est variable par rapport aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que

- 92,4% des superviseurs interrogés contre 83,13% des enseignants de classe affirment tout à fait l'existence des rencontres pédagogiques ;

- 80, 4% des superviseurs interrogés contre 79,52% des enseignants de classe affirment tout à fait leur participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative;

- 68, 5% des superviseurs interrogés contre 69,88% des enseignants de classe pensent que les personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire) sont plus ou moins qualifiés (Tableau 29) ;

- 83,7% des superviseurs interrogés contre 90,36% des enseignants de classe pensent qu'il existe plus ou moins un lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et la formation didactique ou psychopédagogique ou éthique et déontologie professionnelle des enseignants ;

- 66,3% des superviseurs interrogés contre 56,63% des enseignants de classe pensent qu'il existe tout à fait une conformité des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUC (APC, nouvelle vision de l'évaluation).

Pour les dispositifs techno pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel , l'opinion des répondants est variable par rapport aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que

- 82,6% des superviseurs interrogés contre 86,75% des enseignants de classe pensent que les centres multimédias dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnels ;
- 90,2% des superviseurs interrogés contre 96,39% des enseignants de classe pensent que les bibliothèques électroniques dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnelles ;
- 45,7% des superviseurs interrogés contre 43,37% des enseignants de classe pensent qu'il n'ya pas appropriation du tout de l'usage effectif des TIC par les enseignants ;
- 50% des superviseurs interrogés contre 53,01% des enseignants de classe pensent qu'il n'ya pas l'utilisation des TIC du tout par les enseignants lors des pratiques pédagogiques ;
- 79,3% des superviseurs interrogés contre 73,49% des enseignants de classe pensent qu'il ya plus ou moins la disposition des capacités d'usage des TIC par les enseignants.

Ces résultats ont confirmé nos deux hypothèses spécifiques de recherche induisant de ce fait la confirmation de l'hypothèse générale. Ainsi, nous pouvons défendre la thèse selon laquelle le degré de mise en œuvre des dix compétences professionnelles reconnues chez les enseignants dépend de la qualité de l'ingénierie de formation mise sur pied dans les structures de formation.

Les suggestions contenues dans ce guide qui vont à l'endroit de tous les acteurs de l'Education de Base notamment les Autorités de l'Education, les Superviseurs Pédagogiques, les Enseignants, les Parents et les Elèves.

Nous n'avons pas la prétention, au terme de ce travail, d'avoir passé en revue tous les contours du problème soulevé par notre sujet. Nous espérons que les années suivantes, les apports des chercheurs contribueront davantage à améliorer sensiblement le rendement pédagogique des enseignants dans les écoles primaires camerounaises.

Ainsi d'autres recherches sur les obstacles épistémologiques, ontogéniques ou culturels et didactiques au développement des compétences professionnelles à l'ère des technologies de l'information et de la communication seront opportunes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES SOMMAIRES ET PONCTUELLES

1. ALTET, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : P.U.F., 254 p.
2. ALTET M. (2001), « L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? » Recherche et formation, n°35, INRP, Paris.
3. BARBIER (J-M.), 1995, "Les Tendances d'évolution de la formation et place du partenariat", *in* ZAY (D.), GONNIN-BOLO (A.) (dir.*). Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs. Actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier1993*. Paris, INRP, pp. 43-55.
4. Barbier, J.-M. (dir.) (1996) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
5. BARBIER Jean Marie (1996), Situations de travail et formation, L'Harmattan.
6. BARON, G.-L. (2000). Les Technologies a l'Ecole: apports et perspectives. *Les dossiers de l'Ingénierie Éducative,* n° 33 p.12-15
7. BARON, G. L. (2001). L'institution scolaire confrontée aux TIC, Sciences humaines, vol 32) p.48-53.
8. BARON G.-L. (2001). Une lente prise en compte des technologies en milieu éducatif. In le MAG du PNER n° 22, novembre2001.
9. BARON, G.-L., & BAUDE, J., (1992) Intégration de l'informatique dansl'enseignement et la formation des enseignants, *Revue de l'Épi*, n° Paris : INRP.
10. BARON, G.-L., & BRUILLARD, E., (1994) *Informatique et formation des enseignants : quelles interactions ?* Paris : INRP.
11. BARON ET DANE(2007).*Pédagogies et nouvelles ressources en lignes:Quelques réflexions* Consulte le 18 novembre ahttp://halshs.archivesouvertes .fr/docs/00/28/63/34/HTML/
12. BARON, G.-L. & GIANNOULA, E. (2002). Pratiques familiales de l'informatique versus pratiques scolaires: Représentations de l'informatique

chez les élèves d'une classe de CM2, Sciences et techniques Educatives, 9 (10), 1-18

13. BARON GL. & HARRARI, M., (1996) Etudiants et prescripteurs face à l'informatique, premiers resultats d'une etude exploratoire INRP.
14. BARRETTE, C. (a), « Vers une méta synthèse desimpacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignementdans les établissements du réseau collégialquébécois – parcours méthodologique », *Clic*, n o 56,2004. En ligne [http://clic.ntic.org/clic56/vers.html]. (Site consulté en septembre 2005).
15. BARRETTE, C. (b), « Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois – mise en perspective », *Clic*, n o 57, 2005. En ligne [http://clic.ntic.org/clic57/ vers.html]. (Site consulté en septembre 2005).
16. BÉRUBÉ, B. et B. POËLLHUBER, *Un référentiel de compétences technopédagogiques destiné au personnel enseignant du réseau collégial*, Collège de Rosemont,Collège Gérard-Godin, Regroupement des collègesPERFORMA, 2005, 132 p.
17. BÉRUBÉ, B. et B. POËLLHUBER, « Les compétences technopédagogiques à développer par le personnel enseignant », *Clic*, n o 60, 2006, p. 18-22.
18. Béguin, P. (2007). Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir. *@ctivités*, 4(2), 107-114, http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf
19. Boreham, N., Samurçay, R., & Fischer, M. (2002) (Eds.). *Work process knowledge*. London: Routledge.
20. BIBEAU R., (2007).Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer a améliorer les résultats scolaires des élèves. *Revue de l'EPI*, n°94.
21. BLANDIN B. (1990) – *Formateurs et formations multimédia. Les métiers, les fonctions, l'ingénierie* – Les Editions d'Organisation – Paris.
22. BLANDIN Bernard (1990), "L'ingénierie de formation : des projets aux actes", Actualité de la Formation Permanente, n°107, p.62-68.
23. BOURDIEU P. (1979). – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les éditions de Minuit.

24. Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7-2, 38-115.
25. Caens-Martin, S., Specogna, A., Delépine, L., &Girerd, S. (2004). Un simulateur pour répondre à des besoins de formation sur la taille de la vigne. *STICEF*, 11. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/delepine-02/sticef_2004_delepine_02.htm
26. Charlot, B., *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, p.90. Anthropos, 1997: rapport au monde comme ensemble de significations, rapport au symbolique; rapport à un "horizon d'activités" et enfin rapport au temps d'une histoire, comme aventure humaine.
27. Cifali, M. (1991 a) *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
28. Cifali, M. (1991 b) *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
29. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail.* Paris: PUF.
30. Durand, M., de Saint-Georges, I., &Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes : Argumentation pour une approche « orientée-activité ». *Raisons Educatives*, 10, 185-202.
31. DAVIS & SCHADE, (1999).Integrating technology into the early childhood classroom: The case of literacy learning. In Information technology in childhoodeducation, p.221-254
32. DEMAILLY L. (1991) : Modèles de formation continue des enseignants etrapport aux savoirs professionnels, Recherche et Formation n°10, 23-35.
33. DEMAILLY. L. (dir) (2000) *Évaluer les politiques éducatives, sens, enjeux, pratiques.* Bruxelles : De Boeck.
34. DE PERAYA, D., (1998). *Le cyberespace : un dispositif de formation médiatisée*. Alav Cyberespace et autoformation : De boeck.
35. DEVAUCHELLE, B. (2002). Ou en sont les enseignants dans l'integration des TIC dans leur pratique ? Conférence, Cefor Cannes, 1 et 2 février. Consulte le

16 novembre 2009 a http://www.cepec.org/disciplines/Cannes02.htm. 24 mai 2005.

36. DJEUMENI T, M. (2007) Les établissements scolaires et les écoles normales face aux TIC. Document de travail disponible a www .adjectif . net site visite le 20 juin 2008
37. DJEUMENI T, M. (2006) L'intégration des TIC dans la formation initiale des Enseignants: Le cas des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement General du
    Cameroun. Mémoire de Master2 Recherche, Université de Rouen.
38. DJEUMENI T, M. (2007) Les usages intelligents des TIC dans la réorganisation pédagogique des universités en Afrique: un dispositif d'aide aux enseignants.
39. Colloque international de Libreville, 5,6,7,juin 2007 parameters and prospects. UNESCO.
40. EISENBEIS,M., (2003). Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité: A propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale, *ALSIC.* Vol.6, n°1, p.127-140
41. ESSONO, L.-M, (2003). Rapport de l'ADEA : formation adistance dans les pays francophones d'Afrique Subsaharienne Nouvelles. Consulte le 15 octobre 2006 http://thot .cursus.edu/rubrique.asp
42. FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
43. Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne,* Paris : Hachette Éducation
44. FONKOUA, P. (2001), "La formation des enseignants et le développement durable en Afrique :d'une situation locale à une préoccupation globale", *LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FRANCOPHONIE Diversités, défis, stratégies d'action*, P105
45. GENEST, K. (2000) Alternative assessment approaches for online learning Environnement in higher education. journal of educational computer research. Vol.23, n°1,p.101-111
46. GRAWITZ, (1974) Méthodes des sciences sociales. Paris. Dalloz

47. HENRI, F. (2003) Les campus virtuels pourquoi et comment ? *in technologie etinnovation en pédagogie* (Dir B. Charlier, D. Peraya) De Boeck.
48. HOTTE, R., CONTAMINES, J.& GEORGES, S., (2002) Approches instrumentale des banques de ressources éducatives, Présentation au colloque les multiples facettes du télé apprentissage, du Cirta, 70ieme congres de l'Acfas
49. HUBERMAN, M. (1989) *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux&Niestlé.
50. HUBERMAN M. (1989), « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », Revue Française de Pédagogie, n°80, pp.5-16.
51. .KARSENTI, T. (2004). Les TIC et les futurs enseignants : les facteurs qui influencent leur utilisation In D. Biron et M. Cividini (dir.), *La formation enseignante au tempsdes réformes*. Sherbrooke : Editions du CRP, p. 3-16
52. KARSENTI, T., LAROSE, F. ET GARNIER, Y.-D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel, *Revue des sciences de l'éducation*, vol 23, n° 2, p.367 - 390.
53. KARSENTI, T. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. [Site Web]. Accès : http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html
54. Labaree, D.F. (1992) Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching : À Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching, *Harvard Educational Review*, (62), n° 2, pp. 123-154.
55. Laot, F., &Olry, P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoires et recherches*. Paris: INRP.
56. LE BOTERF Guy (1985), "L'ingénierie du développement des ressources humaines : de quoi s'agit-il?", Education Permanente, n°81, , p.7-23.
57. LE BOTERF Guy (1990), L'ingénierie et l'évaluation de la formation, Ed d'Organisation, Paris, 172 p.
58. Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation.
59. Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Editions d'organisation.

ANNEXES

ANNEXE N°1 : QUESTIONNAIRE AUX SUPERVISEURS PEDAGOGIQUES

Mesdames et Messieurs,

Dans le cadre de la rédaction de la réalisation du projet: « **INGENIERIE DE FORMATION ET COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN»** avec l'appui de l'AUF**,** nous avons entrepris une collecte d'information auprès de vous.

Pour ce faire, nous vous prions de répondre à cette série de questions en toute honnêteté, franchise et spontanéité. Par ailleurs nous vous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions pour votre sincère collaboration.

N.B : Cocher les cases qui correspondent aux bonnes réponses

A. PREMIERE SECTION : IDENTIFICATION DU REPONDANT

Structure scolaire :…… **Sexe** : Masculin - Féminin

Qualité : Directeur d'éc e IAEB /SES D ENIEG C RP IC

Grade: PENI ENIA -IPEG -IEG - I IAEG -

Ancienneté au servi : 1-5 ans 6- ans 11-15 ns + de 15 ans

Ancienneté dans la Fonct : 1-5 ans 10 ans 11- ans + de 15 ans

Diplômes le plus élevé :

-Académiqu -CEP -BEPC -I OBATOIRE - AC -LIC NCE

-AUTRES (à préciser) …….

-Professionnel : DIPE II DIPEN CAPIAEG -CAPIE CAPIEMP

-AUTRES (à préciser) ……..

B.DEUXIEME SECTION : DES QUESTIONS PROPREMENT DITES

I- DU curriculum de formation initiale:

1. Que pensez vous des enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

2. Que pensez vous des méthodes d´enseignements appliquées dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfais Insatisfaisant Très insatisfaisa

3. Que pensez vous des activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG ?

Très satisfaisant s fsaisant Insatisfaisant Très insat isant

4. Que pensez vous du quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

5. Que pensez-vous du suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

II. DU L'ORGANISATION ACTUELLE DE LA FORMATION CONTINUE

1. Dans vos écoles primaires et maternelles avez-vous l'habitude de tenir des rencontres pédagogiques ?

Tout à fait plus ou moins pas du tout

Justifiez votre réponse en mentionnant le nombre de fois si d'accord……

…….. et si pas d'accord justifiez votre choix …….....

……

2. Dans vos structures éducatives, les enseignants participent-ils aux séminaires de recyclage et aux journées pédagogiques ?

Tout à fait plu moins pas du tout

Justifiez votre réponse en mentionnant le nombre de fois si d'accord……

…….. et si pas d'accord justifiez votre choix ……..

……

3. les personnes ressources lors de vos rencontres pédagogiques sont-elles qualifiées pour effectuer ces activités ?

Tout à fait pl moins pas du tout

Pouvez-vous énumérer ces personnes ressources……

……

……

4. la nature des thèmes développés lors de rencontres pédagogiques a-t-elle trait aux enseignements que vous dispensés ?

Tout à fait plus ou moins pas du tout

Pouvez-vous lister les thèmes développés ……..

……

…….

5. les thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation sont-ils conformes aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUB (APC, nouvelle vision de l'évaluation) ?

Tout à fait pl moins pas du tout

III. DES *DISPOSITIFS TECHNO-PEDAGOGIQUES DE FORMATION EN PRESENTIEL OU EN DISTANCIEL*

1. les centres multimédias dans votre structure scolaire sont-ils opérationnels ?

Tout à fait opérationnels u moins opérationnels pas du to rationnels

2. la bibliothèque électronique est-elle fonctionnelle ?

Tout à fait fonctionnelle u moins fonctionnelle pas du t ctionnelle

3. les enseignants dans votre structure s'approprient-ils l'usage effectif des TIC ?

Tout à fait plus ins pas du tout

4. vos enseignants dans leurs pratiques pédagogiques font-ils usage des TIC ?

Tout à fait plus ins pas du tout

5. vos enseignants disposent-ils des capacités leur permettant de faire usage des TIC ?

Tout à fait plu oins pas du tout

V. DU DEGRE DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

C1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable

1. 1. Que pensez-vous du degré d'inscription des valeurs de la république par les enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle ?

Très satisf nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

1.2. Que pensez-vous du degré d'exercice d'activité des enseignants dans le cadre du règlement intérieur et du projet de leur école ?

Très satisf nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

1.3. Que pensez-vous du degré de respect par les enseignants des règles déontologiques liées à l'exercice du métier (respect des règles de communication, des règles définies au niveau de l'école, des élèves, des partenaires) pendant leur pratique professionnelle ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

1.4. Que pensez-vous du degré de connaissance et d'application des textes relatifs au statut de la fonction publique et au statut particulier des enseignants (code de l'éducation droits et devoirs du fonctionnaire, …) par les enseignants?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

C2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

2.1. Que pensez-vous de la communication avec clarté, précision et correction, à l'écrit comme à l'oral des enseignants au niveau de leur classe, de leur école pendant leur pratique professionnelle ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

2.2. Que pensez-vous de la connaissance par les enseignants des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans leur pratique professionnelle ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

2.3. Que pensez-vous du degré de maitrise des méthodes d'enseignement appropriées par les enseignants en situation de classe ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

2.4. Que pensez-vous du degré d'adaptation par les enseignants de la langue orale et écrite au niveau de la classe en situation de classe et aux relations avec les familles et les partenaires?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

C3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

3.1. Que pensez-vous du degré de maitrise par les enseignants, des connaissances disciplinaires, en relation avec les programmes officiels, leur contribution à la maîtrise du socle commun, leur lien avec les disciplines?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

3.2. Que pensez-vous du degré de connaissance par les enseignants, des les liens entre les disciplines dans le cadre de la polyvalence et en tirer les moyens pour construire les apprentissages fondamentaux et articuler les divers enseignements?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

3.3. Que pensez-vous du degré de connaissance par les enseignants, des objectifs généraux d'une discipline, d'un palier ou d'un niveau et de l'école primaire pour assurer une continuité des enseignements et apprentissages ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

C4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

4.1. Que pensez-vous du degré d'utilisation, par les enseignants, des connaissances en didactique disciplinaire pour concevoir et planifier l'apprentissage des élèves dans le cadre des programmes, des textes de références et des dispositifs pluridisciplinaires (polyvalence)?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

4.2. Que pensez-vous du degré de conception, par les enseignants , de leur enseignement en fonction de connaissances générales acquises dans différents domaines (psychologie enfant et de l'adolescent, processus d'apprentissage...) ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

4.3. Que pensez-vous du degré de raisonnement mené par les enseignants, en termes de compétences pour mettre en œuvre une progression et une programmation adaptées aux élèves dans une logique disciplinaire et transversale?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

4.5. Que pensez-vous du degré de connaissance des différents outils et supports pédagogique et de l'appréciation de leur qualité ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

C5. Organiser le travail de la classe

5.1. Que pensez-vous du degré de la prise en charge d'un groupe classe, de la construction et de l'assurance de leur autorité et du développement de la participation des élèves et leur coopération et de la gestion des conflits par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

5.2. Que pensez-vous du degré de l'organisation de l'espace de la classe et du temps scolaire en fonction des activités. Organisation des différents moments d'une séquence par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

5.3. Que pensez-vous du degré d'adaptation de leurs modalités d'intervention et de leur communication aux différents types de situations et l'instauration d'un cadre de travail serein par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

C6. Prendre en compte la diversité des élèves

6.1. Que pensez-vous du degré de différenciation de leur enseignement en fonction des besoins et des difficultés des élèves, dans la classe, dans les activités, dans des modalités ou des dispositifs spécifiques par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

6.2. Que pensez-vous du degré de connaissance des dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

6.3. Que pensez-vous du degré de préservation de l'égalité et de l'équité entre les élèves et faire en sorte que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et les autres par les enseignants ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

C7. Evaluer les élèves

7.1. Que pensez-vous du degré de construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage par les enseignants ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

7.2. Que pensez-vous du degré de Conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis par les enseignants ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfa nt

7.3. Que pensez-vous du degré de techniques fournies par les enseignants pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

C8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

8.1. Que pensez-vous du degré de Conception, de préparation et de mise en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage pour préparer les élèves à la maitrise des outils T.I.C par les enseignants ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

C9. Travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'école

9.1. Que pensez-vous du degré d'exercice de la pratique professionnelle des enseignants en cohérence avec l'action collective de l'école (programmation, évaluation, livret scolaire)?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

9.2. Que pensez-vous du degré de Construction en équipe d'une posture professionnelle dans le cadre d'échanges avec des partenaires extérieurs par les enseignants ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

9.3. Que pensez-vous du degré de Communication et de coopération avec les parents pour les associer au suivi et à l'orientation de leur(s) enfant(s) par les enseignants ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

C10. Se former et innover

10.1. Que pensez-vous du degré d'ajout et d'actualisation de leurs connaissances pour enseigner (processus d'apprentissage, didactique des disciplines) réalisé par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

10.2. Quel est votre avis sur la preuve de curiosité intellectuelle et la capacité d'avoir un regard critique affichées par les enseignants sur leur pratique professionnelle?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

10.3. Quel est votre avis sur l'aptitude des enseignants à envisager des modifications de sa pratique professionnelle en faisant appel à différentes ressources (humaines et documentaires) dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

ANNEXE N°2 : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DES ECOLES PRIMAIRES

Mesdames et Messieurs,

En prélude à la révision de l'Ingénierie de formation des Instituteurs dans les ENIEG du Cameroun pour une amélioration de leurs compétences professionnelles sur le terrain, nous vous prions de répondre à cette série de questions en toute honnêteté, franchise et spontanéité. Par ailleurs nous vous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions d'avance pour votre sincère collaboration.

N.B : Cocher les cases qui correspondent aux bonnes réponses

A. PREMIERE SECTION : IDENTIFICATION DU REPONDANT

Ecole :…… **Sexe :** -Masculin - Féminin

Grade: PENI PIA -IPEG - G - IC -IAG -

Ancienneté au service : 1-5 ans 0 ans 11-15 s + de 15 ans

Diplômes le plus élevé :

-Académique : -CEPE -BEPC -PROBATOIRE -BAC -LICENCE

-AUTRES (à préciser) ……

-Professionnel : DIPEN DIPEN I -CAAEG -CAPIEG/CAPIEMP

-AUTRES (à préciser) ……..

B.DEUXIEME SECTION : DES QUESTIONS PROPREMENT DITES

II- DU curriculum de formation initiale:

Que pensez vous des enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

Que pensez vous des méthodes d´enseignements appliquées dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

Que pensez vous des activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

Que pensez vous du quota horaire des stages pratiques (2 périodes de 3 semaines par an) dans les ENIEG ?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

Que pensez-vous du suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs?

Très satisfaisant satisfaisant Insatisfaisant Très insatisfaisant

II. DU L'ORGANISATION ACTUELLE DE LA FORMATION CONTINUE

1. Dans vos écoles primaires et maternelles avez-vous l'habitude de tenir des rencontres pédagogiques ?

Tout à fait plus ou moins pas du tout

Justifiez votre réponse en mentionnant le nombre de fois si d'accord……

…….. et si pas d'accord justifiez votre choix …….....

……

2. Dans vos structures éducatives, les enseignants participent-ils aux séminaires de recyclage et aux journées pédagogiques ?

Tout à fait plus ou moins pas du tout

Justifiez votre réponse en mentionnant le nombre de fois si d'accord……

…….. et si pas d'accord justifiez votre choix ……..

……

3. les personnes ressources lors de vos rencontres pédagogiques sont-elles qualifiées pour effectuer ces activités ?

Tout à fait plus ou moins pas du tout

Pouvez-vous énumérer ces personnes ressources……

……

…….

4. la nature des thèmes développés lors de rencontres pédagogiques a-t-elle trait aux enseignements que vous dispensés ?

Tout à fait plus ou moins pas du tout

Pouvez-vous lister les thèmes développés ……..

……

……

5. les thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation sont-ils conformes aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUB (APC, nouvelle vision de l'évaluation) ?

Tout à fait pl moins pas du tout

III. DES *DISPOSITIFS TECHNO-PEDAGOGIQUES DE FORMATION EN PRESENTIEL OU EN DISTANCIEL*

1. les centres multimédias dans votre structure scolaire sont-ils opérationnels ?

Tout à fait opérationnels u moins opérationnels pas du to rationnels

2. la bibliothèque électronique est-elle fonctionnelle ?

Tout à fait fonctionnelle u moins fonctionnelle pas du to ctionnelle

3. les enseignants dans votre structure s'approprient-ils l'usage effectif des TIC ?

Tout à fait plus ins pas du tout

4. vos enseignants dans leurs pratiques pédagogiques font-ils usage des TIC ?

Tout à fait plus ins pas du tout

5. vos enseignants disposent-ils des capacités leur permettant de faire usage des TIC ?

Tout à fait plu oins pas du tout

IV. DU DEGRE DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

C1. Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable

1. 1. Que pensez-vous du degré d'inscription des valeurs de la république au niveau de votre classe, de votre école pendant la pratique professionnelle ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

1.2. Que pensez-vous de votre degré d'exercice d'activité dans le cadre du règlement intérieur et du projet de leur école ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

1.3. Que pensez-vous de votre degré de respect des règles déontologiques liées à l'exercice du métier (respect des règles de communication, des règles définies au niveau de l'école, des élèves, des partenaires) pendant la pratique professionnelle ?

Très satisfa nt ; Satisfaisant ; Insat isant ; Très Insatisfais

1.4. Que pensez-vous de votre degré de connaissance et d'application des textes relatifs au statut de la fonction publique et au statut particulier des enseignants (code de l'éducation droits et devoirs du fonctionnaire, …)?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfaisant ☐

C2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer

2.1. Que pensez-vous de votre degré de communication avec clarté, précision et correction, à l'écrit comme à l'oral au niveau de votre classe, de votre école pendant la pratique professionnelle ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

2.2. Que pensez-vous de votre degré de connaissance des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans la pratique professionnelle ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

2.3. Que pensez-vous de votre degré de maitrise des méthodes d'enseignement appropriées en situation de classe ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

2.4. Que pensez-vous de votre degré d'adaptation de la langue orale et écrite au niveau de la classe en situation de classe et aux relations avec les familles et les partenaires?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insat☐isant ; Très Insatisfais☐ ☐

C3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale

3.1. Que pensez-vous de votre degré de maitrise des connaissances disciplinaires, en relation avec les programmes officiels, de votre contribution à la maîtrise du socle commun, du lien avec les disciplines?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

3.2. Que pensez-vous de votre degré de connaissance des liens entre les disciplines dans le cadre de la polyvalence et en tirer les moyens pour construire les apprentissages fondamentaux et articuler les divers enseignements?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

3.3. Que pensez-vous de votre degré de connaissance des objectifs généraux d'une discipline, d'un palier ou d'un niveau et de l'école primaire pour assurer une continuité des enseignements et apprentissages ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement

4.1. Que pensez-vous de votre degré d'utilisation des connaissances en didactique disciplinaire pour concevoir et planifier l'apprentissage des élèves dans le cadre des programmes, des textes de références et des dispositifs pluridisciplinaires (polyvalence)?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

4.2. Que pensez-vous de votre degré de conception de votre enseignement en fonction de connaissances générales acquises dans différents domaines (psychologie enfant et de l'adolescent, processus d'apprentissage...) ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

4.3. Que pensez-vous de votre degré de raisonnement mené en termes de compétences pour mettre en œuvre une progression et une programmation adaptées aux élèves dans une logique disciplinaire et transversale?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

4.5. Que pensez-vous de votre degré de connaissance des différents outils et supports pédagogique et de l'appréciation de leur qualité ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C5. Organiser le travail de la classe

5.1. Que pensez-vous de votre degré de prise en charge du groupe classe, de la construction et de l'assurance de votre autorité et du développement de la participation des élèves et votre coopération et de la gestion des conflits?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

5.2. Que pensez-vous de votre degré d'organisation de l'espace de la classe et du temps scolaire en fonction des activités. Organisation des différents moments d'une séquence?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

5.3. Que pensez-vous de votre degré d'adaptation de vos modalités d'intervention et de votre communication aux différents types de situations et l'instauration d'un cadre de travail serein?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C6. Prendre en compte la diversité des élèves

6.1. Que pensez-vous de votre degré de différenciation de votre enseignement en fonction des besoins et des difficultés des élèves, dans la classe, dans les activités, dans des modalités ou des dispositifs spécifiques?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

6.2. Que pensez-vous de votre degré de connaissance des dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap par les enseignants ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

6.3. Que pensez-vous de votre degré de préservation de l'égalité et de l'équité entre les élèves et faire en sorte que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et les autres?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C7. Evaluer les élèves

7.1. Que pensez-vous de votre degré de construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

7.2. Que pensez-vous de votre degré de Conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis des élèves ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

7.3. Que pensez-vous de votre degré de techniques fournies pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication

8.1. Que pensez-vous de votre degré de Conception, de préparation et de mise en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage pour préparer les élèves à la maitrise des outils T.I.C ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C9. Travailler en équipe et coopérer avec tous les partenaires de l'école

9.1. Que pensez-vous de votre degré d'exercice de la pratique professionnelle en cohérence avec l'action collective de l'école (programmation, évaluation, livret scolaire)?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

9.2. Que pensez-vous de votre degré de Construction en équipe d'une posture professionnelle dans le cadre d'échanges avec des partenaires extérieurs ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

9.3. Que pensez-vous de votre degré de Communication et de coopération avec les parents pour les associer au suivi et à l'orientation de leur(s) enfant(s) ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

C10. Se former et innover

10.1. Que pensez-vous de votre degré d'ajout et d'actualisation de leurs connaissances pour enseigner (processus d'apprentissage, didactique des disciplines?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

10.2. Quel est votre avis sur la preuve de curiosité intellectuelle et la capacité d'avoir un regard critique sur votre pratique professionnelle?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

10.3. Quel est votre avis sur votre aptitude à envisager des modifications de votre pratique professionnelle en faisant appel à différentes ressources (humaines et documentaires) dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie ?

Très satisfa☐nt ; Satisfaisant ; Insuf☐nt ; Très Insuffisant ☐ ☐

<u>ANNEXE N°3 :</u> QUESTIONNAIRE AUX ELEVES DES CLASSES DU CM2

CHERS ELEVES,

En prélude à la révision de la qualité de la formation des Instituteurs dans les ENIEG du Cameroun pour une amélioration de leurs compétences professionnelles sur le terrain, nous vous prions de répondre à cette série de questions en toute honnêteté, franchise et spontanéité. Par ailleurs nous vous garantissons l'anonymat et la confidentialité de vos réponses.

Nous vous remercions d'avance pour votre sincère collaboration.

N.B : Cocher les cases qui correspondent aux bonnes réponses

A. PREMIERE SECTION : IDENTIFICATION DU REPONDANT

Ecole :……☐…… **Sexe :** M☐culin Féminin

Age : _____ans

V. DU DEGRE DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE L'EDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

C.1. Maîtrise de la communication en français

1.1. Etes-vous satisfait de la manière dont votre enseignant parle le français ?

Très satisfaisant ; S[illegible]faisant ; Ne sais pas [illegible]satisfait ; Très insati[illegible]t ☐ ☐

1.2. Etes-vous satisfait de la manière dont votre enseignant écrit le français ?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

C2. Maîtrise des disciplines

2.1. Etes-vous satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme le français ?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

2.2. Etes-vous satisfait de la manière par laquelle le maître/maîtresse enseigne les matières comme les mathématiques ?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

C3. Organisation du travail de la classe

3.1. Dans une salle de classe, l'enseignant est appelé à amener les élèves à travailler. Dans votre cas, êtes-vous satisfait de la manière dont l'enseignant organise les espaces de travail ?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

3.2. Dans une salle de classe, l'enseignant est appelé à gérer le temps de travail. Dans votre cas, êtes-vous satisfait de la manière dont l'enseignant organise gère le temps de travail ?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

C4. Gestion de la diversité des élèves

4.1. Les enseignants sont appelés à tenir compte des problèmes et besoins spécifiques de chaque élève pour les aider à mieux réussir. Etes-vous satisfait de la manière dont votre enseignant réagit à vos besoins et difficultés?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

4.2. Etes-vous satisfait de la manière par laquelle par laquelle votre enseignant prend en charge les élèves handicapés ?

Très sa[illegible]faisant ; Satisfaisant ; N[illegible]is pas ; Insatisfait ; Tr[illegible]nsatisfait ☐ ☐

4.3. Les enseignants doivent traiter les élèves de la même façon et donner la chance à tous de réussir. Etes-vous satisfait ?

Très satisfaisant ; Satisfaisant ; Ni satisfait ni insatisfait ; Insatisfait ; Très insatisfait ☐ ☐

C5. Evaluer les élèves

5.1. Les enseignants doivent généralement contrôler les connaissances des élèves après une leçon ? Etes-vous satisfait des contrôles effectués par le maître/maîtresse ?

Très satisfaisant ; Satisfaisant ; Ni satisfait ni insatisfait ; Insatisfait ; Très insatisfait ☐ ☐

C6. Maîtrise des technologies de l'information et de la communication

6.1. Etes-vous satisfait de la manière par laquelle le maître vous prépare à l'utilisation des TIC ?

Très satisfaisant ; Satisfaisant ; Ni satisfait ni insatisfait ; Insatisfait ; Très insatisfait ☐ ☐

6.2. Etes-vous satisfait de l'usage des TIC que vous effectuez vous-même

Très satisfaisant ; Satisfaisant ; Ni satisfait ni insatisfait ; Insatisfait ; Très insatisfait ☐ ☐

C7. Travail en équipe et coopération avec tous les partenaires de l'école

7.1. Avez-vous l'habitude de travailler avec vos camarades de la classe ? oui non ☐ ☐

7.2. Si oui, êtes-vous,

Très satisfaisant ; Satisfaisant ; Ni satisfait ni insatisfait ; Insatisfait ; Très insatisfait ☐ ☐

7.3. Vos parents ont-il l'habitude de communiquer avec les maîtres/maîtresses de votre école ?oui non ☐ ☐

7.4. Si, oui, êtes-vous

Très satisfaisant ; Satisfaisant ; Ni satisfait ni insatisfait ; Insatisfait ; Très insatisfait ☐ ☐

ANNEXE N°4 : GUIDE D'ENTRETIEN SUR L'ACTION DE L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE CLASSE

L'action de l'enseignant	Questions à répondre	À quoi cela ressemble-t-il dans votre classe?
Créer un environnement	Comment favoriser et démontrer des relations positives au sein de l'environnement d'apprentissage, qui sont	

favorable	inclusives, non discriminatoires et cohérentes? Comment valorisez-vous et veillez-vous à la diversité culturelle et linguistique de tous vos apprenants?	
Encourager la réflexion et l'action réfléchies	Quelles tâches et opportunités avez-vous créées pour encourager tous les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage, individuellement et avec leurs pairs?	
Renforcer la pertinence des nouveaux apprentissages	Comment stimuler la curiosité de vos apprenants? Comment les incitez-vous à utiliser et à appliquer ce qu'ils découvrent de manière innovante?	
Faciliter l'apprentissage partagé	Comment votre communauté d'apprentissage encourage-t-elle et démontre-t-elle des conversations d'apprentissage et des partenariats dans lesquels toutes les contributions sont valorisées? Comment encourage-t-on tous les membres de la classe à donner des commentaires constructifs sur l'apprentissage?	
Établir des liens avec les acquis et l'expérience	Quelles sont certaines des stratégies délibérées que vous utilisez pour développer ce que les apprenants connaissent et ont expérimenté? Comment aidez-vous les élèves à établir des liens entre les domaines d'apprentissage, les expériences domestiques et le monde au sens large?	
Fournir suffisamment d'opportunités d'apprentissage	Comment envisagez-vous de multiples opportunités pour que tous les apprenants s'engagent, pratiquent et transfèrent de nouveaux apprentissages? Comment encouragez-vous les apprenants à s'approprier et à gérer leur propre apprentissage?	
L'enseignement en tant qu'investigation	Comment utilisez-vous ce que vous observez dans l'enseignement et l'apprentissage quotidiens pour vous assurer que tous les besoins d'apprentissage des apprenants sont planifiés et satisfaits?	

ANNEXE N°5 : GRILLE D'OBERVATION DES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT EN SITUATION PEDAGOGIQUE

qualité	Indicateurs	Satisfait	Non satisfait

Attentionné	Fait preuve d'écoute active		
	Fait preuve de souci du bien-être émotionnel et physique des apprenants		
	Affiche de l'intérêt et de la préoccupation pour les élèves qui vivent en dehors de l'école		
	Crée un climat favorable et de chaleur humaine		
Équité et respect	Répond à une mauvaise conduite au niveau individuel		
	Empêche les situations dans lesquelles un apprenant perd le respect de ses pairs		
	Traite les apprenants également		
	Crée des situations pour que tous les apprenants réussissent		
	Montre le respect à tous les apprenants		
Interactions avec les apprenants	Conserve son rôle professionnel tout en restant amical		
	Donne la responsabilité aux apprenants		
	Connaît les intérêts des apprenants à la fois à l'école et en dehors de l'école		
	Valorise ce que disent les apprenants		
	Interagit de manière ludique et amusante, plaisanter au besoin		
enthousiasme	Montre de la joie pour le contenu		
	Prend plaisir à enseigner		
	Fait preuve d'implication dans des activités d'apprentissage en dehors de l'école		
Motivation	Maintient un travail de qualité		
	Retourne le travail des apprenants en temps opportun		
	Fournit aux apprenants des commentaires significatifs		
Dévouement à enseigner	Avoir une attitude positive à propos de la vie et de l'enseignement		
	Passe du temps en dehors de l'école à se préparer		
	Participe à des activités collégiales		
	Accepte la responsabilité des résultats des élèves		
	Cherche le développement professionnel		
	Trouve, met en œuvre et partage de nouvelles stratégies pédagogiques		
Discipliner les élèves	Met en œuvre les règles de comportement de manière juste et cohérente		
	Renforce et réitère les attentes en matière de comportement positif		
	Utilise des mesures disciplinaires appropriées		
ance de l'enseignei	Concentre le temps passé en classe sur l'enseignement et l'apprentissage		

	Lie l'instruction à la situation réelle des apprenants		
Temps D' allocation	Suit un calendrier cohérent et maintient les procédures et les routines		
Attente de l'enseignant	Gère les tâches administratives rapidement et efficacement		
	Prépare les matériaux (cours) à l'avance		
	Maintient l'élan pendant et après les cours		
	Limite les perturbations et les interruptions		
Attente de l' enseignan t	Définit clairement les attentes aux élevées et envers soi-même		
	Oriente l'expérience de la classe vers l'amélioration et la croissance		
	Souligne la responsabilité des apprenants		
Plan d'instruction	relie soigneusement les objectifs d'apprentissage et les activités		
	Organise le contenu pour des présentations efficaces		
	Explorer la compréhension des élèves en posant des questions		
	Prendre en compte les capacités d'attention et les styles d'apprentissage des élèves lors de la conception des instructions		
	Élabore des objectifs, des questions et des activités reflétant les compétences cognitives de niveau supérieur et inférieur adaptées au contenu et aux apprenants.		
stratégies Pédagogique	Utilise différentes techniques et stratégies pédagogiques, telles que l'apprentissage par groupes		
	Souligne une conceptualisation signifiante, en insistant sur la propre connaissance du monde des apprenants		
u e t a t	Définit des attentes élevées en matière d'amélioration et		

	de croissance dans la salle de classe		
	Donne des exemples clairs et propose une pratique guidée		
	Souligne la responsabilité des étudiants et la responsabilité de répondre aux attentes		
	Enseigne des stratégies métacognitives pour soutenir la réflexion sur les progrès de l'apprentissage		
La complexité	fait en sorte que les apprenants apprennent et démontrent la compréhension de la signification plutôt que la mémorisation		
	La lecture est une priorité		
	Souligne une conceptualisation signifiante, en mettant l'accent sur la connaissance du monde par l'apprenant		
	Met l'accent sur les capacités de réflexion d'ordre supérieur en mathématiques		
Interrogation	L'interrogation reflète le type de contenu et les objectifs de la leçon.		
	Varie le type de question pour maintenir l'intérêt et l'élan		
	Prépare la question à l'avance		
	Utilise le temps d'attente pendant l'interrogatoire		
Engagement de l'élève	Attentif à la leçon, aux questions appropriées, à la clarté des explications		
	Varie les stratégies pédagogiques, les types d'affectations et les activités		
	Diriger et animer les activités des apprenants		
Les devoirs	Explique clairement les devoirs		
	Relie les devoirs au contenu de l'étude et à la capacité de l'élève		
	Noter, commenter et discuter des devoirs en classe		
Suivi des progrès des élèves	Cible les questions en fonction des objectifs de la leçon		
	Réfléchit aux idées fausses susceptibles de se produire pendant l'enseignement et surveille les apprenants pour détecter ces idées fausses		
	Donne des commentaires clairs, spécifiques et opportuns		
	Re-enseigne aux élèves qui n'ont pas atteint la maîtrise et offre un tutorat aux étudiants qui cherchent une aide supplémentaire		
Répondre aux besoins et aux capacités des élèves	Adapte l'enseignement aux niveaux de réalisation et aux besoins des apprenants		
	Participe à la formation de perfectionnement du personnel		
	Utilise diverses stratégies de regroupement		
	Surveille et évalue les progrès des apprenants		
	Connaître et comprendre les apprenants en tant qu'individus en termes de capacités, de réussite, de styles d'apprentissage et de besoins		

TABLE DES MATIERES

RESUME....2
LISTE DES FIGURES....4
LISTE DES TABLEAUX....5
INTRODUCTION....4
CHAPITRE I. PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE....9
I.1. CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE....9
I.2. LA FORMATION PRATIQUE DES ELEVES-MAITRES AU CAMEROUN14
I.2.1. Du déroulement de la phase d'imprégnation et d'observation....15
I.2.2. Phase de préparation et de présentation des leçons....16
I.2.3. Evaluation du stagiaire....17
I.2.4. De la phase de pré-synthèse....18
I.2.5. De la séance de synthèse....19
I.2.6. Le cahier de stage....19
I.2.7. Le rapport de stage....19
I.3. FORMATION ET RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS AU CAMEROUN....20
I.3.1. La période faste (1960-1995)....20
I.3.2. Le Marasme économique (1996-2005)....21
I.3.3. La reprise sous le signe de l'espoir (2006)....22
I.4. PRESENTATION GENERALE DE L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS....23

I.4.1. Données statistiques (2006-2007).....24
I.4.2. Axes prioritaires du système éducatif camerounais aujourd'hui 25
I.5. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME 26
I.5.1. Questions de recherche 34
I.5.2. Objectifs de l'étude :.....46
I.5.3. Hypothèses de recherche 46
I.5.4. Intérêt de l'étude 49
I.5.5. Délimitation de l'étude 49
CHAPITRE II : DEFINITIONS DES CONCEPTS ET REVUE DE LA LITTERATURE.....51
II.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS 51
II.1.1. Ingénierie de formation : 51
II.1.2. Dispositifs de formation 53
II.1.3. Formation initiale 54
II.1.4. Formation continue (formation continuée en Belgique) 55
II.1.5. Curriculum de formation 55
II.1.6. Les dispositifs techno-pédagogiques.....58
II.1.7. compétences professionnelles 61
II.2. REVUE DE LA LITTERATURE 63
II.2.1. Des référents sociologiques pour situer le champ de la formation et définir les compétences professionnelles des enseignants.....63
II.2.2. Les dispositifs de formation des enseignants 72
II.2.2.3. Les dispositifs dans la planification des activités de formation 74
II.2.3. Défis et nouveaux paradigmes de la formation des enseignants 77
II.2.4. Formation et reforme en éducation.....82
II.2.5. Formation initiale et compétences professionnelles des enseignants.....90

II.2.6. Une « didactique de l'activité » à partir d'une approche enactive en recherche et en ingénierie de formation 93
II.2.7. Formation continue et compétences professionnelles des enseignants 98
II.2.8. Partenariat et pistes de construction des dispositifs de formation à distance 107
II.2.9. Dispositifs techno-pédagogiques et compétences professionnelles 109
II.2.10. Les compétences professionnelles en éducation 125
CHAPITRE III : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....149
III.1. LA THEORIE DE L'INGENIERIE DE LA FORMATION 149
III.1.1. L'ingénierie de formation 149
III.1.2. La finalité de l'ingénierie 161
III.1.3. Les différents champs d'intervention de l'ingénierie.....161
III.1.4. Les trois niveaux de l'ingénierie 161
III.1.5.Les étapes de la démarche de l'ingénierie de formation 164
III.2. LA THEORIE DE L'ALTERNANCE SELON PERRENOUD.....168
III.3. LA THEORIE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE ET LES PRATIQUES DE REFERENCE DE VERRET.....169
CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 172
IV.1. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE 172
IV.1.1. Présentation de la région de l'Adamaoua 172
IV.1.2. Présentation de la ville de Ngaoundéré.....174
IV.2- TYPE DE RECHERCHE 176
IV.3- POPULATION D'ETUDE.....176
IV.3.1. Population cible 177
IV.3.2. Population accessible 177
IV.4- TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE.....178

IV.5. ECHANTILLON DE L'ETUDE 179
IV.6.VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES ..180
IV.7.DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .180
IV.8. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES :.....183
IV.8.1. Mode d'administration des questionnaires 183
IV.8.2. Méthode d'analyse des données.....183
CHAPITRE V: PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS, VERIFICATIONS DES HYPOTHESES.....186
V.1. PRESENTATIONS DES TABLEAUX DES FREQUENCES ET DES POURCENTAGES DES REPONDANTS SELON LA METHODE DU TRI A PLAT.....188
V.1.1. Identification des répondants 188
V.1.2. 1. Pour le facteur curriculum de formation initiale 191
V.1.2. 2. Pour le facteur sur l'organisation actuelle de la formation continue....193
V.1.2.3. Pour le facteur sur les dispositifs techno pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel 195
V.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES SPECIFIQUES.....214
V.2.1. Vérification des hypothèses spécifiques de recherche chez les superviseurs pédagogiques.....215
V.2.2. Présentation de tableaux des différents facteurs selon les mesures de la tendance centrale et de dispersion selon les avis recueillis chez les enseignants222
V.3. PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES 235
V.3.1. Présentation des tableaux en fonction du test de fiabilité de cronbach 235
V.3.2. Vérification des hypothèses 252
V.4.PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS DE LA GRILLE D'OBSERVATION 259

V.7.VERIFICATION DES HYPOTHESES.....306
V.7.1.Vérification de l'hypothèse de recherche HR1 306
V.8. PRESENTATION DES RESULTATS SELON LA METHODE QUALITATIVE.....314
V.8.1. Les résultats issus de l'entretien effectué auprès des enquêtes 314
V.8.2. En rapport avec le fait de créer un environnement favorable.....314
V.8.3. S'agissant du fait de renforcer la pertinence des nouveaux apprentissages, ...318
V.8.4. Concernant le fait de faciliter l'apprentissage partagé 319
V.8.4. Parlant du fait d'établir des liens avec les acquis et l'expérience, ...321
V.8.5. En ce qui concerne le fait de fournir suffisamment d'opportunités d'apprentissage,.....322
V.8.6. S'agissant de l'enseignement en tant qu'investigation 323
V.9. ANALYSE DES RESULTATS :.....324
V.9.1. Sur le plan empirique 324
V.9.2. Implication théorique des résultats.....333
V.4.3- Implication pratique des résultats 337
CHAPITRE VI : SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS.....342
VI.1. LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES MAITRES 342
VI.1.1. Former au metier d'enseignant 344
VI.1.2. Garantir une solide culture disciplinaire a tous les enseignants 345
VI.1.3. Assurer une formation en lien avec le socle commun 345
VI.1.4. Se placer dans la perspective universitaire 346
VI.1.5. Associer systématiquement formation sur le terrain et formation théorique dans les ENIEG 347

VI.1.6. Renforcer la formation professionnelle initiale 348
VI.1.7. Ouvrir la formation sur la société 348
VI.1.8. Rendre obligatoire la formation continue 349
VI.1.10. Passer un véritable contrat de confiance avec les Ministères Sectoriels 349
VI.2. LES CONDITIONS DU SUCCES 350
VI.2.1. Des cursus académiques qui préparent mieux au métier avant les concours 350
VI.2.2. La révision de certains éléments des concours de recrutement 351
VI.3. LE CURRICULUM DE FORMATION INITIALE 351
VI.3.1. Une durée de formation à l'ENIEG plus longue 352
VI.3.2. Des formateurs compétents, dans tous les lieux de formation 352
VI.3.3. Les centres de formation 353
VI.3.4. Une collaboration étroite entre les ENIEG 353
VI.4. DE LA QUALITE DES DISPOSITIFS TECHNOPEDAGOGIQUES 354
VI.5. LE REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS 357
VI.6. PRINCIPES A METTRE EN ŒUVRE DANS LA FORMATION CONTINUE 358
VI.6.1. La responsabilité des enseignants en formation 358
VI.6. 2. L'inscription de la formation dans l'histoire des enseignants 360
VI.6. 3. L'ancrage dans la pratique 362
VI.6.4. La socialisation professionnelle 364
VI.7. REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES PROPOSE 375
VI.7.1. Compétence disciplinaire et culturelle 375

VI.7.2. Compétence en langue de scolarisation (française ou anglaise) 375
VI.7.3. Compétence à concevoir son enseignement 375
VI.7.4. Compétence à prendre en compte la diversité des élèves 375
VI.7.5. Compétence à gérer la classe 376
VI.7.6. Compétence à évaluer les élèves.....376
VI.7.7. Compétence à travailler en équipe et à coopérer avec tous les partenaires de l'Ecole 376
VI.7.8. Compétence à réfléchir sur sa pratique, à innover, à se former 376
VI.7.10. Compétence à agir de façon éthique et responsable dans le cadre du service public de l'éducation.....377
CONCLUSION 378
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES SOMMAIRES ET PONCTUELLES 382
ANNEXES 387
ANNEXE N°1 : QUESTIONNAIRE AUX SUPERVISEURS PEDAGOGIQUES 388
ANNEXE N°2 : QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS DES ECOLES PRIMAIRES 395
ANNEXE N°3 : QUESTIONNAIRE AUX ELEVES DES CLASSES DU CM2 CHERS ELEVES, ...401
ANNEXE N°4 : GUIDE D'ENTRETIEN SUR L'ACTION DE L'ENSEIGNANT EN SITUATION DE CLASSE.....403
ANNEXE N°5 : GRILLE D'OBERVATION DES COMPETENCES DE L'ENSEIGNANT EN SITUATION PEDAGOGIQUE 404
TABLE DES MATIERES 409