

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ÉDUCATIVES ET DE L'INGÉNIEURIE EDUCATIVE

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET ÉVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTER FOR RESEARCH AND DOCTORAL
TRAINING IN HUMAN, SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR
EDUCATIONAL SCIENCES AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

**SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
DES ANIMATEURS DES STRUCTURES D'ÉDUCATION DE BASE NON
FORMELLE DANS LA VILLE DE YAOUNDÉ**

**Mémoire rédigé et présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Sciences de l'Éducation**

Filière : **Management de l'Éducation**

spécialité : **Supervision et Inspection**

Par

Henriette Junelle Niquèse MINKA

Licence en sociologie

Matricule : **19Y3323**

Sous la direction de :

Moïse MOUPOU

Professeur



Septembre 2022

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES DIAGRAMMES ET TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DE BASE NON FORMELLE.....	6
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	20
CHAPITRE III : REVUE DE LA LITTÉRATURE	29
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	58
CHAPITRE IV : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE.....	60
CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	69
CONCLUSION GÉNÉRALE	88
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	90
ANNEXES	97
LISTE DES 26 CENTRES D'EDUCATION DE BASE NON FORMELLE PRIVES DE LA VILLE DE YAOUNDE CLASSES PAR ARRONDISSEMENT	100
TABLE DES MATIÈRES	103

DÉDICACE

À

Mon père feu MINKA Jacques

REMERCIEMENTS

Ce travail scientifique n'aurait pas vu le jour sans l'engagement d'un ensemble de personnes. Je tiens à leur exprimer ici à toute ma reconnaissance et ma profonde gratitude.

- Au Pr MOUPOU Moïse, professeur titulaire des universités, mon Directeur de mémoire, par son vif intérêt pour le sujet traité, a fortement contribué à enrichir le débat et à orienter la réflexion. Je tiens à le remercier tout particulièrement pour cet apport et pour le suivi du travail jusqu'à l'achèvement.
- A l'ensemble du personnel et enseignants de l'Université de Yaoundé 1 et particulièrement ceux de la Faculté des Sciences de l'Education qui ont largement contribué à ma formation au cours de mes années d'études dans cet établissement académique. Je citerai notamment : le Dr NDJONMBOG Joseph Roger, qui nous a prodigué beaucoup de conseils tout au long de la rédaction de notre mémoire.
- A tous ceux qui ont facilité l'accès à l'information sur le terrain par leur accueil et leur esprit d'équipe. Nous remercions particulièrement notre tutrice de stage, Mme Olama Noah Gisèle, IPR chargée de l'AEBNFPLN/DREB-C et toute l'équipe AEBNF en particulier Mme EMBEP Frieda Laurette, Chef de Service AEBNF/DREB-C ; Mme ASSOUM Marie Caroline, cadre IPR-AEBNFPLN/DREB-C ; Mme NTYAMA Marie Chantale, Cadre AEBNFPLN/DDEB/Mfoundi ; Mme ZE Marie Emmanuelle, Animatrice Pédagogique IAEB/Ydé 6; et les animateurs des CEBNF de la ville Yaoundé que nous avons pu rencontrer pour avoir consacré un temps précieux à répondre à nos sollicitations.
- A ma mère, Mme Veuve MINKA Pauline Nicole et mon fils MINKA AHANDA Jack Vianney, pour leurs encouragements, leur soutien et leur amour inconditionnel.
- A mon ami : Ernest Magloire ELOUNDOU pour son soutien multiforme.
- A tous ceux qui de près ou de loin ont contribué, d'une quelconque manière à la réalisation de ce travail.

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

- ADEA** : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
- AEBNF** : Alphabétisation et Education de Base Non Formelle
- ANF** : Apprentissage Non Formel
- BEPC** : Brevet d'Études du Premier Cycle du second degré
- CAF** : Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
- CAPIEMP** : Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternelle et Primaire
- CARTU** : Centre d'Aide à la Rédaction des Travaux Universitaires
- CEBNF** : Centre de l'Éducation de Base Non Formelle
- CESA** : Continental Education Strategy for Africa
- CONFINTEA** : Conférence Internationale sur l'Éducation des Adultes
- DDEB** : Délégation Départementale de l'Éducation de Base
- DIPES** : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire
- DNUA** : Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation
- DREB-C** : Délégation Régionale de l'Éducation de Base du Centre
- DSCE** : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
- DSSE** : Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation
- DSSEF** : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de Formation
- EBF** : Education de Base Formelle
- EBNF** : Education de Base Non Formelle
- EF** : Education Formelle
- FSE** : Faculté des Sciences de l'Éducation
- GTENF** : Groupe de Travail sur l'Éducation Non Formelle
- HR** : Hypothèse de Recherche

IAEB : Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base

ICD : Instrument de Collecte des Données

ICEA : Institut de Coopération pour l'Education des Adultes

IPR-AEBNFPLN : Inspecteur Pédagogique Régional chargé de l'Alphabétisation, de l'Education de Base Non Formelle et de la Promotion des Langues Nationales

ME : Méthode d'échantillonnage

MINEDUB : Ministère de l'Education de Base

ODD4 : Objectif de Développement Durable 4

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONG : Organisation Non Gouvernementale

PRODERE-AO : Programme de Développement des Réseaux de l'Education en Afrique de l'Ouest

RESEN : Rapport d'Etat du Système Educatif National

SMART: Spécifique – Mesurable – Atteignable – Réaliste - Temporellement

SND : Stratégie Nationale de Développement

SP : Supervision Pédagogique

TIC : Technologie de l'Information et de la Communication

UA : Union Africaine

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture.

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

VD : Variable Dépendante

VI : Variable indépendante

VTR : Video Tape Recorder

Ydé : Yaoundé

LISTE DES DIAGRAMMES ET TABLEAUX

I- DIAGRAMMES

Diagramme n° 1a : Répartition de l'échantillon des participants par sexe.....	63
Diagramme n°1b : Répartition de l'échantillon des participations par âge.....	63
Diagramme n° 2 : Répartition de l'échantillon des participants par arrondissement.....	65
Diagramme n°3 : Répartition de l'échantillon des participants en fonction des années d'expérience dans l'enseignement non formel	70
Diagramme n°4 : Répartition de l'échantillon des participants par niveau d'éducation	71
Diagramme n°5 : Répartition de l'échantillon des participants par certification professionnelle	71
Diagramme n°6 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le taux d'existence des programmes officiels pour l'alphabétisation de l'EBNF.....	73
Diagramme n°7 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le taux de disponibilité du matériel didactique nécessaire pour dispenser les leçons	74
Diagramme n°8 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne les participants qui ont reçu une formation initiale en EBNF	74
Diagramme n°9 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le lieu de formation initiale en EBNF	75
Diagramme n°10 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le taux d'acquisition des curricula adaptés à la préparation efficace des leçons.....	75
Diagramme n°11 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne le taux de réception des inspecteurs pédagogiques.....	76

Diagramme n°12 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne l'existence d'une prise en charge financière par l'Etat du Cameroun de ceux-ci	77
Diagramme n°13 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne le taux d'enseignement de la pédagogie par les inspecteurs pédagogiques qu'ils reçoivent	77
Diagramme n°14 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne le taux d'organisation des séminaires pour les formations continues à l'endroit de ceux-ci	78
Diagramme n°15 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne les difficultés rencontrées sur la plan administratif par ceux-ci.....	79
Diagramme n°16 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne les difficultés rencontrées sur la plan pédagogique par ceux-ci.....	80

II- TABLEAUX

Tableau n° 1 : Les éléments qui caractérisent l'équité en formation à partir des quatre niveaux dégagés précédemment et selon une approche croisée de l'équité : paramètres de l'offre de formation et clarification des enjeux pour le stagiaire de l'EBNF.	49
Tableau n°2 : Tableau synoptique de l'étude	56

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est d'évaluer l'impact de la supervision pédagogique sur le développement professionnel des animateurs des structures d'éducation de base non formelle dans la ville de Yaoundé. L'éducation non formelle se distingue par les éléments qui lui sont propres. Notre choix est porté sur ce sujet parce que nous avons voulu aborder le sous-système de l'éducation non formelle qui est un secteur encore mal connu et même marginalisé. Le problème de notre recherche est l'insuffisant encadrement des animateurs des CEBNF par les maillons de la chaîne de supervision pédagogique du MINEDUB. L'objectif général de notre recherche est de proposer des actions visant à améliorer l'efficacité interne du secteur de l'EBNF à travers des inspections régulières et visant le développement professionnel des animateurs. Pour mieux expliquer notre étude, nous avons eu recours à la théorie des systèmes ou théorie systémique, la théorie du changement social, la théorie de l'équité et la théorie des objectifs. Pour mener à bien notre étude, nous avons fait recours à la recherche fondamentale, qualitative et explicative mais avec une méthode mixte avec comme devis de recherche de base le devis séquentiel explicatif. La technique de collecte des données que nous avons utilisée est l'entretien individuel des animateurs qui constituent notre échantillon tout en optant aussi à l'observation. Notre étude porte sur des échantillons réduits (entretiens individuels) en utilisant la méthode d'échantillonnage aléatoire en grappes. L'instrument de collecte des données utilisé est le guide d'entretien directif. Cette étude mixte est descriptive et se concentre sur des interprétations qui expriment les résultats sous forme de diagrammes, puis l'on analyse les données qualitatives et quantitatives obtenues. Par ailleurs, le traitement des données s'est fait avec le logiciel SPSS. En interprétant nos trois résultats, nous déduisons qu'ils vont en l'encontre de nos trois hypothèses de recherche. A la fin de ce travail de recherche, nous proposons des pistes d'amélioration du développement professionnel des animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé.

MOTS CLES : supervision pédagogique ; développement professionnel ; animateurs ; éducation non formelle ; centre d'éducation de base non formelle.

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess the impact of pedagogical supervision on the professional development of facilitators of non-formal basic education structures in the city of Yaounde. Non-formal education is distinguished by its own elements. We have chosen this subject because we wanted to address the sub-system of non-formal education, which is a sector that is still little known and even marginalized. The problem of our research is the insufficient supervision of the facilitators of non-formal basic education structures by the links in the chain of pedagogical supervision of the Ministry of Basic Education. The general objective of our research is to propose actions aimed at improving the internal efficiency of the non-formal education subsystem through regular inspections and aimed at the professional development of facilitators. To better explain our study, we have had recourse to the systems theory or systemic theory, the theory of social change, equity theory and Goal Theory. To carry out our study, we used fundamental, qualitative, descriptive and explanatory research but with a mixed method with the basic research estimate being the explanatory sequential estimate. The data collection technique that we used is the individual interview of the facilitators we make up our sample while also opting for observation. Our study focuses on small samples (individual interviews) using the cluster random sampling methods. The data collection instrument used is the directive interview guide. The mixed study is descriptive and focuses on interpretations that express the results in the form of Pie Charts, then we analyse the qualitative and quantitative data obtained. In addition, data processing was done with SPSS software. By interpreting our three results, we deduce that they go against our three research hypotheses. At the end of this research work, we propose ways to improve the professional development of facilitators of non-formal basic education structures in the city of Yaounde.

KEYS WORDS : pedagogical supervision; professional development; animators; non-formal education; non-formal basic education center.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'UNESCO a été au premier rang des efforts d'alphabétisation entrepris à l'échelle mondiale depuis 1946, donnant un élan à la vision d'un monde où chacun saurait lire, écrire et calculer. Selon l'Organisation, l'acquisition et le perfectionnement des compétences d'alphabétisation tout au long de la vie font partie intégrante du droit à l'éducation. La Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée en 1948 a défini l'éducation comme un droit fondamental de la personne humaine.

Au-delà du concept classique d'un ensemble de compétences en lecture, écriture et calcul, l'alphabétisation s'entend maintenant comme un moyen d'identification, de compréhension, d'interprétation, de création et de communication dans un monde de plus en plus numérique et compétitif fondé sur des textes, riche en informations et en rapide évolution.

A l'échelle mondiale, toutefois, au moins 773 millions de jeunes et d'adultes ne savent pas toujours lire et écrire et 250 millions d'enfants n'acquièrent pas les compétences d'alphabétisation fondamentales parmi lesquels ceux du Cameroun qui sont à la traîne et doivent être pris en compte dans les CEBNF. Ceux-ci relèvent du MINEDUB depuis l'organigramme de 2012 qui sont des établissements de 3^{ème} catégorie au même titre que les écoles maternelles et primaires, les CAF. Les CEBNF ont la charge des apprenants de 8 à 14 ans jamais scolarisés ou en décrochage scolaire.

L'agenda mondial Education 2030 est un nouveau programme basé sur l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) des Nations Unies consacré à l'éducation.

L'éducation non formelle est une thématique qui a été identifiée par les acteurs éducatifs de l'ancien Programme de Développement des Réseaux de l'Education en Afrique de l'Ouest (PRODERE-AO) comme étant un levier pour le développement et la réalisation des objectifs de l'éducation pour toutes et tous. A cet effet, l'UNESCO a prescrit l'EBNF au MINEDUB en juin 2011 et l'organigramme a été revu en 2012 d'où l'exécution du 4^{ème} Programme 199 dénommé ALPHABETISATION dont la 2^{ème} action vise l'EBNF dans

l'encadrement des enfants de 8 à 14 dans les CEBNF et sa 3^{ème} action est la promotion des langues nationales dans le renforcement de notre environnement lettré en L.N. dans les CEBNF.

S'appuyant sur les documents DSCE et DSSE, le MINEDUB a placé la Supervision Pédagogique parmi ses actions prioritaires pour une éducation de qualité d'où la nécessité de l'encadrement des animateurs des CEBNF à l'effet d'accroître leur rendement en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Après avoir découvert ce nouveau concept d'EBNF au Cameroun, nous avons constaté que plusieurs enfants en âge scolaire flânent dans les rues et dans les quartiers, d'autres encore souffrant des maladies mentales ou physiques (handicapés moteurs, mentaux et autistes) sont gardés dans les maisons parce que les parents sont encore ignorants de leur suivi éducatif dans les CEBNF. Cela nous a donc amené à investiguer sur cette nouvelle notion en effectuant un stage de six semaines à la DREB-C auprès de l'IPR-AEBNFPLN. Des descentes inopinées dans quelques CEBNF de la ville de Yaoundé ont été faites pour toucher du doigt les réalités. Il a été relevé qu'il y a nécessité d'un renforcement des capacités professionnelles chez les animateurs des CEBNF, compte tenu des objectifs de l'EBNF Camerounaise à savoir doter les apprenants de compétences de base et de vie courante nécessaires pour leur épanouissement d'où le problème de notre étude : l'insuffisant encadrement des animateurs des CEBNF par les maillons de la chaîne de supervision pédagogique ; et la question principale de notre recherche : Comment accroître les capacités professionnelles des animateurs des CEBNF afin de garantir l'avènement d'une éducation de qualité ? Cette question principale fera éclater trois questions secondaires. En voulant répondre à cette question principale, l'hypothèse générale est telle que : si les capacités professionnelles des animateurs des structures d'éducation de base non formelle devaient être améliorées, alors cela garantirait l'avènement d'une éducation de qualité. Cette hypothèse générale fera éclore trois hypothèses secondaires. Notre objectif général est d'améliorer l'efficacité interne du sous-secteur de l'EBNF à travers des inspections régulières et visant le développement professionnel des animateurs.

Pour mener à bien notre étude portant sur la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des CEBNF, nous avons fait recours à certains auteurs pour la conceptualisation des termes et expressions clés de notre sujet à savoir : supervision pédagogique, développement professionnel, animateurs, CEBNF ; tout en convoquant les théories explicatives de notre étude telles que : la théorie des systèmes ou théorie systémique, la théorie du changement social, la théorie de l'équité et la théorie des objectifs. Une méthode mixte a été choisie avec comme site d'étude la région du Centre dans le département du Mfoundi, puis comme population accessible les animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé. La technique d'échantillonnage retenue dans le cadre de notre travail est la méthode d'échantillonnage aléatoire en grappes. L'instrument de collecte des données utilisé est le guide d'entretien directif.

Notre étude comportera deux grandes parties regroupant au total six chapitres chacune:

- La première partie qui est le cadre théorique de l'étude comporte trois chapitres dont le premier aborde les généralités sur l'AENF, le deuxième énonce la problématique de l'étude et le troisième fait recours à la revue de la littérature.
- La deuxième partie qui est le cadre méthodologique et opératoire de l'étude comporte également trois chapitres dont le premier présente la préparation et l'organisation de l'enquête, le deuxième fait référence à la présentation et à l'analyse des résultats, et le troisième interprète les données analysées suivi des discussions et des recommandations sur l'EBNF dans la ville de Yaoundé.

**PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET
THÉORIQUE**

D'après Gohier, C. (2004), « L'élaboration du cadre théorique suit d'abord la formulation de la question ou des objectifs qui sont exposés dans la problématique du projet de recherche ; cette question et ces objectifs peuvent être revus et spécifiés à la fin du cadre théorique, à la lumière de l'analyse du corpus qui est faite.

L'élaboration de notre cadre théorique est une étape nécessaire du processus de notre recherche. Dans le cas d'une recherche empirique comme la nôtre, ce cadre oriente les décisions concernant la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation qui peuvent en être faites. La nature et l'ampleur du cadre théorique peuvent cependant varier selon le type de recherche et l'approche méthodologique choisie. Dans une recherche spéculative ou théorique, il va sans dire, par ailleurs, que le cadre théorique doit être très élaboré puisqu'il constitue l'objet même de la recherche, à savoir une analyse et une critique des théories existantes en vue d'en formuler une autre ou, à tout le moins, certains de ses éléments. »

CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DE BASE NON FORMELLE

I.1- Contexte du déroulement de l'étude

Le contexte nous sert à situer notre pensée ou l'idée principale que nous voulons analyser. Faire le contexte de notre étude veut dire trouver des éléments autour de notre sujet, notamment des faits d'actualités, qui justifient le choix de notre sujet. Il s'agit de montrer l'environnement dans lequel notre sujet se situe parce que, sans ce travail, il est difficile pour le public de savoir dans quelle perspective se situe notre recherche que nous voulons rechercher. La présentation de notre contexte gagne à s'inscrire dans une approche qui permet d'aller du général au particulier. Ce chapitre présente le contexte dans l'étude sur l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle d'abord au plan international et ensuite au plan national.

I.1.1- Au plan international

D'après la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE 2011), l'enseignement non formel (ENF) est un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire de l'éducation. La caractéristique principale de l'ENF est qu'il constitue un ajout, une alternative et /ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse aux individus de tous âges mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et /ou faible intensité et il est généralement dispensé sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'ENF mène souvent à des certifications non reconnues comme formulées (ou équivalentes) par des autorités nationales compétentes pour l'éducation ; il peut aussi mener à aucune certification. L'ENF peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition des compétences utiles à la vie ou des compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel.

L'ENF est une thématique qui a été identifiée par les acteurs éducatifs de l'ancien

Programme de Développement des Réseaux de l'Éducation en Afrique de l'Ouest (PRODERE-AO) comme étant un levier pour le développement et la réalisation des objectifs de l'éducation pour toutes et tous. (CITE, 2011)

Pour comprendre cette thématique, il faut avant tout la distinguer de l'éducation formelle et de l'éducation informelle. En effet et selon l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), on distingue :

- L'éducation formelle : c'est le système éducatif hiérarchisé et chronologique allant de l'école maternelle aux institutions universitaires.
- L'éducation informelle : c'est le processus par lequel chacun acquiert les attitudes, les valeurs, les savoir-faire et les connaissances à travers l'expérience quotidienne en famille, avec des amis ou des camarades, à partir des médias et d'autres éléments qui font partie de son environnement.
- L'éducation non formelle : c'est une activité éducative organisée en dehors du système officiel, orientée vers un segment particulier de la population et poursuivant des objectifs éducatifs bien définis.

Aujourd'hui, les acteurs de la thématique ENF ont initié un gros chantier, celui de la construction, avec les pouvoirs publics, d'un référentiel, démarche normative pour la qualité des formations que reçoivent les animateurs de nos associations.

Les objectifs de l'ENF sont les suivants :

- Fournir l'alphabétisation fonctionnelle et la formation continue pour les adultes et les jeunes qui n'ont pas eu une éducation formelle ou n'ont pas terminé leurs études primaires.
- Fournir une éducation fonctionnelle et de rattrapage pour les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires.
- Offrir une formation aux différentes catégories de diplômés afin d'améliorer les connaissances de base et des compétences.
- Fournir en service, sur le travail, la formation professionnelle à différentes catégories de travailleurs et les professionnels pour améliorer leurs compétences.
- Donner aux citoyens adultes de différentes régions du pays nécessaires à l'éducation esthétique, culturelle et civique pour l'illumination publique.

1949 : CONFINTEA I (Conférence Internationale sur l'Education Non Formelle des Adultes) : une Conférence qui exclut l'alphabétisation de son objet.

En 1949, lors de la première Conférence Internationale sur l'Education des Adultes, l'alphabétisation fait déjà partie des préoccupations et des priorités sur le plan International, mais, considérée comme relevant de l'éducation de base, elle n'est pas prise en compte dans l'éducation des adultes. *« La lutte contre l'analphabétisme appartient théoriquement à l'éducation des adultes au même titre que l'initiation artistique ou la formation économique et sociale. Mais, vu l'ampleur du programme et la nature spécifique des problèmes posés, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue un domaine particulier que, pour des raisons pratiques et fonctionnelles, l'Unesco laisse en dehors de l'éducation des adultes. Il relève de l'éducation de base. »*

A Elsenør, au Danemark, l'alphabétisation est donc dissociée de l'éducation des adultes, non seulement pour la raison qui vient d'être évoquée, mais aussi parce qu'elle n'apparaît pas comme indispensable : les analphabètes peuvent participer aux programmes d'éducation des adultes si les supports sont adaptés à leur situation.

L'Unesco reconnaît cependant, lors de la 1^{re} Conférence, que l'alphabétisation constitue un plus car elle est gage, pour des adultes, d'autonomie et de participation sociale.

1960 : CONFINTEA II : Premiers pas vers une reconnaissance de l'alphabétisation comme composante de l'éducation des adultes.

Dans les années 1960, les réalités changent : de nouveaux pays, anciennes colonies, intègrent les institutions internationales, entraînant une perspective du développement international. En 1960, lors de la deuxième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, un lien entre l'alphabétisation et le développement international est ainsi établi. La manière d'envisager l'alphabétisation n'y est cependant pas encore définie, mais il est envisagé de réaliser des études pour travailler à la recherche et à l'adoption de solutions. *«La Conférence estime indispensable qu'au cours des deux années à venir, l'Unesco organise en Amérique latine, en Asie et en Afrique, des stages d'études régionaux à l'intention de pays qui ont des problèmes communs en matière d'éducation des adultes en général et d'alphabétisation en particulier, de manière à permettre l'étude et l'adoption de solutions pratiques propres à relever le niveau culturel de ces régions. »*

Cette reconnaissance va déboucher dans les années qui suivent sur le développement d'une nouvelle perspective pour l'alphabétisation, comme outil de développement personnel et social.

Par ailleurs, tout en encourageant l'Unesco à envisager la création d'un 'corps de travailleurs bénévoles' qui contribuerait notamment à la 'lutte mondiale contre l'analphabétisme', les travaux de la Conférence de Montréal au Canada soutiennent la création d'un 'fonds spécial' pour lutter contre l'analphabétisme dans les sociétés émergentes.

1972 : CONFINTEA III : L'alphabétisation est nommément reconnue comme composante de l'éducation des adultes et doit participer à la libération totale de l'homme.

La fin des années 1960 et le début des années 1970 voient l'émergence de l'approche conscientisante de l'alphabétisation pour réaliser, dans la filiation de Paulo Freire, l'émancipation des individus et la libération des populations opprimées. Cette approche ouvre une nouvelle voie à l'alphabétisation : elle repose sur une relation 'dialogique' entre alphabétiseur et alphabétisés et part du vécu des personnes analphabètes afin d'encourager l'émergence de leurs capacités critiques transformatrices. Cette approche va trouver écho dans les recommandations de la troisième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, tenue en 1972 à Tokyo au Japon. Confintea III déclare en effet que : « *L'éducation des adultes est pour le citoyen un outil de libération dans une société qu'il est appelé à construire de l'intérieur en la transformant* » et recommande à l'Unesco « *d'envisager l'opportunité d'élaborer, dans les meilleurs délais, une recommandation aux Etats membres sur le développement de l'éducation des adultes, en liaison avec la libération totale de l'homme* ». Elle recommande également aux Etats membres d'adopter « *une politique générale d'éducation des adultes dont le but soit d'éveiller chez l'adulte la conscience critique du monde historique et culturel où il vit, de façon qu'il puisse transformer ce monde par son action créatrice* ».

Concernant plus spécifiquement l'alphabétisation, la troisième Conférence reconnaît que :

« *L'alphabétisation est considérée comme faisant partie intégrante de l'éducation des adultes, particulièrement dans les pays en voie de développement – où les programmes d'éducation des adultes comprennent obligatoirement un élément d'alphabétisation, l'accent étant mis spécialement sur l'alphabétisation fonctionnelle en liaison avec le développement social, politique, économique et culturel* ». En plus de sa contribution au développement

socioéconomique, cette alphabétisation fonctionnelle doit viser, selon le texte du Rapport final, « à éveiller une conscience sociale chez les illettrés, afin qu'ils puissent devenir des artisans actifs de l'édification d'une société nouvelle et meilleure ». Cette Conférence recommande par ailleurs de lutter contre l'analphabétisme.

1985 : CONFINTEA IV : Apparition de la problématique de l'illettrisme dans les pays industrialisés.

La quatrième Conférence, tenue en 1985 à Paris en France, soulignant « *la nécessité d'une nouvelle formulation du concept d'alphabétisation par rapport aux changements de la demande sociale dans le domaine de l'éducation des adultes* », en tant qu'activité dont le but est de conduire l'individu à un niveau d'instruction et de culture qui lui permette d'acquérir les apprentissages fondamentaux (lecture, écriture et calcul), et de participer au développement de la société où il vit et au renouvellement de ses structures, afin qu'il soit culturellement et socialement incité à acquérir de nouvelles connaissances et à améliorer la qualité de la vie ».

En ce qui concerne les pays du Tiers Monde, la Conférence de Paris, constatant que si le pourcentage d'analphabètes parmi la population adulte tend à diminuer, leur nombre absolu augmente, réaffirme que c'est préventivement au niveau de l'enseignement primaire qu'il faut agir, non pas, comme en 1949, pour exclure l'alphabétisation de l'éducation des adultes, mais parce que le meilleur moyen de réduire de manière conséquente l'analphabétisme est de le tarir à la source. La Conférence recommande de donner également la priorité aux programmes d'alphabétisation des adultes, soit de mettre en place à l'intention des adultes « *une éducation d'un niveau suffisamment élevé pour qu'ils puissent continuer à s'instruire et à utiliser les connaissances qu'ils viennent d'acquérir* ». C'est ainsi la première fois que dans le Rapport final d'une Conférence, on parle de 'prévention de l'analphabétisme de retour' et de 'post alphabétisation'.

1997 : CONFINTEA V : Pour la création d'environnements alphabètes et la mise sur pied de cours d'alphabétisation sur le lieu de travail.

Dans l'objectif d'enrichir l'environnement des néo-alphabétisés et de faire en sorte que l'alphabétisation puisse être durable, on ne parle plus seulement, à la Conférence de 1997 qui s'est tenue à Hambourg en Allemagne, de post alphabétisation et d'éducation permanente comme en 1985, mais on parle plus globalement de création d'un 'contexte alphabète' ou encore de 'sociétés alphabètes'. Il est ainsi question de favoriser l'utilisation et la rétention des acquis

de l'alphabétisation par la production et la diffusion d'imprimés qui présentent un intérêt local et sont produits par les apprenants, par une collaboration active avec les auteurs et les éditeurs pour qu'ils adaptent les textes et matériels existants (presse, documents juridiques, œuvres de fiction, ...) et les rendent accessibles et compréhensibles aux nouveaux lecteurs, par la création de réseaux d'échange et de diffusion de textes produits localement qui reflètent directement le savoir et les pratiques des communautés concernées, tout cela dans l'accueil et le respect des différentes traditions culturelles.

La Conférence dit explicitement que : *« des efforts doivent être faits pour que toutes les cultures et tous les groupes sociaux aient plus largement accès aux moyens de communication (institutions culturelles, médias et TIC) et les utilisent, de manière à pouvoir mettre en commun leurs conceptions, créations culturelles et modes de vie particuliers, et non pas seulement recevoir les messages d'autres cultures »*. Elle parle aussi de renforcer la fonction éducative des médias et d'encourager une éducation aux médias de nature à aider les utilisateurs à faire preuve de sens critique et de discernement face à leur contenu. Ainsi que de considérer les musées, les bibliothèques, les théâtres et autres institutions culturelles comme des centres et ressources pour l'éducation des adultes. Les participants à la Conférence s'engagent ainsi *« à faire en sorte que tous aient la possibilité d'acquérir une éducation de base et d'entretenir cet acquis, et à créer dans tous les Etats membres un environnement de l'écrit à l'appui de l'oralité »*.

Autre nouveauté qui semble avoir vu le jour à Confintea V, c'est l'établissement d'un lien entre le monde de l'alphabétisation et celui du travail qui apparaît dans le chapitre consacré à 'l'éducation des adultes face à la transformation du monde du travail', où il est question *« d'encourager les employeurs à appuyer et à promouvoir l'organisation de cours d'alphabétisation sur le lieu de travail »*.

2009 : CONFINTEA VI : L'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation des adultes.

La conférence de Hambourg, CONFINTEA V, a marqué un tournant dans la reconnaissance mondiale de l'apprentissage des adultes et de l'ENF, ainsi que dans l'engagement en leur faveur. Elle a attiré l'attention sur le fait que l'apprentissage à l'âge adulte et l'ENF sont des éléments incontournables de l'apprentissage tout au long de la vie.

Cette conception holistique de l'apprentissage des adultes et de l'ENF établie par CONFINTEA V est le fondement sur lequel s'appuiera CONFINTEA VI tenue à Belém au Brésil. Cette dernière consolidera la reconnaissance des adultes et de l'ENF dans la perspective d'un apprentissage couvrant tous les aspects et toutes les phases de la vie. Mais l'objectif premier de CONFINTEA VI consiste à harmoniser l'apprentissage des adultes et l'ENF avec les autres programmes internationaux d'éducation et de développement (Education Pour Tous/EPT, Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation/DNUA, initiative pour l'alphabétisation : savoir pour pouvoir/LIVE, Objectif du Millénaire pour le Développement /OMD), et à intégrer l'apprentissage des adultes et l'ENF dans les stratégies nationales sectorielles.

2022 : CONFINTEA VII : L'apprentissage et l'éducation des adultes pour le développement durable : Un agenda transformateur.

Du 15 au 17 Juin 2022, l'UNESCO a tenu la 7^{ème} Conférence de l'éducation des adultes à Marrakech au Royaume du Maroc à laquelle ont pris part des représentants de 142 Etats membres de l'UNESCO, des acteurs de la société civile, des partenaires sociaux, des agences des Nations Unies, des agences intergouvernementales, des jeunes et des acteurs du secteur privé.. Ils ont fait le point sur les réalisations en matière d'apprentissage et d'éducation des adultes, ont discuté des défis à relever et élaboré un nouveau Cadre d'action pour faire de l'apprentissage et de l'éducation des adultes une réalité dans le monde entier. Cette conférence a constitué l'occasion d'examiner les politiques efficaces d'apprentissage et d'éducation des adultes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie dans des conditions, qui contribuent à la réalisation des ODD des Nations-Unies, adoptés en 2015.

« Nous adoptons donc le Cadre d'action de Marrakech comme guide des actions que nous engagerons pour mettre à profit le pouvoir transformatif de l'apprentissage et l'éducation des adultes (AEA), dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie et vers la réalisation d'un avenir prometteur de cohésion sociale, d'épanouissement, d'inclusivité et de durabilité pour tous », lit-on dans le document ayant sanctionné les travaux de cette Conférence de trois jours.

La CONFINTEA VII a encouragé les Etats membres de l'UNESCO à mettre en place des politiques, des incitations, des cadres réglementaires et des structures et mécanismes institutionnels pour contribuer à une culture des droits de l'Homme, à la justice sociale, aux valeurs partagées et à la durabilité. Compte tenu des progrès constants de l'intelligence

artificielle, une attention particulière a été accordée à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour promouvoir l'accès à l'apprentissage et à l'éducation des adultes et l'inclusion car « *L'éducation des adultes est essentielle pour transformer notre avenir. Face aux mutations technologiques et sociales, le droit à l'éducation c'est doter chaque personne, tout au long de sa vie, des connaissances et aptitudes lui permettant de s'épanouir et de vivre dans la dignité.* » Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO.

La stratégie continentale de l'éducation de L'UA (Union Africaine) : CESA 16-25

Il s'agit pour les Etats Africains, préoccupés par le bien-être de leurs enfants et partant, du devenir de l'Afrique, de marquer un temps d'arrêt pour faire le point sur les situations de violation des droits de l'enfant, et de prendre des mesures appropriées afin d'assurer davantage leur bien-être. Les privations du droit à l'éducation auxquelles sont confrontés les enfants sont d'autant plus importantes qu'elles engendrent diverses conséquences telles que : le chômage, la délinquance, l'insécurité, les enfants de la rue, et dans la rue, la prostitution, les enfants soldats, etc.

L'ENF a justement développé plusieurs alternatives éducatives qui répondent à cet impératif avec notamment la pédagogie du texte qui met l'apprenant au sens du processus d'apprentissage en lui donnant les outils nécessaires pour analyser et comprendre les objets et la vie autour de lui.

Plusieurs structures ont développé des actions pour une éducation inclusive et holistique. Parmi celle-ci, l'Association pour le Développement en Afrique (ADEA) à travers son Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle (GTENF) a initié une série de réflexions pouvant aider les décideurs politiques dans la prise en charge des enfants non scolarisés, déscolarisés et « laissés pour compte », autrement dit ceux qui sont restés en marge de l'Education Pour Tous (EPT).

I.1.2- Au plan national

Resen Cameroun (Rapport d'Etat du Système Educatif National du Cameroun)2013

Le MINEDUB, dans sa logique d'intervention a opté pour la stratégie du « faire-faire », qui consiste pour l'Etat et ses partenaires à se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle ;

c'est-à-dire que la mise en œuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu'elle s'exprime sur le terrain à des acteurs connus, reconnus, capables et respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'Etat. Ainsi l'Etat accorde des appuis aux centres à travers des compétences transférées aux communes pour l'octroi du matériel didactique et pédagogique ou encore des kits d'alphabétisation.

Dans la région du Centre, la répartition des apprenants dans les CEBNF entre 2019 et 2020 par sexe est telle qu'on compte 1656 garçons et 1891 filles soit au total 3547 apprenants.

On estime à environ 27%, le pourcentage d'enfants qui n'achèvent pas le cycle primaire et par conséquent, n'acquièrent pas les compétences de base nécessaires à un alphabétisme durable et irréversible. Il en résulte que la demande en AEBNF tend à s'accroître, amplifiée du reste par les facteurs tels que la marginalisation sociale, l'enclavement de certaines zones, l'analphabétisme de retour, la pauvreté et les autres effets néfastes de la crise économique.

L'Alphabétisation et l'Education de Base Non Formelle constituent donc des offres alternatives d'éducation et de formation dans le secteur non formel. L'éducation de base non formelle est développée pour les enfants en âge scolaire qui ne sont jamais allés à l'école ou qui en sont sortis prématurément à l'effet de leur permettre de poursuivre leur scolarité, pour ceux qui ont des aptitudes, ou de solliciter une formation professionnelle dans un domaine d'activité donné.

Les activités d'alphabétisation des adultes se déroulent dans les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF), tandis que celles liées à l'éducation de base non formelle des enfants non scolarisés le sont dans les Centres d'Education de Base Non Formelle (CEBNF).

Pour l'ensemble des enfants non scolarisés par l'enseignement maternel (4-5 ans), sur un total de 1,4 millions, environ 60% sont scolarisés, soit un nombre de 556 000 non scolarisés correspondant à un taux de non scolarisation de 40%.

Les résultats montrent que le taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge primaire a atteint 83,1% selon les données administratives, soit 637 437 enfants en dehors de l'école. Cela correspond à un taux d'exclusion de 16% pour les enfants âgés de 6 à 11 ans. Les taux sont plus élevés pour les filles (19,5%) que pour les garçons (14,5%). Au niveau national, le taux net ajusté de scolarisation des enfants en âge du primaire est passé de 79,6% en 2006 à 85,4% en 2014.

Les résultats montrent que le taux global net ajusté de scolarisation au premier cycle du secondaire a atteint 81,7%. Cela correspond à un taux d'exclusion scolaire de 18,3% pour les enfants de 12 à 15 ans. Les taux d'exclusion scolaire sont nettement plus élevés pour les filles (27,6%) que pour les garçons (9,6%). Cette tranche de la population de l'ordre de 392 000 enfants (293 000 filles et 99 000 garçons) âgés de 12 à 15 ans se trouvent non scolarisés. La comparaison de la situation actuelle (2014) avec celle prévalant en 2006, montre une certaine baisse apparente de la scolarisation des enfants âgés de 12 à 15 ans dont le taux de scolarisation est passé de 82,7% à 81,1%.

Le calcul de ces trois tranches d'âge (4-5 ans, 6-11 ans et 12-15 ans) à partir des données administratives aboutit à un taux d'exclusion scolaire de 19% pour l'ensemble des enfants âgés de 5-15 ans (estimée à 6,6 millions), soit une population totale de 1,251 millions d'enfants non scolarisés composés de 745 000 filles (taux de non scolarisation de 22,8%) et de 506 000 garçons (taux de non scolarisation de 15,2 %).

En définitive, l'on constate que 100 000 enfants quittent le système scolaire formel chaque année dans toutes les régions du pays pour des raisons différentes.

Stratégie Nationale de Développement du Cameroun 2020 – 2030 (SND30)

Depuis le 16 Novembre 2020, le Cameroun s'est doté d'une nouvelle boussole de croissance économique intitulé : « Stratégie Nationale de Développement 2020 – 2030 » (SND30). Ce nouveau document remplace le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).

Globalement, les objectifs du secteur éducatif sont les mêmes que ceux du DSCE avec quelques nuances, déclinés en quatre (4) axes stratégiques :

- Garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ;
- Atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire ;
- Réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant ;
- Accroître l'offre de formation professionnelle et technique de 10% à 25% au secondaire et de 18% à 35% au supérieur.

DSSEF (Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation) 2013-2020

L'alphabétisation des adultes est conçue comme une modalité alternative d'accès aux savoirs de toutes sortes. Car, un adulte alphabétisé est un être nouveau, capable de modifier favorablement son environnement, et de participer à l'accompagnement scolaire de sa progéniture.

Pour éradiquer l'alphabétisme, le gouvernement travaille actuellement avec ses partenaires techniques et financiers à l'effet d'élaborer une politique nationale d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle qui va orienter et encadrer les activités de ce sous-secteur qui souffre d'un sous-financement chronique. Il va continuer à prendre des mesures pour que les collectivités territoriales décentralisées organisent et conduisent des activités de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme des jeunes et des adultes, conformément aux dispositions des lois sur la décentralisation.

Quant à l'Education de Base Non Formelle (EBNF), elle constitue une opportunité de rattrapage scolaire pour les enfants jamais scolarisés et/ou déscolarisés précoces pour des raisons diverses. A ce titre, l'Etat prendra des mesures nécessaires pour que tous les enfants jamais scolarisés et déscolarisés précoces acquièrent une éducation de base de qualité et poursuivent leur scolarité jusqu'à terme.

Pour l'alphabétisation des adultes et l'EBNF des jeunes non scolarisés, Le gouvernement impliquera les organisations de la société civile sur la base d'un cahier de charges qui définira les rôles et les responsabilités de chaque partie.

ODD4 (Objectif de Développement Durable 4) Edition 2021

Le Cameroun met en œuvre depuis le 1^{er} Janvier 2016, les 17 objectifs de Développement Durable (ODD). Ces objectifs sont définis dans le nouvel Agenda mondial adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies le 25 Septembre 2015, dont l'horizon temporel est fixé en 2030. L'ODD4 est le 4^{ème} objectif parmi les indicateurs de développement durable au Cameroun qui est celui d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie .

Pour atteindre cet objectif, le Cameroun compte disposer d'un capital humain solide, capable de soutenir la croissance économique. Il s'agit notamment :

- De garantir l'accès à l'éducation primaire à tous les enfants en âge de scolarisation ;

- De réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant ;
- D'atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire à l'horizon 2030.

Politique nationale d'alphabétisation et d'ENF

Le MINEDUB a pour mission essentielle d'assurer une éducation inclusive, équitable, durable et de qualité pour tous. Il s'agit de promouvoir pour tous les enfants d'âge scolaire, l'accès et l'achèvement du cycle primaire et de lutter contre l'analphabétisme. Pour ce qui est de l'alphabétisation, une action a été inscrite en attendant la validation par le Gouvernement de la Politique Nationale de l'Alphabétisation, de l'EBNF et de la formation en langues.

Dans le cadre de l'exécution de sa feuille de route de l'exercice 2016, le MINEDUB va poursuivre l'élargissement de l'accès et l'amélioration de la qualité de l'éducation, ainsi que la gouvernance et l'appui institutionnel, conformément à la Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation.

A ce titre, des actions prioritaires ont été retenues et inscrites dans cette feuille de route. Elles s'exécuteront dans le cadre de la mise en œuvre des quatre programmes de ce département ministériel à savoir :

- Universalisation du Cycle Primaire ;
- Développement du Préscolaire ;
- Alphabétisation ;
- Gouvernance et Appui Institutionnel.

Référentiel du dispositif de supervision pédagogique Août 2012

Dans ce vaste processus de réformes, la supervision pédagogique (SP) occupe une place charnière. C'est fort à propos que le MINEDUB, dans le cadre de la feuille de route 2012, a opté d'une part, pour l'élaboration d'une nouvelle vision de la SP et d'autre part, a inscrit le renforcement des capacités des encadrements pédagogiques sur cette vision. Ce référentiel mis à la disposition pour application traite des aspects importants que sont :

- 1- Le contexte de la réforme ;
- 2- La définition des concepts liée à la SP ;
- 3- L'organisation et les missions de la SP ;
- 4- Les procédures et outils de la SP ;
- 5- Les textes régissant la pratique de la SP.

Notre objectif est d'améliorer la qualité de la SP dans le sous-système d'Education de Base. L'EBNF au Cameroun concerne selon le Document Cadre, les niveaux d'enseignement et de formation ci-après :

- L'éducation préscolaire ;
- L'éducation primaire et l'alphabétisation ;
- L'initiation aux arts et métiers.

Dans ce contexte, la mission de l'ENF est « d'offrir une seconde chance d'éducation et de formation, et de prévenir la déscolarisation ».

L'ENF vise les objectifs suivants :

- Contribuer à l'élimination de l'analphabétisme par la maîtrise des connaissances instrumentales ;
- Donner une formation orientée vers le développement local dans les différents domaines d'activités des apprenants ;
- Elever le capital de savoir, savoir-faire et savoir-être en créant un environnement lettré favorable aux innovations et aux réformes porteuses de progrès ;
- Promouvoir l'utilisation des langues dans les activités communautaires, les instances de décision et les cadres d'appui au développement économique et social ;
- Susciter la demande éducative en faveur de l'encadrement de la petite enfance, de la scolarisation primaire et de l'éducation spécialisée.

Cependant, les CEBNF accueillent les jeunes de 6 à 14 ans car l'ENF est un programme complémentaire de l'enseignement formel pour offrir une seconde chance aux enfants et jeunes non scolarisés et déscolarisés de favoriser leur insertion dans un parcours d'enseignement ou de formation ou une intégration socio-professionnelle.

En ce qui concerne la Supervision de l'Education, c'est un processus qui consiste à renforcer les compétences des enseignants. Elle permet d'évaluer la performance d'un enseignant ; promouvoir le développement professionnel des animateurs de l'EBNF.

Par ailleurs, les enseignants dans l'ENF sont appelés des animateurs/ alphabétiseurs / encadreurs des CEBNF. Ainsi, superviser leur travail consiste à :

- Aider l'animateur à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto-supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique ;
- Améliorer l'instruction ;

- Offrir de l'aide spécialisée dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et du fait même, le résultat des apprenants, dans un climat professionnel de collégialité et de collaboration ;
- Les engager dans un dialogue pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement ;
- Faciliter le développement professionnel d'un animateur, en lui donnant de la rétroaction au sujet de ses interactions de classe et en aidant l'animateur à utiliser cette rétroaction afin de rendre son enseignement plus efficace ;
- Définir le rôle et la capacité des CEBNF à contribuer avec plus d'efficacité au succès académique des apprenants.

Cette étude se situe dans un contexte national qui se caractérise par la volonté du Cameroun de faire du système d'éducation et de formation un véritable levier de l'intégration des jeunes et de leur insertion dans le tissu socioéconomique du pays. Une autre caractéristique est la reconnaissance des droits de chaque citoyen à l'apprentissage « tout au long de la vie ».

En conclusion, ce premier chapitre portant sur les généralités sur l'AEBNF nous a permis de contextualiser le déroulement de notre étude sur les plans international et national. Sur le plan international, l'UNESCO a différencié les trois types d'éducation afin de favoriser la compréhension de cette thématique et par la suite, énuméré les objectifs de l'ENF ; ensuite, l'on a évoqué les Conférences Internationales sur l'Education Non Formelle des Adultes I, II, III, IV, V, VI, VII avec leurs cadres d'actions respectifs, tenues dans certains pays bien déterminés. Sur le plan national, on a parlé de la SND30, le DSSEF 2013-2020, l'ODD4 2021, la politique nationale d'alphabétisation et d'ENF et le Référentiel du dispositif de supervision pédagogique Août 2012.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique relève de la conceptualisation, de la conception, du traitement théorique de l'objet d'étude. Elle réside dans l'effort de construction, d'agencement d'idées, de pensées, de théories sur « ce qui fait problème » dans un sujet. Elle concerne un objet de préoccupation identifié, passé au crible des questions, des objectifs, des hypothèses de recherche, de la recherche des indicateurs, des variables en jeu, objet autour duquel s'articulent des lignes d'analyse rendant compte de la spécificité du sujet et permettant de le traiter correctement.

Une problématique exprime et explicite les préoccupations en termes de vide à combler, de manque à gagner par rapport à la connaissance et aux enjeux du sujet.

Présenter la problématique de notre recherche, c'est réellement répondre à la question : en quoi a-t-on besoin d'effectuer cette recherche et de connaître ses résultats ? En fait, il s'agit de fournir les éléments pour justifier notre recherche en définissant le problème auquel on s'attaque, en disant où et en quoi consiste le problème. C'est un texte argumentatif présenté comme suit : justification du choix du sujet, motivation et intérêt pour le sujet, pertinence scientifique du sujet, pertinence sociale du sujet, identifier le problème, formuler le problème, les questions de recherche, les objectifs de recherche, la formulation d'hypothèses, les variables et les indicateurs.

II-1 Présentation du sujet

Notre recherche porte sur la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des structures d'éducation de base non formelle : cas des centres d'éducation de base non formelle de la ville de Yaoundé.

Ce sujet comporte deux variables principales à savoir la supervision pédagogique qui représente la variable indépendante et le développement professionnel qui indique la variable dépendante et par conséquent l'objet de notre recherche.

II.2 - Justification du choix et intérêt du sujet

Notre choix est porté sur ce sujet parce que nous avons voulu aborder le sous-système de l'éducation non formelle qui est un secteur encore mal connu et même marginalisé. Parlant de l'éducation non formelle, elle se déroule dans les lieux tels que : les organisations de

jeunesse, des clubs de sport ou des centres communautaires, où les jeunes et les enfants se rencontrent librement, participent aux projets, jouent, discutent, font des activités artistiques, chantent, dansent, font du sport où l'opportunité d'apprendre des bases de savoirs académiques qu'ils n'auraient pas pu acquérir par le parcours de l'éducation formelle. L'ENF est généralement mis en œuvre par des ONG, que ce soit en collaboration ou non avec les institutions gouvernementales. Elle n'a pas de diplôme et peut se dérouler dans n'importe quel espace disponible, sans toutefois perdre son pouvoir éducatif, en liant toutes les activités mises en place à un objectif clair et précis.

L'ENF constitue un élargissement de l'éducation fondamentale visant à apporter une réponse effective et pratique aux besoins éducatifs du public spécifique dans tout le pays et ce, en dehors de l'école classique et en respectant les rythmes et ainsi que les conditions des apprenants.

Le phénomène de l'éducation permanente, défini comme étant un processus d'éducation qui s'échelonne tout au long de la vie revêt une importance de plus en plus grande dans notre société actuelle. Il s'avère alors essentiel de connaître la clientèle de l'éducation permanente qui constitue en grande partie les adultes. Mais la littérature scientifique concernant l'adulte est très limitée par rapport à la somme de connaissances que l'on possède sur l'enfant et l'adolescent.

Une des approches permettant de procéder à la connaissance de l'adulte qui paraît prometteuse et qui n'a pourtant suscité d'intérêt que très récemment est celle de la psychologie développementale. En effet, les données et théories de cette approche ont révélé que l'évolution de la personnalité se poursuit au-delà de la 5^e décennie et que le processus de formation se poursuit tout au long des étapes de la vie.

Les principes majeurs de l'ENF sont d'être ouverts à tous, avec une participation volontaire sans peur de l'évaluation, la flexibilité dans l'organisation et le calendrier, l'apprentissage fondé sur les besoins et les intérêts des participants, et la possibilité de travailler à différentes vitesses et de différentes manières.

Les méthodes utilisées sont très diverses et fondées sur la création d'un environnement de confiance et le partage d'expériences. Elle n'est pas en compétition avec l'EF ; au contraire, elle peut agir de manière complémentaire et en soutien du système éducatif formel.

Pour comprendre d'où vient l'ENF, il faut revenir en arrière et essayer de suivre les traces de mouvements sociaux divers qui avaient pour objectifs la construction de la justice

sociale et le soutien de ceux qui sont exclus à travers des voies alternatives d'éducation. Dans les pays du Nord de l'Europe, principalement au Danemark, nous avons des exemples d'éducation populaire depuis le 15^e siècle.

L'éducation populaire, l'andragogie, l'ENF, l'apprentissage tout au long de la vie sont quelques-unes des formes qu'ont prises ces mouvements sociaux aux cours des siècles. Le terme « ENF » a émergé dans les années 1970 avec l'objectif d'obtenir une meilleure reconnaissance de l'éducation et de l'apprentissage en dehors des écoles, des universités et des systèmes officiels de certification.

Pour une meilleure compréhension de l'ENF, on peut mentionner deux autres grandes catégories de l'éducation et de l'apprentissage : l'EF et l'apprentissage informel.

L'ANF est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources) mais qui comportent un important élément d'apprentissage. L'ANF est intentionnel de la part de l'apprenant.

II.3. Formuler le problème

Il s'agit ici d'identifier ce qui fait créer le malaise, l'insatisfaction,... Ce qui fait problème dans l'un des sous-systèmes de l'éducation au Cameroun. Formuler le problème c'est exprimer en termes sans équivoque, en énoncé affirmatif, la situation qui exige que notre recherche soit menée. La formulation du problème de notre recherche est nécessaire, pertinente, et qu'elle peut contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine que nous abordons. Le problème de notre recherche est donc l'insuffisant encadrement des animateurs des structures d'éducation de base non formelle par les maillons de la chaîne de supervision pédagogique du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB).

II.4. Les questions de recherche

Une fois le problème de notre recherche identifié et formulé dans la forme d'énoncé affirmatif, nous allons procéder à un retournement (conversion) du problème sous forme d'énoncé interrogatif écrit au présent de l'indicatif. Il s'agit de soulever et poser explicitement la question principale ou centrale et les questions complémentaires. Ces questions vont permettre d'agiter le problème sous tous les angles ou aspects pour l'explicitier et mieux l'appréhender car sans question, il n'y a pas de recherche.

Une question de recherche doit être précise, claire, non confuse et opérationnelle. Pour cela :

- Nous allons la tester en la posant à plusieurs personnes ou groupes de personnes sans l'interpréter nous-mêmes devant ces personnes ;
- Nous allons recueillir les différents avis et les confronter à la question de recherche ;
- Si les réponses données convergent vers le sens que nous donnons à notre question de recherche alors et seulement celle-ci peut être retenue.

La question de notre recherche va jouer un rôle de fil conducteur pour deux raisons :

- Parce que le thème que nous nous sommes donnés n'est pas encore en tant que tel un objet de recherche ;
- Parce que la question de recherche va nous servir plus tard de soubassement à la formulation de notre hypothèse.

En tenant compte de ces deux raisons essentielles, notre question de recherche doit avoir les qualités suivantes :

- La clarté et la précision : cette première qualité suppose que notre question de recherche ne soit ni longue ni ambiguë ni vague. Elle doit être précise, lisible et cohérente.
- Nous ferons en sorte que notre question de recherche soit réaliste et pratique : cette deuxième qualité indique qu'en formulant notre question de recherche nous allons tenir compte d'un certain nombre de contraintes comme par exemple : notre niveau de connaissance et de compétence ; car nous nous posons la question si nous sommes suffisamment formés et informés sur le domaine concerné.

Les ressources en temps, en moyen matériel et financier : nous devons résoudre la question de leur disponibilité.

Notre question de recherche doit être pertinente : car elle doit éviter les confusions de domaine de compétences ; elle doit permettre d'éviter par exemple les questions morales ou les prises de positions religieuses-idéologiques-philosophiques. Notre question de recherche n'abordera que l'étude de ce qui existe, de ce que nous avons constaté en vue d'une explication.

II.4.1. Question principale de notre recherche

Comment accroître les capacités professionnelles des animateurs des structures d'éducation de base non formelle afin de garantir l'avènement d'une éducation de qualité ?

II.4.2 Questions secondaires

- Quel est le dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection dans les structures d'EBNF ?
- Quelles sont les stratégies mises en place pour garantir le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF ?
- Comment renforcer le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF ?

II.5. Les objectifs de recherche

Les objectifs sont des déclarations affirmatives qui expliquent ce que nous visons, cherchons à atteindre. Ils expriment notre intention générale ou le but de notre recherche et spécifient les opérations ou actes que nous devons poser pour atteindre les résultats escomptés.

II.5.1. L'objectif général

Il indique l'intention globale visée par notre recherche.

Ainsi, l'objectif général de notre recherche est de proposer des actions visant à améliorer l'efficacité interne du sous-secteur de l'EBNF à travers des inspections régulières et visant le développement professionnel des animateurs.

II.5.2. Les objectifs spécifiques

Ils précisent notre objectif général en insistant sur les points ou les aspects de notre problème et les opérations que nous allons mener notre objectif général formulé.

Nos objectifs vont se formuler avec des verbes d'action pouvant conduire à des observations.

A cet effet, les objectifs spécifiques de notre recherche sont les suivants :

- Décrire le dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection dans les structures d'EBNF ;
- Analyser les stratégies mises en place pour garantir le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF ;
- Proposer les pistes d'amélioration du développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF.

II.6. La formulation d'hypothèses

Notre problème de recherche explicité par nos questions précises conduit à faire des supputations, des propositions, des réponses anticipées à nos questions. C'est le sens des hypothèses.

Notre hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre nos deux variables ou plus. C'est une supposition ou une prédiction, fondée sur la logique de notre problématique et des objectifs de recherche que nous avons définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche que nous avons posée. La formulation de notre hypothèse implique la vérification de la théorie que nous allons énoncer à la suite de notre travail ou précisement de ses propositions. Notre hypothèse demande à être confirmée, infirmée ou nuancée par la confrontation des faits.

Toutefois, certains auteurs estiment que les hypothèses de recherche peuvent également s'exprimer au conditionnel ou encore selon la formule « Si....., alors..... ». C'est par cette formule que nous énoncerons nos hypothèses.

Les facteurs que nous prendrons en compte dans la formulation de nos hypothèses :

- L'énoncé de relations : relation entre nos deux variables. Cette relation sera causale (de cause à effet). Dans nos hypothèses, on va considérer deux principaux types de concepts : la cause(ou facteur) qui a un effet(ou une conséquence). La cause est aussi nommée variable indépendante tandis que l'effet, variable dépendante. Dans la relation entre les deux variables de notre hypothèse, la variable à expliquer, c'est la variable dépendante, et le facteur explicatif c'est la variable indépendante.
- La vérifiabilité : l'essence de notre hypothèse réside en ce qu'elle peut être vérifiée. Elle contient des variables observables, mesurables dans la réalité et analysables.
- La plausibilité : notre hypothèse va être plausible, c'est-à-dire pertinente par rapport au phénomène que nous étudions.

Nous allons avoir une hypothèse principale et des hypothèses secondaires ou opérationnelles. Celles-ci vont s'articuler autour de la principale et s'appeler les unes les autres dans une logique que nous allons imposer par la problématique de notre recherche.

Pour vérifier notre hypothèse, notre attitude de départ sera de l'infirmier. Ce qui va renforcer le doute et va créer les conditions de l'objectivité scientifique en réduisant les risques d'interprétations et orientations subjectives. Notre hypothèse ne sera confirmée que dans la mesure où aucune des données recueillies ne l'invalide.

Valider notre hypothèse ne consiste pas à demander aux sujets enquêtés s'ils adhèrent à l'idée émise. Ainsi, nos hypothèses convoquées sont explicatives et non démonstratives.

II.6.1. Hypothèse générale

L'hypothèse principale de notre recherche est la suivante :

Si les capacités professionnelles des animateurs des structures d'EBNF devaient être améliorées, alors cela garantirait l'avènement d'une éducation de qualité.

II.6.2. Hypothèses secondaires

Les hypothèses secondaires de notre recherche sont les suivantes :

- Si un dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection était mis en place dans les structures d'EBNF, alors cela améliorerait les compétences professionnelles des animateurs des structures de l'EBNF ;
- Si le développement professionnel des encadreurs des structures d'EBNF était garanti par les stratégies mises en place, alors cela accroîtrait leurs performances ;
- Si le développement professionnel des encadreurs des structures d'EBNF devait être amélioré, alors cela élargirait leur champ de connaissances.

II.7. Délimitation de l'étude

Délimiter notre étude c'est en préciser le champ d'investigation ainsi que sa temporalité, ces deux éléments autrement indispensables à sa « contextualisation ». Exercice épistémologique d'envergure, délimiter notre étude permet non seulement la justification du choix et de l'intérêt de notre sujet. – Comme nous l'avons fait si avant, mais évite aussi la recherche contre les dangers qui proviendraient des spéculations souvent alimentées par la fluidité des données, étant donné l'infinitésimalité spatio-temporelle consécutive à l'absence du cadrage du champ d'investigation ainsi que de la périodisation de l'étude.

II.7.1. Délimitation thématique

Notre étude portant sur la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des Centres d'Education de Base Non Formelle du département du Mfoundi se situe dans les thématiques des Sciences de l'Education. Elle cible un thème de la supervision pédagogique en rapport avec la formation continue des alphabétiseurs des CEBNF. La supervision pédagogique influence le développement professionnel des animateurs des CEBNF du département du Mfoundi. Cette étude tente d'identifier les insuffisances du système de supervision pédagogique impliquant significativement sur le développement professionnel des

alphabétiseurs en tant que facteur de développement du pays. Etant donné que le travail porte sur le lien entre le suivi pédagogique et le développement de la société, on peut le regrouper aussi dans le champ de la politique éducative. Vu que cette étude aborde une question de la décision de l'Etat en matière de la politique de l'éducation inclusive, on peut le regrouper dans le domaine de management de l'éducation.

II.7.2 Délimitation géographique

Du fait que cette étude s'intéresse principalement aux centres d'éducation de base non formelle, l'aire géographique choisie pour les investigations est la région du Centre, plus précisément quelques CEBNF dans le département du Mfoundi. Ce qui constitue les limites de notre étude est que nous n'avons pas pu avoir accès d'une part, à tous les CEBNF de la région du Centre et même ceux de la ville de Yaoundé, encore moins ceux des autres régions ; et d'autre part, aux CENF relevant des autres départements ministériels ou sous-sectoriels à savoir : MINJEC ,MINEFOP et MINPROFF. Ce qui ne nous a pas également permis de travailler avec les Inspecteurs Régionaux et les alphabétiseurs des autres régions du pays.

II.7.3. Délimitation temporelle

Le travail couvre l'année académique 2021/2022 et sera reparti en trois phases :

- La première phase est consacrée à la constitution empirique et théorique ;
- La deuxième phase est réservée à l'enquête de terrain, la collecte des données dans notre site d'étude ;
- La troisième phase est consacrée pour le dépouillement, l'analyse, l'interprétation des données, la discussion, la production de document final et la présentation du travail.

II.8. Aperçu sur la posture épistémologique et l'approche méthodologique

On parle de posture ou de position épistémologique pour indiquer le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués. Ainsi, comme toute démarche scientifique, nous avons ici quatre pôles interdépendants qui caractérisent le travail heuristique à savoir :

- Le pôle épistémologique qui exerce une fonction de vigilance critique et garantit la production de l'objet scientifique ;

- Le pôle théorique qui guide l'élaboration des hypothèses ainsi que la construction des concepts et détermine le mouvement de la conceptualisation ;
- Le pôle morphologique, qui réfère aux hypothèses ainsi qu'au type d'écriture privilégié ;
- Le pôle technique qui revient à la mise en œuvre pratique d'un dispositif.

Définir notre posture de recherche à partir de ces quatre pôles interdépendants revient donc, dans cette perspective, à spécifier, pour chacun des pôles, nos choix, et les arguments de nos choix que nous évoquerons à la suite de notre travail.

Le pôle épistémologique de notre recherche fait appel au paradigme explicatif à l'intérieur duquel nous prenons position, pour ensuite développer notre démarche à travers les trois autres pôles. Ce pôle utilise donc une place prépondérante dans la définition de la posture de notre recherche.

Ce paradigme réfère au positivisme, et la terminologie pour le désigner sous l'expression raison expérimentale; on parle aussi de démarche objectiviste, explicative ou causale, ou de « posture objectivante » (Gérard 2010).

Ce qui fonde le paradigme explicatif, c'est la recherche de causalité. Il s'agit d'expliquer la réalité humaine par des relations causales. Dans le cas de notre recherche, le phénomène étudié (le développement professionnel des animateurs des CEBNF) varie en fonction de causes à déterminer (supervision pédagogique). Le schéma usuel de la causalité est le suivant : VI= variable causale ou cause ----- VD= variable causée ou effet. Il s'agit d'une perspective déterministe hypothético-déductive, qui peut être désignée aussi comme la « logique de la preuve ».

En conclusion, ce deuxième chapitre portant sur la problématique de l'étude nous a permis de présenter notre sujet ; justifier le choix et l'intérêt de notre sujet ; formuler le problème de notre recherche ; énoncer les questions et les objectifs de notre recherche ; formuler les hypothèses ; délimiter notre étude ; et énoncer l'aperçu sur la posture épistémologique et l'approche méthodologique de notre sujet.

CHAPITRE III : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Une revue de littérature est le survol et l'évaluation critique d'un ensemble d'ouvrages liés à une question de recherche. Au lieu d'aborder à tour de rôle chaque ouvrage ou chaque auteur, elle analyse la littérature comme un tout afin de présenter les idées, les théories, les concepts et les débats principaux du domaine d'études et de révéler les lacunes dans la littérature. Cette analyse aide non seulement à montrer la validité du projet de recherche, mais aussi à formuler une question de recherche claire. La revue de littérature peut être un travail en soi ou faire partie d'un plus grand projet de recherche. Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU), 2014, Université d'OTTAWA.

La revue de la littérature est un texte qui rassemble, analyse et organise plusieurs articles ou contenus scientifiques, afin de proposer une vue globale des avancées scientifiques d'un domaine.

Elle propose un bilan des études menées : un point sur les questions déjà posées. De cette manière, les chercheurs, doctorants et étudiants peuvent s'informer de l'état de la recherche du sujet qu'ils étudient. Publié le 27 Mars 2020 par Chloé Leterme, rédactrice pour Scribbr, étudiante en lettres modernes.

La revue de la littérature remplit plusieurs fonctions, selon les moments de la recherche. « Autrement dit, au niveau du projet de recherche, la revue critique de la littérature sert à éclairer selon différentes perspectives le problème et la question générale de recherche formulés dans la problématique. Tiré du cours d'Ingénierie de la formation rédigé par Prof. Hamidou Nacuzon Sall, Chaire UNESCO Sciences de l'éducation CUSE/FASTEF/UCAD-Dakar et équipe Labo CUSE, p.11.

III.1- Approche notionnelle

Il s'agit dans cette articulation de définir les concepts clés de notre étude. Le concept met en opposition deux courants de pensée en philosophie : les rationalistes et les empiristes. Il peut être considéré comme une abstraction, une pensée ou un outil de connaissance. Il se définit par sa compréhension, son extension, son extrapolation et son champ d'application. Selon Doré, (2011, P.99) un concept est « la représentation générale et abstraite que l'on fait d'un objet ».

Les concepts prennent des contenus larges ou réduits. Si l'on veut rendre justice à un concept et pour ne pas le contenir dans une définition lapidaire, il convient, écrit Desreumaux, (1993, P.9), de « développer l'analyse de la pluralité de ses dimensions ou significations, de ses composantes et de ses niveaux d'appréciation ». A l'instar de la matière vivante, les concepts naissent, grandissent et périssent.

III.1.1- Supervision pédagogique

Le monde de la supervision souffre actuellement de ne pas avoir de définition communément acceptée de la supervision pédagogique et de l'évaluation des enseignants, tant par les auteurs d'écrits scientifiques que par les auteurs de travaux pratiques (NolanetHoover, 2011).

Djeumeni, M. (2020) pense que la supervision pédagogique consiste en la « fonction » de gestion qui vise l'amélioration des apprentissages et de l'enseignement, qui s'exerce dans le cadre d'une relation d'aide et de soutien direct à l'enseignant et qui est reconnu comme faisant partie des pratiques quotidiennes d'encadrement des personnels de l'école. La supervision pédagogique engendre l'amélioration de la profession enseignante car, elle démontre l'importance qu'il y a d'ajuster les pratiques pédagogiques pour l'enseignement tout en identifiant les Ecoles Eloignées en Réseau comme moyen efficace en vue d'accomplir cette tâche.

Ndjonmbog, J.R. (2021) explique que la supervision pédagogique est l'un des leviers de mise en œuvre de la réforme curriculaire, car, elle garantit une continuité ontologique d'implémentation des réformes dans un système éducatif. Selon lui, le renforcement des capacités des superviseurs pédagogiques permettra assurément de relayer les acquis de la formation, à l'effet de rendre les enseignants compétents à leurs différents postes de travail, car la compétence comporte des notions de savoir-faire, de capacités, d'habileté, de qualification, d'activité...

Bouchamma (2006) considère la supervision pédagogique comme une activité de soutien aux enseignants visant à améliorer le processus enseignement-apprentissage. « Le but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider à l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de l'autoformation, de l'auto-supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique. » (p.1)

Pour Campbell et al. (2004), en revanche, la supervision pédagogique vise à aider les enseignants à abandonner de mauvaises pratiques pour en adopter les bonnes, contribuant ainsi à un relèvement de la qualité des apprentissages.

Glickman (1990) définit la supervision pédagogique comme une activité conduite par un superviseur sur un supervisé, avec pour objectif principal d'accompagner ce dernier dans son travail. Cette même perspective est reprise par Bouchamma (2006) et Timperley (2011) qui considèrent, eux aussi, la supervision pédagogique globalement comme une relation d'aide permettant d'améliorer le processus enseignement/apprentissage.

Olivia et Pawlas (2004) expliquent que de nos jours, la supervision pédagogique est complexifiée par plusieurs facteurs, dont la diversité des conceptions de la supervision pédagogique et des pratiques associées à un enseignement de qualité, par le mandat du gouvernement ainsi que par la relation de tension entre les enseignants et les directions d'école.

Nolan et Hoover (2011), quant à eux, expliquent que plusieurs systèmes de supervision et d'évaluation des enseignants manquent de descriptions précises par rapport à la relation entre la supervision et l'évaluation. Selon ces auteurs, « Le but de la supervision est de promouvoir le développement professionnel individuel des enseignants à un niveau au-delà de leur niveau de performance actuel » (p.7). Ce manque de précision crée une confusion liée aux objectifs de la supervision et de l'évaluation chez les enseignants et les directions d'établissements scolaires.

Snow–Gerono (2008) explique que la supervision a souvent été définie par les termes tels la surveillance, le contrôle, la régulation et l'administration ainsi que par des termes contradictoires tels l'accompagnement, l'instruction et le leadership. Selon cette chercheuse, l'association de ces termes contradictoires à la supervision pédagogique a ajouté du poids à la confusion qui est actuellement liée. Elle affirme de plus que dans plusieurs systèmes éducatifs, la supervision pédagogique est connectée de près à l'évaluation de la performance des enseignants, ce qui accroît la confusion liée à la définition de la supervision pédagogique.

Sergiovanni et Starratt (2007), la supervision pédagogique est à la fois un rôle et une fonction réalisée par une personne désignée formellement, ou par un individu voulant aider (ex : un autre enseignant) : « Le but de la supervision est d'augmenter les opportunités et la capacité des écoles à contribuer avec plus d'efficacité au succès académique des élèves » (p.7).

Sullivan et Glanz (2004), la supervision est au centre de l'amélioration de l'instruction. « La supervision est le processus permettant d'engager les enseignants dans un dialogue pédagogique dans le but d'améliorer l'enseignement. » (p.4)

Oliva et Pawlas (2004), la supervision est un moyen d'offrir de l'aide spécialisée dans l'amélioration des pratiques pédagogiques et du fait même, le résultat des élèves, dans un climat professionnel de collégialité et de collaboration.

Glatthorn (1984) « La supervision est le processus facilitant le développement professionnel d'un enseignant, en lui donnant de la rétroaction au sujet de ses interactions de classe et en aidant l'enseignant à utiliser cette rétroaction afin de rendre son enseignement plus efficace. » (p.9)

Les auteurs et les chercheurs ne s'entendent donc pas sur une définition commune de la supervision pédagogique. Après avoir évoqué les différentes conceptions des auteurs sur la notion de supervision pédagogique, qui d'ailleurs n'a été abordée en général que dans le domaine de l'éducation formelle et a marginalisé celui de l'éducation non formelle, on peut penser qu'elle a une connotation péjorative pour certains auteurs et méliorative pour d'autres car celle-ci peut parfois créer des frustrations ou des relations de tension face à cette surveillance, ce contrôle et pourtant elle a pour but de promouvoir le développement professionnel individuel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'éducation.

III.1.2- Développement professionnel

Richter, Kunter, Klusman, Ludtke et Baumer (2011), le développement professionnel est le : « Recours à différentes occasions d'apprentissage formelles ou informelles qui visent à améliorer et à étendre la compétence professionnelle des enseignants : connaissances, croyances, motivation, habiletés, etc. »

Charlier et Dejean (2010), le développement professionnel est le : « Processus d'apprentissage dynamique et continu impliquant le développement des compétences professionnelles et des modifications de l'identité professionnelle. »

Butler – Kisber et Crespo (2006), le développement professionnel est défini comme l'ensemble des : « Activités planifiées en dehors du système éducatif, qui aident à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances, et les compétences, et développer des qualités personnelles pour accroître la performance dans l'exécution des obligations et des responsabilités professionnelles. »

Marcel (2006), le développement professionnel est le : « Processus social par lequel l'enseignant apprend simultanément à « faire » son métier (savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles) et à « être à » son métier (tout ce qui est lié à la socialisation professionnelle).

Uwamariya et Mukamureja (2005) définissent le développement professionnel comme étant le : « processus de changement, de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique et à se sentir à l'aise dans leur pratique. »

Ncrel (2003) le définit comme le : « processus d'amélioration des habiletés et des compétences dont le personnel a besoin pour produire chez les élèves des résultats éducationnels remarquables. »

A travers les différentes conceptions des auteurs sur cette notion, nous pouvons retenir que le développement professionnel, malgré qu'il ne soit abordé en général que sur l'aspect formel de l'éducation et pourtant nous aurions voulu qu'il s'attarde aussi en particulier sur son aspect non formel car cela relève de notre travail, est un processus d'apprentissage qui consiste à améliorer les compétences personnelles des enseignants dans le but d'accroître les performances des apprenants.

Le développement professionnel revêt un caractère polysémique de par la multitude d'expressions plus ou moins équivalentes utilisées dans les écrits :

- Formation continue (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2001) ;
- Perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune et al., 2001) ;
- Développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, Grounauer et Marti, 1989) ;
- Apprentissage continu (Gouvernement du Québec, 2001) ;
- Croissance professionnelle (Glatthorn, 1995 ; Kagan, 1992).

III.1.3- Animateur/Alphabétiseur/Encadreur

L'animateur a traditionnellement fait ses armes sur le terrain, se façonnant une formation « maison » et s'abreuvant aux quelques sessions de formation sporadiques. Ce manuel de référence veut informer et rassurer l'animateur, en lui fournissant des pistes, des idées et des renseignements. Il se veut un outil pour l'orientation et la formation de l'animateur. L'animateur donne de son temps et une énergie considérables à cette tâche puissante celle d'accompagner l'épanouissement d'individus dans leur démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. « Le petit alphabétiseur » se veut un outil de choix qui fournira un encadrement à l'animateur en alphabétisation.

- **Les qualités de l'animateur**

La grande qualité de l'animateur est la patience. Ensuite viennent les « qualités du cœur » : empathie, discernement, écoute active, absence de jugement et engagement.

L'animateur doit accepter l'apprenant tel quel, là où se situe cet adulte (socialement, moralement). L'animateur doit croire au potentiel de changement et d'apprentissage de l'apprenant. L'animateur est créatif et s'adapte rapidement aux imprévus.

- **Le placement**

Il faut identifier les objectifs d'apprentissage. Il est recommandé d'établir des priorités, à court, moyen et à long terme avec l'apprenant. Pour chaque atelier, l'animateur choisit des objectifs à enseigner, à approfondir, à solidifier soit dans les sphères académiques, personnelles ou de socialisation, selon le plan de formation. Afin de pouvoir fournir une intervention d'appoint, c'est-à-dire un accompagnement approprié, il faut tenter de connaître l'apprenant de façon aussi complète que possible dès l'évaluation initiale. Il est important pour l'animateur d'avoir clairement en tête ce qu'il faut savoir et de se rappeler des informations que l'apprenant lui donne. Il s'agit des dépistages tels que :

- Le dépistage dans le domaine de la conversation ;
- Le dépistage dans le domaine de la lecture ;
- Le dépistage dans le domaine de l'écriture ;
- Le dépistage dans le domaine de l'écoute ;
- Domaine général ;
- Vécu scolaire antérieur.

Extrait de « Le petit alphabétiseur », l'ABC Communautaire, 1999, Welland (Ontario).

III.1.4- Centre d'Education de Base Non Formelle (CEBNF)

Selon l'organigramme du MINEDUB, Article 111, Alinéa 1, les CEBNF sont des établissements de 3^{ème} catégorie au même titre que les écoles maternelles et primaires qui sont à la charge des apprenants de 8 à 14 ans jamais scolarisés ou déscolarisés précoces (décrochage scolaire) ayant trois niveaux d'apprentissage et dont le but est de redonner le goût de l'apprentissage à l'école à ces enfants et non de les y retenir pour ensuite les orienter dans un Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle (CAF) pour l'apprentissage d'un métier ou dans un

lycée ou collège d'enseignement technique ou général pour poursuivre un cursus scolaire normal.

Les différentes conceptions que nous venons de voir montrent l'importance de la supervision pédagogique dans le développement professionnel des animateurs des CEBNF. Cette étude non exhaustive montre que la formation initiale et continue semble indissoluble du contrôle pédagogique. Portons à présent notre attention sur les théories dans lesquelles on insère cette étude pour préciser notre approche de la question du développement professionnel pour la résolution du problème en commençant par clarifier cette notion.

III.2- Théories explicatives de l'étude

Selon le Dictionnaire Universel (1988 ; 1195), la théorie est un : « Ensemble d'opinions, d'idées sur un sujet particulier ». Le rôle d'une théorie est d'expliquer un ensemble de phénomènes. Au sens strict, une théorie est un ensemble de concepts- au moins deux - logiquement reliés.

III.2.1. La théorie des systèmes ou théorie systémique

La théorie des systèmes est un principe selon lequel tout est système, ou tout peut être conceptualisé selon une logique de système. Ce principe est formalisé en 1968 par Ludwig von Bertalanffy dans General System Theory.

Le système fait référence à un ensemblage d'éléments fonctionnant de manière unitaire et en interaction permanente.

Selon Von Bertalanffy, tout ce qui fonctionne ensemble est système. C'est donc dire que le système est un ensemble de méthodes, de procédés organisés ou institutionnalisés pour assurer une fonction par exemple le système d'éducation.

Les divers composants de la théorie des systèmes sont :

- La logique à travers le système de relations (ensemble de relations qui doivent être satisfaites simultanément), le système métier (ensemble des métiers et des processus de l'entreprise et des organisations qui y concourent) et le système d'information (ensemble des objets métiers, informations et règles de gestion utilisés ou mis en œuvre par les métiers et les processus d'une entreprise).
- L'ingénierie grâce à son ingénierie système (démarche rationnelle pour la conception et l'ingénierie d'un système mécatronique en l'étudiant sur tout son cycle de vie : exploitation, maintenance , démantèlement.)

- L'automatisme et automatique grâce sa théorie des systèmes qui recherche des propriétés générales des systèmes (contrôlabilité, stabilité, équivalence, linéarité, etc.) et développement des méthodes pour décrire certains types de systèmes.

La théorie systémique regroupe l'ensemble des principes théoriques qui expliquent la systémique.

La systémique est une méthode scientifique qui applique la théorie systémique. Elle repose sur la logique de système. Grâce à une vision holistique, elle permet de dépasser les limites du cartésianisme classique pour aborder des sujets complexes qui étaient réfractaires à ce dernier.

Elle est un nouveau paradigme qui :

- Regroupe des démarches : théoriques, pratiques, méthodologiques ;
- Pose des problèmes concernant les modes : de l'observation, de représentation, de modélisation, de simulation ;
- Se donne pour objectifs de préciser la notion de système : ses frontières, ses relations internes et externes, ses structures, ses lois ou propriétés émergentes.

On distingue couramment deux systémiques, c'est-à-dire deux apports successifs à l'approche systémique à savoir :

- La première systémique, née du structuralisme, de la cybernétique, de la théorie de l'information et de l'analyse des systèmes de Ludwig von Bertalanffy et apparue dans les années 1950 : elle est centrée sur les concepts de structure, d'information, de régulation, de totalité et d'organisation. Le concept essentiel est sans doute ici de régulation, tel qu'il est défini à travers la notion de boucle de rétroaction.
- La deuxième systémique, née dans les années 1970 et 1980, et intégrant deux concepts essentiels : la communication et l'auto-organisation (ou autonomie). A la base du concept d'auto-organisation, on trouve celui de système ouvert développé par Bertalanffy : un système ouvert est un système qui, à travers ses échanges de matière, d'énergie et d'information, manifeste la capacité de s'auto-organiser.

Les principes de l'approche systémique sont les suivants :

- Le principe d'interaction ou d'interdépendance : chaque élément tire son information des autres éléments et agit sur eux. Pour comprendre un élément, il faut le considérer dans le contexte avec lequel il interagit.

- Le principe de totalité : lorsqu'il y a un regroupement d'éléments, la logique de groupe constitué prime sur celle de chaque élément qui le compose.
- Le principe de rétroaction appelé aussi feed-back ou causalité circulaire : l'effet B produit par A agit en retour sur la cause A qui l'a produite.
- Le principe d'homéostasie : lorsqu'un système subit une légère transformation (d'origine interne ou externe), il a tendance à revenir à son état antérieur.
- Le principe d'équifinalité : on peut obtenir un résultat identique à partir de conditions initiales différentes et en empruntant des chemins différents.

Appliquée à l'éducation, l'approche systémique consiste à identifier le système éducatif dans toutes ses composantes ainsi que les interactions avec son environnement.

Dans les travaux antérieurs, le passage d'une approche structuraliste à une approche systémique nous a conduit à spécifier ce qu'il a été convenu de nommer le champ de l'éducation.

En s'appuyant sur les travaux de J. Legroux pour qui le savoir est entendu comme l'interface entre l'information communicable et quantifiable et la connaissance. Ineffable, intime et qualitative, on peut définir en première approximation dans ce champ, quatre domaines qui structurent les disciplines avec lesquelles l'éducation peut avoir affaire :

- La gestion de l'information : autrement dit, il se structure un domaine concerné par l'économie du paradigme culturel dominant dans le champ des idéologies et cardinal dans celui de la science. Cette économie paradigmatique s'exprime dans la production de manuels, le choix de programmes, les plans de leçons, etc., en bref, elle correspond, grossomodo, à ce que l'on peut entendre généralement comme étant de l'ordre de la didactique.
- L'économie de la médiation ou, si l'on préfère, de la communication : ce qui concourt à la transformation de l'information en savoir et réciproquement. Il s'agit de toutes les procédures d'ajustement de deux processus transformationnels. On reconnaît là un domaine qui est de l'ordre de la relation interpersonnelle et que l'on a pris l'habitude d'identifier à la pédagogie.
- L'économie de l'apprentissage : c'est-à-dire tous les processus auto-régulés qui font que le savoir peut se transformer en connaissance (in put) et la connaissance en savoir (out put). Tout ce domaine est de l'ordre des sujets (individuels et collectifs) apprenants. Cela concerne leurs capacités organisationnelles, prises au sens large, à évoluer vers

l'accroissement de leur complexité mais aussi celles qui leur permettent de réduire le risque de leur destruction.

- L'économie des circonstances éducatives : d'un simple point de vue algébrique, on peut considérer qu'il s'agit du complémentaire aux trois autres domaines dans l'ensemble du champ éducatif. C'est un domaine qui est de l'ordre des conditions temporo-spatiales de l'éducation prises au sens large. Cela veut dire aussi bien les conditions socio-économiques ou institutionnelles qu'écologiques, etc. En bref, il s'agit un peu de tout ce qui constitue le milieu éducatif si l'on se place d'un point de vue qui ferait du champ éducatif un système.

Selon Perrenoud, pour rendre un système éducatif plus efficace, l'on doit faire recours aux dix principes suivants :

1. Des politiques de l'éducation plus durables, systémiques et négociées.
2. Des établissements y compris les CEBNF qui ont les moyens de leur autonomie et savent rendre compte de l'usage qu'ils en font.
3. Des professionnels compétents en occurrence les animateurs des CEBNF, autonomes et réflexifs, engagés dans une amélioration continue et coopérative des pratiques et des dispositifs.
4. Des cadres tels que les inspecteurs de l'éducation exerçant un leadership professionnel plus qu'un contrôle bureaucratique.
5. Des curricula flexibles surtout dans le sous-système de l'éducation de base non formelle, allant à l'essentiel et visant des objectifs de formation explicites et raisonnables.
6. Des didactiques constructivistes et des dispositifs pédagogiques créant des situations d'apprentissage fécondes.
7. Une organisation du travail scolaire mise prioritairement au service d'une pédagogie différenciée et adaptée à chaque sous-système éducatif.
8. Une division équitable et négociée du travail éducatif entre les parents de l'école.
9. Des professions fondées sur des savoirs étayés par les sciences sociales et humaines.
10. Une culture de l'évaluation plus intelligente.

Dans le débat sur la formation des enseignants, Philippe Perrenoud défend une idée-force qui consiste à inscrire la formation initiale et continue dans une stratégie de professionnalisation du métier d'enseignant. Mais, qu'entend-on par professionnalisation ? Si, dans un premier temps, la formation s'est centrée essentiellement sur la maîtrise des savoirs à enseigner, on n'accorde que depuis peu, et très inégalement selon le niveau d'enseignement et

d'apprentissage, dans le sens d'une formation véritablement professionnelle. En ce sens, la professionnalisation du métier d'enseignant pourrait s'entendre comme une forte accentuation de la part professionnelle de la formation, au-delà de la maîtrise des contenus à enseigner.

Un animateur des CEBNF est censé réunir les compétences du concepteur et celles de l'exécutant : il identifie le problème, le pose, imagine et met en œuvre une solution, assure le suivi.

Dans son livre, Philippe Perrenoud s'est donné pour objectif d'approfondir quelques aspects de la formation d'un praticien réflexif. La professionnalisation et la pratique réflexive impliquent, selon lui, la mise en œuvre des points suivants :

- Une transposition didactique fondée sur l'analyse des pratiques et de leurs transformations ; un référentiel de compétences clés ;
- Un plan de formation organisé autour des compétences ;
- Un apprentissage par problèmes ;
- Une véritable articulation entre théorie et pratique ;
- Une organisation modulaire et différenciée ;
- Une évaluation formative des compétences ;
- Un partenariat négocié avec les professionnels.

L'une des voies de la professionnalisation du métier de formateur d'enseignant ou animateur des CEBNF passe par l'identification de défis collectifs, que l'ensemble des formateurs (inspecteurs pédagogiques, superviseurs pédagogiques, conseillers pédagogiques, etc.) aurait intérêt à reconnaître et à relever. Perrenoud propose ici quelques-uns, qui concernent aussi bien la formation initiale que la formation continue. Ils doivent être pris comme une invitation à réfléchir sur un métier émergent. Nous retenons dix défis :

1. Travailler sur le sens et les finalités de l'école sans faire œuvre de mission.
2. Travailler sur l'identité sans incarner un modèle d'excellence.
3. Travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines, sans les disqualifier.
4. Travailler sur la personne et sa relation à autrui sans devenir thérapeute.
5. Travailler sur les non dits et les contradictions du métier et de l'école sans désenchanter le monde.
6. Partir des pratiques et de l'expérience, sans s'y enfermer, comparer, expliquer, théoriser.
7. Aider à construire des compétences, exercer la mobilisation des savoirs.

8. Combattre les résistances au changement et à la formation sans les mépriser.
9. Travailler sur les dynamiques collectives et les institutions, sans oublier les personnes.
10. Articuler approches transversales et didactiques, garder un regard systémique.

III.2.2. Théorie du changement social

La notion de théorie du changement est issue de la théorie du programme en évaluation (dont fait partie de l'analyse du cadre logique) auquel on ajoute une préoccupation pour la participation et l'apprentissage. Elle a formellement été proposée par Carol Weiss en 1995.

Les auteurs de la théorie du changement social sont : Max Weber, Emile Durkheim, Karl Marx, Guy Bajoit, Alexis Trémoulinas, Guy Rocher et Roxane de la Sablonnière.

Une théorie du changement est :

- Un exercice de visualisation consciente et créative qui nous permet de concentrer notre énergie sur des réalités futures spécifiques qui ne sont pas seulement souhaitables, mais aussi possibles et probables.
- Un ensemble d'hypothèses et de projections abstraites concernant la façon dont nous pensons que la réalité pourrait se dérouler dans l'avenir immédiat, sur la base i) d'une analyse réaliste du contexte actuel, ii) d'une auto-évaluation de nos capacités de facilitation du processus, et iii) d'un examen critique et explicite de nos hypothèses.
- Une approche pensée-action qui nous aide à identifier les jalons et les conditions qui doivent se présenter sur la voie menant au changement que nous voulons contribuer à voir se produire.
- Un exercice d'apprentissage expérientiel multi-parties prenantes et collaboratif qui encourage l'élaboration de la logique flexible nécessaire pour analyser les processus complexes du changement social.
- Une carte semi-structurée du changement qui lie nos actions stratégiques à certains résultats du processus que nous voulons contribuer à voir se produire dans notre environnement immédiat.
- Un outil de traitement qui nous aide à contrôler consciemment et de façon critique notre manière individuelle et collective de penser et d'agir.

Les types de changements sont :

- Changements émergents : ils se produisent chaque jour à mesure que notre vie se déroule. Ce sont les processus adaptatifs et irréguliers qui se fondent sur

l'apprentissage expérientiel et se produisent à la suite de changements inattendus et/ou non planifiés qui naissent de la dynamique qu'on appelle la vie.

- Changements transformateurs : la crise et stagnation préparent le terrain du changement. Ce type de changement est basé sur le désapprentissage et sur l'affranchissement de mentalités, relations, identités, institutions formelles et non formelles, etc., qui entravent et retardent la probabilité de mettre en place de nouvelles réalités plus justes et plus équitables en termes économiques, sociaux et politiques.
- Changements envisageables : des changements fondés sur des problèmes simples ou complexes qui peuvent être résolus au moyen de projets et d'actions spécifiques planifiées dans une logique linéaire.

Les dimensions du changement social sont :

- Transformer le moi : formation individuelle et auto-réflexion en fonction du contexte et de l'expérience, activités visant à encourager la pratique de la réflexion dans un cadre professionnel (pratique réflexive), reconnaissance et gestion d'identités multiples, identification et modification de sa mentalité, introspection et développement personnel (psychothérapie, méditation, retraites spirituelles et résidentielles, techniques d'auto-connaissance, parcours d'auto-apprentissage, etc.)
- Transformer les relations : création et facilitation d'espaces de rencontres multi-parties prenantes, espaces de dialogues, initiatives visant à coordonner des programmes entre de multiples acteurs, espaces de délibération et de débat public, solution et /gestion des conflits relationnels, échange d'expériences basé sur des contextes situationnels, processus d'action-apprentissage participatifs, duos d'apprentissage, etc.
- Transformer les institutions structurelles : appui des processus visant un changement constitutionnel, pression sur les réformes législatives clés, promotion des processus de contrôle social liés à l'ordre public, soutien des processus de décentralisation visant le développement social et l'éradication de la pauvreté, réformes dans le domaine de l'éducation et de la santé, changement et/ou création d'institutions formelles et non formelles, etc.

Par ailleurs, il existe deux types d'institutions : formelles et non formelles.

Ce qui nous intéresse ici ce sont les institutions non formelles qui sont des personnes, mécanismes, dynamique intangible et non écrite qui gouvernent une société ou un groupe social (corruption dans le secteur public, systèmes juridiques consensuels fondés sur le droit

coutumier, relations basées sur la parenté ou le favoritisme, homophobie et mysogénie, réciprocité communautaire, discrimination et racisme, Gandhi en Inde, maternité et famille, etc.).

Dans le même temps, il est important de mettre en évidence quatre groupes d'institutions qui déterminent l'intensité et la durabilité des processus de changement social (adapté de Voeten et Parto, 2005) :

- Institutions culturelles : celles qui déterminent la pensée et le comportement collectifs (fêtes nationales, carnivals, danse, musique, folklore, etc.) ;
- Institutions associatives : celles qui régissent les relations sociales et l'action collective (fraternités, clans familiaux, mouvements sociaux, réseaux sociaux, clubs sportifs, etc.) ;
- Institutions constitutionnelles : celles qui fixent les critères pour les normes qui cimentent les sociétés (Constitution de l'Etat, politiques publiques, lois, religion, famille, etc.) ;
- Institutions cognitives : celles qui configurent les modes de pensée collectifs et individuels (systèmes éducatifs, médias, croyances ethnoculturelles collectives, préjugés sociaux, etc.).

Pour simplifier et illustrer la séquence dynamique d'un point de vue didactique, on peut dire que, d'une manière ou d'une autre, tout processus de changement passe par quatre phases principales :

- Phase de satisfaction (compétence inconsciente) : phase dans laquelle aucune dynamique de changement n'est créée, étant donné qu'il n'existe aucune conscience de la nécessité d'un changement.
- Phase de déni (incompétence inconsciente) : on perçoit que quelque chose ne fonctionne pas bien et il existe déjà un décalage entre ce qui est et ce qui devrait être.
- Phase de confusion (incompétence consciente) : les acteurs sont motivés à entreprendre des changements une fois la résistance initiale.
- Phase de rénovation (compétence consciente) : partant de la nécessité explicite et consciente de développer de nouveaux champs du possible, un mouvement s'effectue en direction d'une dynamique vertueuse soutenue par une masse critique.

Parlant des mécanismes d'apprentissage, de suivi et de justification, l'approche de l'apprentissage dans la théorie du changement se fonde sur deux sources.

- Premièrement, le cycle de l'apprentissage de l'adulte proposé par Kolb (1984), qui souligne l'importance de notre expérience passée dans l'élaboration de notre processus d'apprentissage actuel (apprentissage expérientiel). Selon cette approche, l'apprentissage comprend quatre étapes : l'expérience concrète (expérience acquise par la pratique), l'observation réflexive (analyse découlant de l'application de certaines questions et grilles analytiques à notre expérience concrète), la conceptualisation abstraite (résumé de la théorie et mise à jour des hypothèses formulées sur la base de notre observation réflexive) et l'expérimentation active (notre action directe dans le monde réel, sur la base de ce à quoi nous avons réfléchi et de ce que nous avons appris par notre expérience).
- La seconde approche concerne le fait de regarder l'avenir à mesure qu'il émerge (Scharmer 2007). Il s'agit de l'apprentissage émergent, qui répond à la question : Que devons-nous apprendre de l'avenir émergent ? Cette question nous aide à développer de nouvelles capacités au moment présent en fonction de ce que nous devons savoir sur la manière de faire et de voir dans l'avenir que nous proposons (notre théorie du changement).

En ce qui concerne le changement éducatif, les gestionnaires y jouent un rôle déterminant dans sa promotion, la qualité de leur gestion dépend en grande partie de leur capacité à percevoir la nécessité des innovations. Ils doivent également avoir une vision cohérente de l'action et y situer les mesures ayant un caractère stratégique. Ils doivent aussi anticiper les conditions et les conséquences du développement qu'ils gèrent.

La prise en charge de cette mission implique des profils de cadres gestionnaires adéquats et une formation adaptée. Les corps d'inspection, les chefs d'établissements, les responsables des administrations centrales et locales doivent être ciblés en priorité car ils forment une chaîne de décision, d'action et d'évaluation solidaire et incontournable. Il faut développer en eux l'aptitude à gérer des programmes novateurs.

Les enseignants ou animateurs des CEBNF qui sont la cheville ouvrière de l'innovation pédagogique doivent être impliqués et responsabilisés. Certes, les conditions de recrutement et de formation n'ont pas toujours réussi à garantir les niveaux de compétence requis. Cependant, il serait utopique de compter sur des programmes de perfectionnement académiques si l'on ne crée pas d'abord les conditions du débat pédagogique en situation, sur le terrain de l'action. C'est en ce sens que doivent être revues les fonctions et l'organisation des différents conseils d'établissements et CEBNF.

Les réseaux d'encadrement évoqués plus haut ne peuvent avoir d'efficacité que s'ils disposent au niveau des établissements et CEBNF, de la ressource humaine, d'un terrain d'action pédagogique et d'une assise institutionnelle. La réforme des établissements et CEBNF et de l'administration scolaire peut se développer et se faire connaître à travers les établissements et CEBNF expérimentaux.

Les partenaires sociaux ont également un rôle à jouer dans la gestion du changement. Pour cela, il est indispensable que soit fait un effort qualitatif pour dépasser les préoccupations catégorielles et pour apporter à la réflexion des compétences et des propositions opérationnelles. Le Conseil Supérieur de l'éducation peut jouer un rôle important en ce sens, à condition qu'il dépasse les contraintes d'organisation du débat général de politique éducative et d'organisation du système pour investir le domaine des études scientifiques de terrain.

III.2.3- La théorie de l'équité

Il s'agit des théories de J. Adams et de ses successeurs (ils revendiquent le « label » théorie de l'équité) et de la théorie mise au point par D. Kahneman, J. Knetsch et R. Thaler. La comparaison est au centre de ces deux dispositifs théoriques : avec Autrui, dans le premier cas, avec le marché (qui est une autre forme de représentation d'Autrui), dans le second cas.

La comparaison avec Autrui, identificateur de l'équité.

La tradition théorique : la dissonance cognitive

J. Adams considère que sa théorie est une application aux phénomènes salariaux, de la théorie de la dissonance cognitive développée par L. Festinger (Adams, 1963, p. 422). En effet, l'inéquité des salaires est une situation de dissonance cognitive : On pourrait dire, en bref qu'un homme est en situation de dissonance cognitive lorsque la connaissance qu'il a d'une chose n'est pas en harmonie avec la connaissance qu'il a d'un objet. » (Adams, 1965, dans Faucheux et Moscovici, 1971, p. 193.) « Il y aura dissonance cognitive pour Ego chaque fois que ses notions relatives à sa contribution ou à sa rétribution professionnelle se trouvent en relation inverse avec ses notions relatives aux contributions et rétributions d'Alter » (Adams, 1962, dans Poitou, 1974, p. 109). Pour L. Festinger (1957, p. 3), les individus qui souffrent d'un état de dissonance, cherchent systématiquement à restaurer la consonance. Pourquoi ? Parce que « c'est une situation psychologiquement inconfortable ». L'individu subit une pression vers l'uniformité à l'intérieur du groupe (Festinger, 1954 et dans Faucheux et Moscovici, 1971, p. 62). Pour L. Festinger, un groupe a des buts et des valeurs communes. Donc, toute divergence d'opinion à l'intérieur du groupe crée une situation de dissonance. La force de la réduction de la dissonance est proportionnelle à l'ampleur de cette dernière.

L'équité : à contribution égale, salaire égal

La comparaison avec Autrui est un identificateur de l'équité. En effet, J. Adams (1963, p.424) comme E. Walster, E. Berscheid et G. Walster (1973) définissent l'équité comme l'égalité du rapport entre la contribution et la rétribution individuelle, comparée à celle d'un autre. « Il y a inéquité pour une personne chaque fois que ses contributions perçues, dans un emploi et/ou son revenu, est psychologiquement dans une relation inverse avec ce qu'il perçoit être les contributions et/ou rétributions de l'autre. » (Adams, 1963, p. 424).

La comparaison consiste en une évaluation subjective d'éléments qui sont eux-mêmes subjectifs. L'équité est un phénomène psychologique et non logique. Cette perception est historiquement et culturellement déterminée. En effet, dans cette conception, les termes « contribution » (input) et de rétribution (outcome) sont décisifs. Ils conditionnent en grande partie le jugement d'équité. Pour J. Adams (1963, p. 423), les inputs dépendent de deux critères : la « reconnaissance » et la « pertinence ». Il faut que les éléments mis dans l'échange soient reconnus comme devant faire partie intégrante de l'échange. Or cette activité de reconnaissance est étroitement dépendante de la pertinence. Celle-ci résulte de la perception sociale des co-échangistes. La notion d'input ou d'investissement, pour employer l'expression de G. Homans, est éminemment relative et non universelle. Il en est de même de la rétribution ou outcome. Il peut s'agir du salaire, de la prime d'ancienneté, de toutes les autres primes, enfin du statut lié au poste occupé.

Autrui se trouve donc être l'identificateur de l'équité. C'est pourquoi celle-ci est à l'articulation entre les intérêts individuels et collectifs. E. Walster, E. Berscheid et G. Walster ont plus particulièrement développé ce point. Ils considèrent que les individus sont égoïstes mais rationnels. Ils sont donc conscients que la maximisation de leur propre revenu ne peut se faire qu'au détriment de celui des autres. Cependant, aussi longtemps que les individus peuvent maximiser leur revenu en se comportant de façon équitable, ils le feront. Mais s'ils perçoivent qu'ils peuvent maximiser leur revenu en se comportant de façon inéquitable, ils le feront aussi. En conséquence, c'est par un compromis que le groupe peut éviter une guerre continue en cherchant à maximiser les ressources collectives. C'est pourquoi les membres du groupe emploient leur rationalité à créer des règles d'équité susceptibles de diminuer l'égoïsme et de maximiser les ressources collectives. Ces règles permettent ainsi de rendre compatibles les intérêts individuels et collectifs. Pour que le système ainsi conçu soit incitatif, il faut que les membres du groupe tirent profit d'un comportement équitable et qu'ils perdent beaucoup sinon.

Les comportements individuels face à l'inéquité

Pour éviter la dissonance cognitive, les individus modifient leur comportement face à une situation jugée inéquitable. Cela se traduit par une modification de l'effort du salarié. De quels moyens l'individu dispose-t-il pour rétablir la situation équitable ?

D'après J. Adams (1963, p. 427) et Adams (1965), dans Faucheux et Moscovici (1971, p. 194), l'individu peut accroître sa contribution ; diminuer sa contribution, essentiellement par l'effort ; accroître son revenu, en acquérant un statut plus valorisé, en demandant une hausse de salaire ; décroître son revenu (modalité improbable selon l'auteur) ; « abandonner le terrain » (l'exit d'A. Hirshman), ou faire de l'absentéisme ; modifier sa propre perception de la contribution ou de son revenu ; enfin, modifier sa propre perception de la contribution ou du revenu de l'autre ; changer de référent.

Pour J. Adams (Deutsch 1985, p. 14), l'individu choisit un des modes de réduction de l'inéquité suivant : maximiser le résultat ; minimiser la nécessité d'accroître un de ses inputs qui lui donne le moins d'effort pour être changé ; minimiser la nécessité de changements des inputs réels ou cognitifs qui sont centraux dans l'estime de soi ; changer sa perception des autres plutôt que la sienne propre. Ces propositions sont fondées sur l'hypothèse de l'homo oeconomicus classique. En effet, l'individu cherche à maximiser son profit et choisit le mode de réduction de l'inéquité qui maximise le profit attendu. Cette théorie se fonde sur certaines expérimentations sociales qui seront exposées dans la seconde partie.

Pour E. Walster, E. Berscheid et G. Walster, les individus qui sont dans une situation inéquitable, chercheront à rétablir l'équité, par deux moyens : soit en restaurant l'équité réelle en changeant sa propre contribution ou son propre revenu ou la contribution ou le revenu des autres, soit en modifiant sa représentation de l'équité par un changement de sa perception de son propre revenu ou de sa propre contribution ou du revenu de la contribution de l'autre.

Le marché, identificateur de l'équité

Un des intérêts des travaux de D. Kahneman, J. Knetsch et R. Thaler (1986 a) et (1986 b), est de considérer que l'équité consiste à respecter une « transaction de référence ». En conséquence, un comportement équitable conduit « à ne pas exploiter des opportunités de gain, pourtant légales » (D.Kahneman et al. 1986. P. 286). Ce comportement est aux antipodes de l'opportunisme supposé par O. Williamson. D. Kahneman, J. Knetsch et R. Thaler ont extrait de leurs entretiens une « règle cardinale d'équité » selon laquelle l'individu ne peut gagner en infligeant à son adversaire des pertes équivalentes à son gain. En effet, une perte n'est pas jugée

équivalent à une réduction de gain. Les individus considèrent qu'une action est plus inéquitable si elle entraîne des pertes, que si elle réduit le gain potentiel. Psychologiquement, une perte n'équivaut pas à une réduction de gains potentiels. Dans le langage économique, on dit que la désutilité résultant d'une perte est plus grande que la désutilité provenant d'un manque à gagner, même si les sommes en jeu sont identiques.

Prix, salaires et profits servent de repères aux agents. Concrètement, la transaction passée est prise comme transaction de référence. S'il s'agit d'un nouvel échange, le prix du marché est alors « une référence naturelle » (1986 a, p. 730). La notion de transaction de référence, qui est donc une notion essentiellement pragmatique, permet de former les jugements d'équité parce qu'elle indique plus ce qui est normal que ce qui est juste. L'équité est alors très proche de la normalité.

Ainsi, le marché apparaît comme un identificateur de l'équité (ce point de vue rejoint celui de L. Walras interprété par A. Berthoud (1988). Autrement dit, il y a un écart infime entre ce qui est considéré comme équitable et ce qui est observé sur le marché. Les individus prennent le statut quo, donc le marché pour définir l'équité (1986 a, p. 730-731), car ils ont une préférence pour le maintien des situations existantes et n'envisagent pas d'autres alternatives, en raison d'une certaine inertie des représentations.

Cette perspective rejoint celle de M. Bazerman (1985). Il distingue trois notions d'équité :

- le principe d'équité absolue (principes des libertariens) définit ce qui doit être. Ce sont des niveaux de salaire et non des écarts qui sont comparés.
- Le principe d'égalité considère qu'il faut répartir de façon égale les ressources entre les individus.
- Le principe d'équité relative (anchored equity) est la notion développée par D. Kahneman, J. Knetsch et R. Thaler.

A partir de ces trois concepts, M. Bazerman montre que dans la pratique, la norme d'équité relative prévaut. Le statut quo est la référence naturelle des individus.

Portant le principe d'une justice sociale, l'équité représente pour les économistes une façon de partager les investissements dans le champ éducatif. L'équité d'accomplissement est appréciée selon un point de vue externe « une fois sortis du système, les personnes ou les groupes ont les mêmes possibilités d'exploiter les diplômes ou compétences acquises, c'est-à-dire de se réaliser en tant que personnes ou groupes dans la société » (Sall & De Ketele, 1997,

p. 137). Cette approche externe repose sur l'exploitation du projet professionnel par le stagiaire de l'EBNF. Si l'on prend comme base d'appréciation le critère externe, il s'agira de porter le regard au-delà de la formation en considérant notamment le parcours ultérieur du stagiaire en matière d'emploi, de reconversion professionnelle, de promotion professionnelle.

L'équité d'accomplissement traduit un niveau de réalisation élevé pour le sujet. Les processus de transformations générés par la formation ne relèvent pas obligatoirement de l'équité d'accroissement. Cette précision oblige à caractériser l'équité en formation selon quatre niveaux :

- 1- L'équité d'accès en formation : ce critère souvent utilisé par les économistes de l'éducation rend compte d'une équité fondamentale, celle permettant à toute personne d'accéder aux formations. L'équité d'accès peut être comprise comme la possibilité de se confronter à des savoirs inédits, jusqu'alors réservés pour un public spécifique.
- 2- L'équité de ressources : la formation offre-t-elle les conditions pour que les processus de transformations visés aient lieu. Des moyens sont-ils mis en œuvre ? Que ces moyens relèvent des ressources humaines, de dispositifs de formation, de démarches formatives, instrumentées ...
- 3- L'équité d'accompagnement pédagogique : La formation propose-t-elle à chaque stagiaire un encadrement individualisé et collectif qui permettrait un développement professionnel ? Ce critère permet d'éclairer la nature des médiations, notamment de valoriser les médiations formatives proposées aux stagiaires pendant la formation. Mais aussi de pointer la faiblesse de certains dispositifs. Ainsi, dans le domaine des dispositifs d'aide aux étudiants de l'EBNF, Michaut (2003) montre leur faible efficacité.
- 4- L'équité d'accomplissement : la formation permet-elle à chaque stagiaire de conduire son projet de développement professionnel, quel que soit le point de départ et les contextes professionnels dans lesquels les stagiaires se sont engagés ? La formation a-t-elle débouché sur un emploi, une reconversion professionnelle, une promotion professionnelle ?

Tableau n° 1 : Les éléments qui caractérisent l'équité en formation à partir des quatre niveaux dégagés précédemment et selon une approche croisée de l'équité : paramètres de l'offre de formation et clarification des enjeux pour le stagiaire de l'EBNF.

Niveaux d'équité	Ce qui favorise l'équité	Enjeux pour le stagiaire de l'EBNF
Equité d'accès Niveau Macro	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilité de l'offre de formation • Lisibilité de la formation • Procédures VAE • Ouvertures à des publics variés 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrer en formation
Equité de ressources Niveau Méso	<ul style="list-style-type: none"> • Diversification des contenus • Dispositif de formation intégrant des R.H., matériel, environnement • Mises en situations professionnelles • Diversité des intervenants 	<ul style="list-style-type: none"> • Bénéficier d'un cadre et de ressources
Equité d'accomplissement pédagogique Niveau Micro	<ul style="list-style-type: none"> • Différenciation des projets professionnels • Suivi individualisé • Co-analyse des méthodes de travail • Engagement dans les séances de régulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Exprimer son projet de professionnalisation • Le faire évoluer pendant la formation
Equité d'accomplissement Niveau Micro	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à la mise en œuvre du projet de professionnalisation • Entretiens de positionnement • Mise en perspective de l'expérience de formation • Projection dans le champ professionnel • Préparation à l'après-formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire sa place en formation • Se connaître et s'affirmer comme professionnel • Se positionner comme professionnel sur le terrain professionnel • Se préparer à la transition professionnelle • Trouver un emploi, obtenir un nouveau poste...

III.2.4. La théorie des objectifs

En 1968, après de nombreuses recherches, E. Locke, psychologue des organisations, a développé une théorie mettant en exergue les liens existants entre les objectifs et la motivation des collaborateurs. Des variables expliquent le comportement des individus au travail.

Il a démontré que la fixation d'objectifs spécifiques et précis, plutôt que de vagues formules, décuplait la performance de chacun d'entre nous.

Aucun paramètre influençant positivement la performance : la difficulté du challenge. Plus un objectif demande un effort important pour être atteint, plus la performance obtenue en retour est élevée. Le succès est alors au rendez-vous !

Pour que ces deux leviers fonctionnent (fixation d'objectifs spécifiques et difficiles à atteindre), il est indispensable qu'ils soient compris et acceptés.

En 1990, Edwin Locke, accompagné d'un autre chercheur, Gary Latham, a complété les premières recherches pour définir cinq (5) principes à suivre afin de fixer des objectifs efficaces (appelés aussi méthode 4C F) :

- Clarity : définissez des objectifs clairs ;
- Complexity : restez simple ;
- Challenge : choisissez des objectifs très engageants ;
- Commitment : obtenez un véritable accord ;
- Feedback : favorisez les retours mutuels
- Clarity ou clarté : définir des objectifs clairs

Tout est dit dans le titre. Pour être efficace, les objectifs doivent être précis, sans ambiguïté, datés dans le temps.

Pour l'inspecteur de l'éducation, c'est l'assurance que son animateur de CEBNF travaille dans le sens attendu avec des priorités claires. Pour l'animateur des CEBNF, c'est la satisfaction de porter des efforts ciblés, sans se disperser et savoir ce qu'il obtiendra en retour. Les termes du contrat ne laissent planer aucun doute. Pas d'incompréhension ou de déception.

L'inspecteur de l'éducation ne doit pas hésiter à utiliser la méthode SMART. Elle est tout à fait indiquée pour cela.

- Complexity ou complexité des tâches: rester simple

Pour qu'un objectif soit efficace, il doit être simple à comprendre afin d'éviter les pertes de temps, d'accroître la productivité et motiver les animateurs des CEBNF.

L'important c'est l'action. Faire au plus simple. Pas de dépense d'énergie stérile.

- Challenge ou défi : choisir des objectifs engageants

La barre doit être suffisamment haute pour impliquer et motiver. En effet, le sentiment d'accomplissement n'en sera que plus fort, une fois l'objectif atteint. Mais attention : la récompense offerte doit être au niveau de la difficulté du challenge ! Sans quoi, l'inspecteur de l'éducation ne doit pas attendre un engagement à toute épreuve !

D'autre part, il ne doit pas être inatteignable. Auquel cas, le découragement des animateurs des CEBNF le guette ! Chacun d'eux doit avoir le sentiment qu'il peut y arriver. Faute de quoi, il fera face à des barrières limitatives qui l'empêcheront d'obtenir le succès attendu. Il doit garder donc toujours en tête que ces objectifs doivent être réalistes, condition sine qua non pour éviter un épuisement voire un burnout chez l'un des animateurs.

Comment fixer de tels objectifs ? En échangeant avec les animateurs des CEBNF. L'inspecteur de l'éducation doit observer leur motivation, leur enthousiasme vis-à-vis de sa proposition. Sont-ils réellement partants ou semblent-ils traîner les pieds ?

- Commitment ou engagement : obtenir un véritable accord

Pour une totale implication, les objectifs doivent être acceptés. On ne parle pas d'une acception de convenance. On recherche bien un accord sincère qui scellera les bases d'un succès à venir.

Comment faire ? Un point important est l'implication des animateurs des CEBNF dans le processus de fixation d'objectifs. Ce n'est pas l'inspecteur de l'éducation qui impose ses critères et cibles. La réflexion et le choix font l'objet d'un travail collaboratif de la part des deux (2) parties.

- Feedback : favoriser les retours mutuels

Une fois l'objectif fixé, tout ne se fige pas là jusqu'à la prochaine échéance. L'inspecteur de l'éducation a pour rôle d'émettre un feedback permanent envers les animateurs des CEBNF mais aussi d'être à l'écoute de leur retours.

L'inspecteur de l'éducation peut utiliser les réunions de briefing pour échanger avec les animateurs des CEBNF pour des considérations collectives. Il est également recommandé de rencontrer individuellement d'une manière régulière chaque personne afin de faire le point sur sa progression, donner votre sentiment quant à sa performance et entendre en retour les difficultés qu'il peut rencontrer.

Dans supervision par objectifs, d'une part, l'enseignant ou l'animateur des CEBNF c'est le stagiaire, devenu responsable de tout ce qui se passe dans sa classe, preneur de la ou des décision(s) qui facilite(nt) l'apprentissage des élèves ou apprenants. Le stagiaire est aussi l'apprenti. Il apprend aussi à enseigner et à mesurer, à évaluer, à ajuster son acte d'enseigner.

Chaque objectif de supervision est justement pour lui un objectif comportemental d'apprentissage. D'autre part, l'enseignant ou l'animateur des CEBNF c'est le maître-associé, notamment désigné pour faciliter au stagiaire l'apprentissage de l'acte d'enseigner. Il apprend lui aussi, finalement à superviser.

En bref, une situation pédagogique dans toute sa complexité. Dans cette situation, une variable isolée, objet du comportement du stagiaire qui apprend à enseigner et avec qui, normalement, des élèves apprennent, objet de l'observation du maître associé. Dans cette action de supervision par objectifs,

trois pôles :

- L'élève ou l'apprenant ;
- Le stagiaire ;
- Le maître associé.

Trois dispositions :

- Concertation et collaboration ;
- Objectivité de la mesure ;
- Respect de la personnalité.

Trois effets (entre autres):

- Mise en valeur de la fonction du maître-associé ;
- Apprentissage conscient chez l'élève ou l'apprenant, chez le stagiaire ;
- Aide donnée à chacun pour connaître et apprécier la valeur de son acte.

Une performance à réaliser est identifiée, et chez l'élève ou l'apprenant et le stagiaire et chez le maître-associé. Ainsi, à un agir craintif, on substitue une acquisition délibérée d'un savoir, propre à chaque niveau donné ; à des observations massives, non localisées, vagues et puériles, on substitue l'observation concertée et précise d'un point pertinent, élément essentiel et signifiant d'une situation pédagogique à dominer ; à un touche-à-tout, on substitue la quête d'une efficacité certaine, la quête d'une compétence comprise et voulue.

Pour cela, Supervision par objectifs se caractérise par l'emploi de trois outils :

- Le plan d'enseignement (une leçon) ;
- La conférence de supervision ;
- Le laboratoire-clinique.

Un superviseur compétent doit être capable d'orienter les buts (curriculum scolaire ; politiques d'organisation de la classe ; attentes par rapport à la planification, l'enseignement et l'évaluation ; les ressources scolaires, les ressources communautaires et la prise en charge de la leçon), les moyens (assignation du but final, observation et participation dirigées, visites professionnelles ou autres) et les procédés d'évaluation (assignation de la conférence d'évaluation, opinions du stagiaire-enseignant ou animateur de l'EBNF, assurer au stagiaire le développement de son potentiel pendant l'entraînement).

Un superviseur compétent doit être capable d'appliquer d'un plan d'enseignement en ce qui concerne :

- La planification des démarches : objectifs, activités, temps, matériel, assignation, responsabilités personnelles et professionnelles.
- L'acquisition des habiletés d'enseignement (performance) : initiation à une tâche, renforcement, habiletés optionnelles (question, démonstration, conférence, etc.), responsabilités personnelles et professionnelles, habiletés d'organisateur, variation des stimuli, acceptation des idées, des sentiments des élèves ou apprenants, climat de travail et d'ordre, directives, procédures, fonctions pédagogiques, sens substantifs, sens instructionnel, procédés logiques, créativité, solution de problème, etc.
- L'évaluation des habiletés : définir l'évaluation des concepts et des caractéristiques, évaluation par objectifs, préparation de tests, alternatives d'approche, interprétation des rapports de tests, responsabilités personnelles et professionnelles.

Enfin, un superviseur compétent doit être capable d'appliquer un modèle de supervision ci-dessus :

- La pré-observation : être d'accord sur les buts, être d'accord sur les données, être d'accord sur le rôle du superviseur.
- L'observation : recueillir des données, distinguer entre observation et inférence, utiliser l'audio ou VTR « recorder ».
- L'analyse et la stratégie : examiner les données, développer le plan de conférence.
- La post-observation conférence : élaborer un plan, décrire de nouveaux objectifs.
- L'analyse d'une conférence : enseignant ou animateur de L'EBNF et superviseur développent des habiletés d'estime de soi.

III.3- Variables, indicateurs et modalités

III.3.1- Variables

Une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalités ; un système d'expérimentation ou d'observation particulier. En recherche, on distingue deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

- **La variable dépendante**

Notre variable dépendante indique le phénomène que nous tentons d'expliquer. On l'appelle aussi variable réponse. C'est l'effet dans la relation de cause à effet. Notre variable dépendante est la suivante : développement professionnel des animateurs des CEBNF.

- **La variable indépendante**

Elle est celle que nous allons manipuler. C'est la cause dans la relation de cause à effet. Elle est censée avoir une influence sur celle dite dépendante. Dans le cadre de notre travail, nous avons retenu la variable indépendante suivante : Supervision pédagogique.

III.3.2- Indicateurs et modalités

Un indicateur est un facteur ou une variable, mesurable de façon objective, qui est utilisé pour évaluer de façon fiable les changements obtenus ou les progrès accomplis par un projet dans l'atteinte des résultats et des objectifs. C'est une valeur, un indice, un élément ou une donnée qui reflète l'opérationnalisation d'une variable. Après opérationnalisation de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche, nous avons retenu le dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection, le développement professionnel des animateurs et l'amélioration des capacités professionnelles comme principaux indicateurs. Ceux-ci constituent les variables indépendantes de nos hypothèses de recherche dites explicatives :

- VI1 : dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection
- VI2 : développement professionnel des animateurs
- VI3 : amélioration des capacités professionnelles

Chacune d'elles liée à la variable dépendante, constitue l'une de nos trois hypothèses de recherche dites explicatives.

Comme première variable indépendante, nous avons le dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection qui consiste à veiller à la mise en œuvre des politiques éducatives dans les CEBNF, à évaluer le travail des animateurs auxquels les inspecteurs pédagogiques

apportent des conseils personnalisés tout au long de leur parcours professionnel et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, à participer à l'animation pédagogique dans les formations et à assurer des missions d'expertise dans les différents domaines éducatifs et pédagogiques.

Comme deuxième variable indépendante, nous avons le développement professionnel des animateurs qui consiste à ce qu'ils revoient et renouvellent leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel.

Comme troisième variable indépendante, nous avons l'amélioration des capacités professionnelles des animateurs qui passe par le coaching, le contrôle, l'encadrement, l'accompagnement, la surveillance, le soutien, la formation et l'évaluation par les inspecteurs pédagogiques.

Après opérationnalisation de la variable dépendante, nous avons pu retenir comme indicateurs du développement professionnel, les compétences professionnelles, l'accroissement des performances, l'élargissement du champ des connaissances, le développement des qualités personnelles et l'amélioration de la pratique.

Une modalité est la valeur prise par une variable statistique qu'elle soit qualitative ou quantitative. Les modalités correspondent donc à l'ensemble des valeurs possibles.

Les modalités de la variable indépendante que nous pouvons retenir ici sont : la présence régulière, des stratégies mises en place et un suivi régulier. En ce qui concerne les modalités de la variable dépendante, nous avons une éducation de qualité et des bons résultats.

Tableau 2 : Tableau synoptique de l'étude

Supervision Pédagogique et Développement Professionnel des animateurs des structures d'éducation de base non formelle dans la ville de Yaoundé.	Sujet
L'insuffisant encadrement des animateurs des structures d'éducation de base non formelle par les maillons de la chaîne de supervision pédagogique du Ministère de l'Education de Base.	Problème de Recherche
Pourquoi accroître les capacités professionnelles des animateurs des structures d'éducation de base non formelle afin de garantir l'avènement d'une éducation de qualité ?	Question principale
Proposer des actions visant à améliorer l'efficacité interne du sous-secteur de l'EBNF à travers des inspections régulières et visant le développement professionnel des animateurs.	Objectif général
Si les capacités professionnelles des animateurs des structures d'éducation de base non formelle devaient être améliorées, alors cela garantirait l'avènement d'une éducation de qualité.	Hypothèse générale
<ul style="list-style-type: none"> - Théorie des systèmes ou théorie systémique ; - Théorie du changement social ; - Théorie de l'équité ; - Théorie des objectifs. 	Théories explicatives
<ul style="list-style-type: none"> - Recherche fondamentale ; - Recherche qualitative ; - Méthode mixte ; - Devis séquentiel explicatif ; 	Type de recherche
Méthode d'échantillonnage aléatoire en grappes	Méthode d'échantillonnage

<ul style="list-style-type: none"> - Entretien individuel ; - L'observation. 	Techniques de collecte des données
Guide d'entretien directif	Instrument de collecte des données
Supervision pédagogique	VI
<ul style="list-style-type: none"> - Dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection ; - Développement professionnel des animateurs ; - Amélioration des capacités professionnelles. 	VI Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> - La présence régulière ; - Des stratégies mises en place ; - Un suivi régulier. 	VI Modalités
Développement professionnel des animateurs des structures d'éducation de base non formelle	VD
<ul style="list-style-type: none"> - Les compétences professionnelles ; - L'accroissement des performances ; - L'élargissement du champ des connaissances ; - Le développement des qualités personnelles ; - L'amélioration de la pratique. 	VD Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> - Une éducation de qualité ; - Des bons résultats. 	VD Modalités

En conclusion, ce troisième chapitre portant sur la revue de la littérature nous a permis de définir les concepts clés de notre recherche à savoir : la supervision pédagogique, le développement professionnel, l'animateur et le CEBNF ; ensuite, nous avons convoqué les théories explicatives de notre étude à savoir : la théorie des systèmes, la théorie du changement social, la théorie de l'équité et la théorie des objectifs ; enfin, nous avons défini les variables, les indicateurs et les modalités de notre étude.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET
OPÉRATEUR**

Cette partie expose la démarche méthodologique, précise et justifie le type d'étude, le site de l'étude, la population de l'étude, les méthodes d'échantillonnage, le choix de l'instrument des collectes des données et sa justification, des méthodes d'analyse des données d'enquête et les difficultés rencontrées. Elle comporte deux chapitres à savoir :

- Méthodologie de la recherche ;
- Présentation, analyse et interprétation des résultats.

Méthodologie est un mot qui est composé par trois vocables grecs : met à («après, qui suit»), odòs (« chemin, voie, moyen ») et logos (« étude »). Le concept se rapporte aux méthodes de recherche permettant d'arriver à certains objectifs au sein d'une science.

En d'autres mots, la méthodologie est une étape spécifique procédant d'une position théorique et épistémologique, pour la sélection des techniques concrètes de recherche. Par conséquent, la méthodologie dépend des postulats que le chercheur considère valides, puisque l'action méthodologique sera son instrument pour analyser la réalité étudiée.

Une méthode est donc l'organisation de l'application des règles et des procédures visant la finalisation d'un travail scientifique. Elle apparaît dès lors comme une démarche fondée sur des normes.

CHAPITRE IV : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE

La préparation de notre enquête consiste à déterminer la façon dont les informations sont collectées. Il faut pour cela définir le mode d'administration du guide d'entretien et choisir le format des questions. Tous ces éléments sont étroitement interdépendants ; il importe de veiller à ce qu'ils soient bien accordés. Dans cette première étape, la conception du guide d'entretien fera l'analyse de la problématique de l'étude pour déterminer les informations que nous devons recueillir. Nous définirons à l'avance les éléments que nous appliquerons aux données collectées afin de nous assurer que nous disposerons de tous les éléments nécessaires pour répondre aux objectifs de l'étude.

Lorsque nous cherchons à décrire le phénomène de supervision pédagogique dans le développement professionnel des animateurs des CEBNF dans la ville de Yaoundé, on constate qu'il n'existe aucun moyen de parvenir à un décalque de la réalité, parce qu'aucune description ne peut être exhaustive. Nous allons obligatoirement analyser le thème de l'enquête afin de définir les domaines auxquels notre thème fait référence et de déterminer, dans ces domaines, les aspects que nous observerons et la façon dont nous pratiquerons nos observations. En procédant ainsi, nous opérons des choix ; nous mettons en place une grille de lecture à travers laquelle certains éléments de cette situation sont retenus parmi lesquels le type de recherche, la présentation du site de l'étude, la population de l'étude, la technique de l'échantillonnage et l'échantillon, la technique de collecte des données et l'instrument de collecte des données.

IV-1- Le type de recherche

Pour mener à bien notre étude portant sur la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des structures d'éducation de base non formelle dans la ville de Yaoundé, nous n'allons pas mesurer les variables, mais nous allons travailler de manière plus interprétative. A cet effet, nous faisons recours à une recherche fondamentale, qualitative et explicative parce que nous répondons à la question « pourquoi » mais avec la méthode mixte. En effet, nous nous penchons sur la méthode mixte pour faire référence à la combinaison et à l'intégration de méthodes qualitatives et quantitatives dans notre étude car l'intégration qualitative et quantitative dans le processus de collecte et d'analyse des données est essentielle dans les méthodes mixtes. En ce qui concerne notre stratégie, les méthodes mixtes seront utilisées parce qu'elles vont nous permettre de mieux répondre à notre question générale de recherche.

Nous avons choisi les méthodes mixtes pour :

- Interpréter les résultats quantitatifs ;
- Généraliser statiquement les résultats qualitatifs ;
- Explorer qualitativement et mesurer quantitativement le phénomène que nous étudions.

Le devis de recherche de base observé ici est le devis séquentiel explicatif parce que la première phase de notre travail scientifique sera quantitative. Ces résultats quantitatifs vont éclairer la collecte de données de la deuxième phase qui sera qualitative.

L'avantage que nous aurons à utiliser la recherche utilisant les méthodes mixtes est que cela nous permettra une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène que nous étudions qu'une approche quantitative ou qualitative seule.

En combinant la recherche quantitative et la recherche qualitative, notre recherche pourra potentiellement compenser les limites de chaque méthode pour comprendre le phénomène que nous étudions dans ses aspects généraux et spécifiques.

Les méthodes mixtes intègrent les forces des méthodes qualitatives et quantitatives, et nous permettront de mieux expliquer la complexité du phénomène que nous étudions. Toutefois, cela exige que nous ayons une expertise en méthodes qualitatives et quantitatives.

L'objectif principal de cette étude mixte est donc de générer une confiance entre nous et les participants à notre étude alors même qu'il existe entre nous une « énigme réciproque ».

L'approche à retenir est que le choix d'une posture qualitative, quantitative ou mixte est possible lors des études sensibles comme la nôtre, pour générer un lien de confiance.

Notre étude mixte va s'appuyer sur une collecte de données qualitatives qui sont obtenues grâce à trois méthodes principales : l'observation, l'entretien et le focus group. La technique que nous avons utilisée pour notre étude est l'entretien (entretiens entre interviewer et interviewé). Celui-ci nous a permis de récolter des données verbales qui sont récoltées grâce à des questions préparées.

L'entretien permet de comprendre le sujet à partir d'interprétations des données récoltées lors des témoignages. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi l'entretien directif.

IV-2- Présentation du site de l'étude

Selon le dictionnaire français (2021), le site de l'étude ou territoire d'étude est « la zone géographique délimitant le cadre d'une analyse ». En d'autres termes, c'est un lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu. Notre site d'étude est la région du Centre, plus précisément le département du Mfoundi.

IV-3- Population de l'étude

Selon GRAWITZ (1998 ; 593), la population de l'étude est « Un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». Autrement dit, c'est aussi l'univers statistique auquel le chercheur s'interroge, se questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires.

IV-3-1- La population parente

La population parente est constituée de l'ensemble d'individus sur lesquels le phénomène peut s'étendre.

C'est en effet la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Elle s'étend généralement sur une large échelle sur le plan national. Dans le cadre de notre étude, la population parente est l'ensemble des animateurs des CEBNF de la région du Centre.

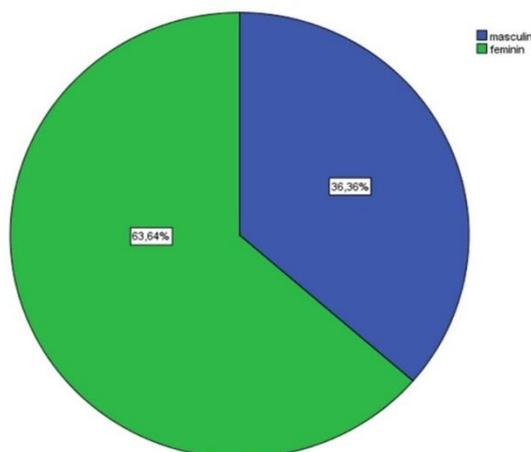
IV-3-2- La population cible

La population cible est l'ensemble des membres d'un groupe spécifique sur lequel les résultats seront applicables. La population cible de notre étude est constituée de l'ensemble des animateurs des CEBNF du Département du Mfoundi.

IV-3-3- La population accessible

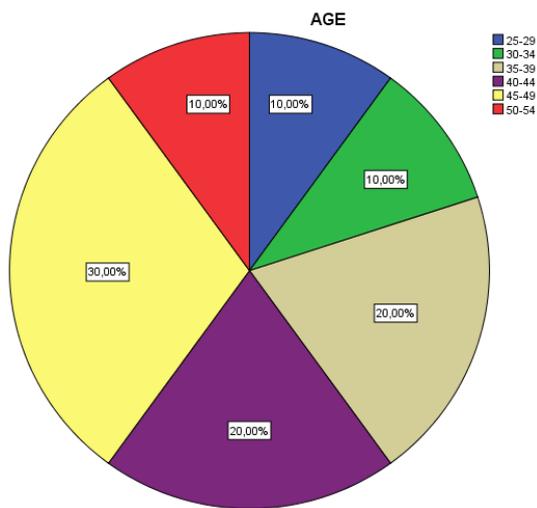
La population accessible est une partie de la population cible qu'on peut facilement atteindre ou approcher. Notre population accessible est constituée des animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé cités plus haut.

Diagramme n°1a : Répartition de l'échantillon des participants par sexe.



Source : Enquête de terrain (2022)

Diagramme n°1b : Répartition de l'échantillon des animateurs participants par âge.



Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture de ces premiers diagrammes a et b, il en ressort que notre échantillon de dix participants est composé des hommes soit trois et des femmes soit sept. Une participante a un âge qui varie entre 25 et 29 ans soit 10%, un participant a un âge qui varie entre 30 et 34 ans soit 10%, deux participants ont un âge qui varie entre 35 et 39 ans soit 20%, deux autres sont âgés entre 40 et 44 ans soit 20%, trois autres ont un âge compris entre 45 et 49 ans soit 30% et une autre dont l'âge est compris entre 50 et 54 ans soit 100%.

En conclusion, nous avons pu constater que les animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé sont tous des adultes émergents et sont en majorité des femmes et en minorité des hommes. Cela prouve que les femmes sont majoritaires dans l'enseignement non formel.

IV-4- Technique d'échantillonnage et échantillon

Une enquête oblige souvent à recourir à une méthode de prélèvement d'un échantillon. Envisagé d'étudier une population générale nécessite non seulement un budget suffisant mais ajourne également la publication des résultats. Cependant, l'étude d'un sous-ensemble de la population facilite le travail du chercheur qui doit définir un échantillon représentatif, quelle que soit la méthode, toutes les couches, catégories et tendances de la population se retrouvent dans le tirage opéré.

IV-4-1- Echantillon

En statistique, un échantillon est un ensemble d'individus représentatifs d'une population. C'est un groupe relativement petit et choisi scientifiquement de manière à représenter le plus fidèlement possible une population (Savard, 1978, chap. 1).

L'échantillonnage vise à obtenir une meilleure connaissance d'une ou plusieurs population(s) ou sous-population(s) par l'étude d'un nombre d'échantillons jugé statistiquement représentatif.

Notre étude porte sur des échantillons réduits (entretiens individuels).

IV-4-2- Méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage est le prélèvement d'échantillons selon une procédure spécifiée.

L'échantillonnage désigne en statistique les méthodes de sélection d'un échantillon à l'intérieur d'une population. Les méthodes d'échantillonnage correspondent aux différentes manières de constituer un échantillon de la population étudiée. Deux types d'échantillons peuvent être distingués :

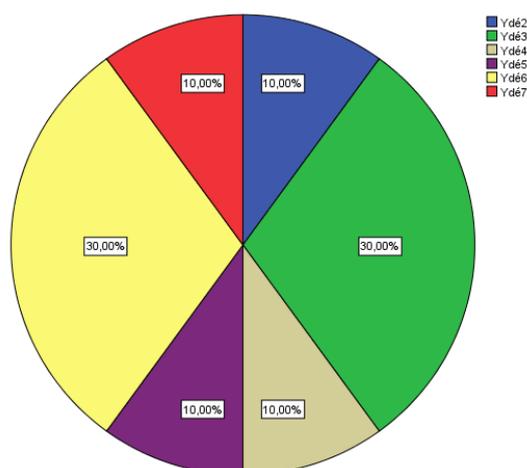
- La méthode dite probabiliste ou aléatoire prélève sur une population un échantillon arbitraire plutôt que de choisir des enquêtes comme le fait la méthode d'échantillonnage non probabiliste, elle procède à un tirage au sort. Fondée sur la théorie des probabilités, elle accorde une chance égale aux composantes de la population étudiée d'appartenir à l'échantillon. La méthode probabiliste tire une population totale par l'utilisation d'une table de nombreux aléatoires. Dans ce cas, les sujets sont choisis selon une procédure où la sélection est aléatoire. Toutefois, la difficulté de la méthode probabiliste est qu'elle

suppose une base de sondage faible et exige des coûts. Pour les atténuer, on procède au sondage soit en grappes, soit par stratification.

- Quant à la méthode non probabiliste, elle comprend toutes les approches qui ne permettent pas forcément d'identifier exactement la probabilité de chaque membre de la population d'être inclus dans l'échantillon. Les sujets sont choisis selon une procédure pour laquelle la sélection n'est pas aléatoire. Ce type d'échantillon pose plusieurs problèmes inférentiels.

Dans le cadre de notre travail, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage aléatoire en grappes. Dans cette méthode, la population est divisée en groupes ou en grappes sélectionnés au hasard dont notre échantillon est constitué des animateurs des CEBNF des arrondissements de Yaoundé 2,3, 4, 5, 6 et 7.

Diagramme n° 2 : Répartition de l'échantillon des participants par arrondissement



Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du deuxième diagramme, il en ressort que les participants ont été interviewés dans six arrondissements de la ville de Yaoundé : un participant dans le 2^{ème} arrondissement soit 10%, trois participants dans le 3^{ème} soit 30%, une participante dans le 4^{ème} soit 10%, une participante dans le 5^{ème} soit 10%, trois participantes dans le 6^{ème} soit 30% et un participant dans le 7^{ème} soit 10%.

En conclusion, nous avons pu interroger dix animateurs des CEBNF dans six arrondissements de la ville de Yaoundé.

IV.5. Technique de collecte des données

Les principales techniques de collecte des données qualitatives utiles pour mener une recherche mixte à caractère qualitatif sont les entretiens individuels, les focus groups et l'observation.

Celles que nous avons utilisées dans le cadre de notre étude sont l'entretien individuel des animateurs qui constituent notre échantillon tout en optant aussi à l'observation. L'entretien nous a permis de collecter des données précises auprès de chaque animateur enquêté sur notre sujet tandis que l'observation nous a été utile pour analyser le phénomène de supervision pédagogique dans le développement professionnel des animateurs des CEBNF.

Nous avons davantage appris en regardant les matériaux utilisés par chaque enquêté.

IV.6. Instrument de collecte des données

On appelle par « instruments de collecte des données » les moyens utilisés pour la collecte de renseignements dans le cadre d'une enquête. Des questions se posent sur la manière de mener notre étude. Des doutes, nous en avons eu au départ sur la pertinence de telle ou telle variable et (ou telle ou telle) technique à employer.

Pour décriper l'ensemble de ces incertitudes, nous avons eu recours au guide d'entretien directif.

IV.6.1. Le guide d'entretien directif

Selon B. BATHELOT (2017), l'entretien directif est une méthode d'étude qualitative basée sur la réalisation d'entretiens individuels ou collectifs durant lesquels l'animateur dirige les échanges avec l'individu ou les individus interviewés. Il est plus approprié pour obtenir des témoignages pertinents sur le phénomène que nous étudions.

Nous avons choisi de diriger les entretiens auprès des animateurs des CEBNF car nous l'avons trouvé plus utile à notre mémoire pour recueillir un maximum d'informations et nous nous y sentons plus à l'aise.

IV.6.2. La pré-enquête

La pré-enquête est une enquête portant sur un nombre d'enquêtés ou de documents pour tester les hypothèses et le questionnaire, avant d'entreprendre l'enquête elle-même (Graw. 1981).

Lors de notre stage académique à la DREB-C, nous avons contacté quelques animateurs des CEBNF à l'avance et nous en avons pris rendez-vous.

IV.6.3. Le pré-test

Un pré-test est une évaluation effectuée avant la diffusion d'un projet de communication ou le lancement d'un produit pour vérifier son efficacité auprès du public visé.

Pendant notre stage académique à la DREB-C, nous avons effectué un pré-test aux animateurs que nous avons rencontrés lors de nos visites dans quelques CEBNF.

IV.6.4. Présentation du guide d'entretien

Voir en annexe.

IV.6.5. Administration du guide d'entretien

Pendant l'entretien,

- nous nous présentons et présentons le thème général de notre enquête à l'enquêté (nous proposons un thème plus large pour voir comment il apparaît dans le discours et la place qu'il occupe).
- Nous expliquons les buts et objectifs de notre recherche.
- Nous annonçons le déroulement de l'entretien d'une durée de 15mn avec outil d'enquête un téléphone portable contenant un dictaphone et une caméra, ainsi qu'un carnet de notes.
- Nous garantissons à chaque enquêté l'anonymat de sa personne et du lieu.
- Nous répondons aux questions de l'enquêté, y compris d'autres informations après l'entretien, mais nous lui laissons la possibilité de refuser l'entretien et/ou de l'interrompre à tout moment.
- Nous l'écoutons attentivement même s'il s'agit parfois de banalités et relançons sur certains thèmes.
- Nous lui montrons qu'on ne porte pas de jugements de valeurs sur le discours.

- Nous marquons de l'intérêt pour ce qui se dit, en utilisant des expressions telles que : « je vois ... ; Je comprends ... mmh...mmh... ».
- Nous le relançons lorsqu'il y a nécessité en utilisant les termes tels que : « Vous m'avez dit au début ... ; Tout à l'heure vous disiez ...) afin d'approfondir le sujet et d'explorer les thèmes du guide d'entretien.
- Nous formulons des demandes d'informations ou de précisions en utilisant des termes tels que : « Pourriez-vous m'en dire plus ... ; Vous voulez dire que... »
- Nous répétons le thème : cela permet de recentrer le discours sans toutefois bloquer la parole de l'interviewer.
- Nous l'observons : gestes, attitudes, regards ...
- Nous abordons l'ensemble des questions prévues dans le guide même s'il nous semble parfois que le sujet a déjà partiellement répondu ou que la question ne nous semble plus pertinente tout en tenant compte que notre attitude doit être la même au cours des divers entretiens.
- A chaque fois, c'est l'enquêté qui décide de terminer l'entretien. Pour cela, nous lui demandons bien évidemment s'il n'a rien à ajouter, ou s'il souhaite aborder un autre sujet.
- En bref, l'administration du guide d'entretien au sujet enquêté est directe.

En conclusion, ce quatrième chapitre portant sur la préparation et l'organisation de l'enquête nous a permis de définir le type de notre recherche ; présenter le site et la population de notre étude, énoncer notre technique d'échantillonnage et échantillon ; et montrer notre technique et instrument de collecte des données.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons mettre en exergue les données recueillies au cours de l'enquête. Nous allons le faire sous forme de graphiques Camembert enrichis de quelques commentaires dans l'optique d'optimiser leur visibilité ainsi que leur lisibilité. Ces représentations nous permettront au final d'en ressortir les chiffres requis puis les pourcentages représentant le nombre de répondant par items, en fonction de type de réponses qu'ils ont données. Nous présenterons les scores moyens des participants sur les différentes hypothèses de recherche et enfin nous testerons les différents types d'hypothèses à l'aide des explications positives ou négatives et l'analyse interprétative pour obtenir des résultats valides.

V-1. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données est le processus qui consiste à examiner et à interpréter des données afin d'élaborer des réponses à des questions. Les principales étapes du processus d'analyse consistent à cerner les sujets d'analyse, à déterminer la disponibilité de données appropriées, à décider des méthodes qu'il y a lieu d'utiliser pour répondre aux questions d'intérêt, à appliquer les méthodes et à évaluer, résumer et communiquer les résultats.

Nos résultats analytiques soulignent l'utilité des sources de données en jetant de la lumière sur les sujets pertinents.

Nos données qualitatives seront constituées d'informations non statistiques et auront tendance à être peu structurées. Par nature, nos données qualitatives seront utilisées pour élaborer nos théories explicatives, nos hypothèses et nos idées initiales.

Nos données quantitatives(ou numériques) fourniront des données comparables sur « qui » et « combien ». Elles désigneront des informations ou des caractéristiques quantifiables qui prendront des nombres comme valeur. Nos données quantitatives seront structurées et parfaitement adaptées à l'analyse des données. Nos méthodes quantitatives seront parfaites pour effectuer des comparaisons entre les interventions analogues des participants, entre différents arrondissements de Yaoundé.

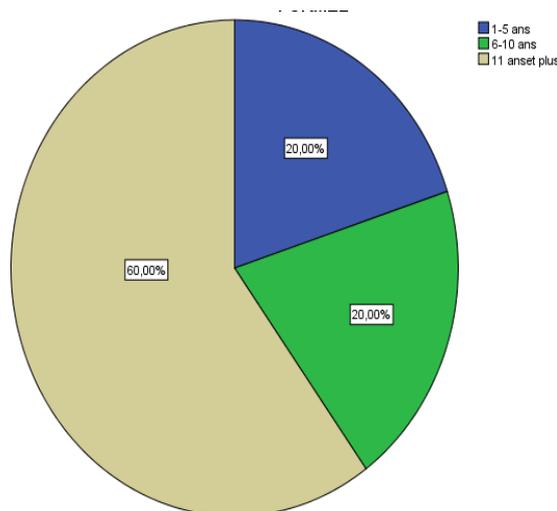
En procédant à une étude mixte, nous voulons qu'elle soit descriptive et se concentre sur des interprétations tout en exprimant les résultats avec des mots. Et cela nécessite de prouver ou démontrer des faits à travers des résultats exprimés en chiffres (statistiques).

Une fois présentées dans des diagrammes Camembert, nous allons analyser les données qualitatives et quantitatives obtenues après les avoir traitées avec le logiciel SPSS.

V-2 Présentation et analyse des résultats prélevés auprès des animateurs des CEBNF

La présentation des données sera faite sous forme de diagrammes sectoriels contenant des pourcentages relatives aux réponses recueillies par items.

Diagramme n°3 : Répartition de l'échantillon des participants en fonction des années d'expérience dans l'enseignement non formel

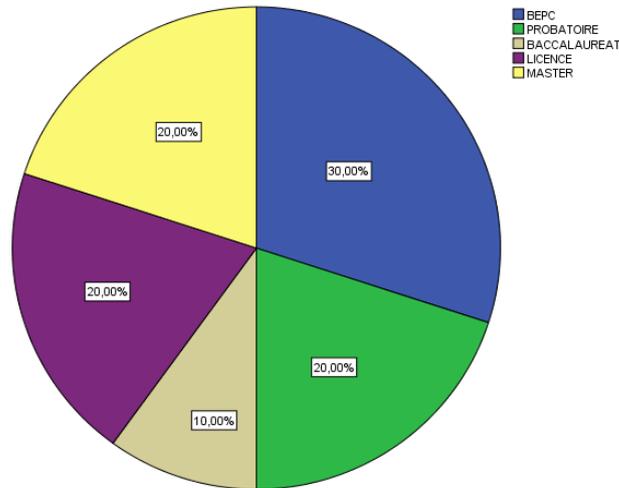


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du troisième diagramme, il en ressort que deux participants ont une expérience inférieure ou égale à cinq ans dans l'enseignement non formel, deux ont une expérience inférieure ou égale à 10 ans et six ont une expérience supérieure ou égale à onze ans.

En conclusion, la plupart des animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé ont une expérience de quelques années dans l'enseignement non formel.

Diagramme n°4 : Répartition de l'échantillon des participants par niveau d'éducation

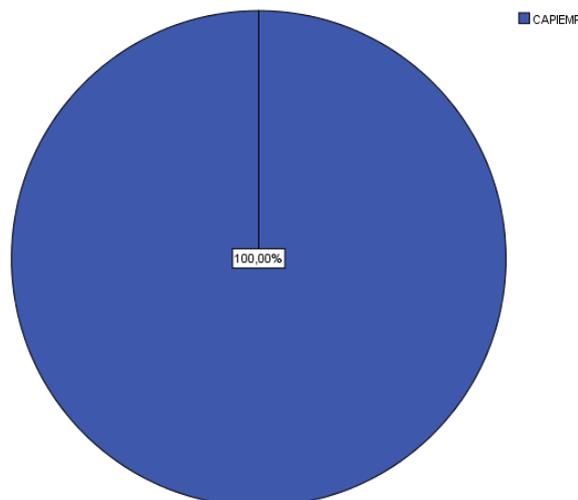


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du quatrième diagramme, il en ressort que trois participants ont comme niveau d'instruction le BEPC soit 30%, deux autres le Probatoire soit 20%, un autre le Baccalauréat soit 10%, deux autres la Licence soit 20% et deux autres le Master soit 20%.

En conclusion, la plupart des animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé sont diplômés de l'enseignement général et ont au moins un BEPC et au plus un Master.

Diagramme n°5 : Répartition de l'échantillon des participants par certification professionnelle



Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du cinquième diagramme, il en ressort que tous les participants sont dotés de deux diplômes professionnels que sont le CAPIEMP et le diplôme d’alphabétiseur principal.

En conclusion, les diplômes de CAPIEMP et d’Alphabétiseur principal sont nécessaires pour toute personne qui voudrait faire carrière dans l’AEBNF dans la ville de Yaoundé.

V.3. Le dépouillement

D’après B. Barthelot (2017), le dépouillement d’enquête est une phase d’une enquête par questionnaire pendant laquelle les résultats obtenus sur un support papier sont traités manuellement et saisis lorsqu’ils sont exploitables.

Après avoir récupéré nos formulaires d’enquête, nous avons procédé au recensement et au décompte des avis exprimés par les répondants lors de l’enquête. Nous avons effectué le traitement des données grâce au logiciel SPSS. La tâche pour nous était de consulter les données des variables du guide d’entretien retirées de 1 à 13., nous avons procédé aux trois premières étapes : compter, numéroter et codifier. Le recensement et le décompte des avis étaient contenus dans plusieurs diagrammes sectoriels numérotés et titrés. Ceci nous a facilités le traitement, la présentation des données d’enquête ainsi que l’analyse des résultats.

V.4. Limites et difficultés de l’étude

Notre réflexion dont le but est de mettre en lumière l’impact de la supervision pédagogique sur le développement professionnel des animateurs des CEBNF dans la région du Centre en particulier au Mfoundi n’est pas sans difficultés. Tout au long de notre enquête sur le terrain pour la collecte des données, nous avons croisés quelques empêchements et obstacles dont elles se résument à trois ordres de problèmes : le problème méthodologique, le problème d’acquisition des contacts téléphoniques et du lieu de localisation des CEBNF et le problème des effectifs des animateurs à enquêtés.

V.4.1. Le problème d’identification des responsables des CEBNF de la ville de Yaoundé

Les listes des CEBNF que nous avons pu obtenir lors de notre stage à la DREB-C ne portaient pas les noms des promoteurs de ces établissements, ce qui fait que les listes des CEBNF que nous présenterons en annexe ne porteront aucune identification. Par conséquent, durant notre travail, nous ne serons pas en mesure de vous procurer les noms des responsables de tous les CEBNF existants dans la région du Centre et de tout le reste du Cameroun.

V.4.2. Le problème d'acquisition des contacts téléphoniques des directeurs des CEBNF et les lieux de localisation des CEBNF

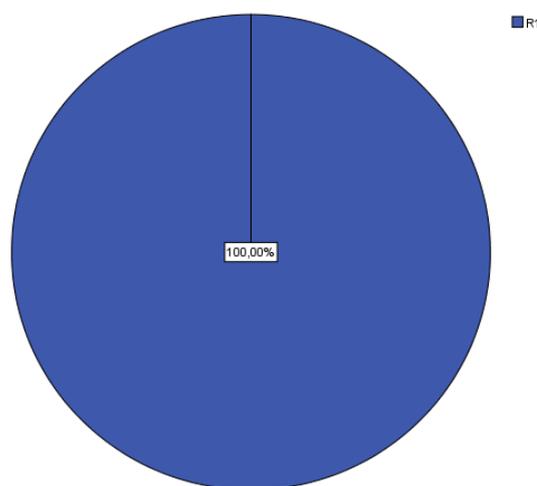
Etant donné qu'il nous fallait aller sur le terrain pour toucher du doigt la réalité du phénomène étudié, nous avons eu des difficultés à retrouver les emplacements des CEBNF qui, pour la plupart, n'ont pas de plaque de localisation. En plus, nous n'avions pas les contacts téléphoniques de tous les directeurs des CEBNF pour pouvoir les appeler afin qu'il nous situe exactement les lieux de localisation de leurs CEBNF.

V.4.3. Le problème des effectifs des animateurs à enquêter

Nous avons prévu interrogé plusieurs animateurs parce que nous étions censés retrouver au moins trois par CEBNF correspondant à chaque niveau mais nous n'en trouvions que les directeurs qui tenaient tous ces niveaux à cause du manque de moyens financiers qui les empêchaient de recruter d'autres animateurs qui les aideraient à enseigner leurs apprenants. Ce qui a entraîné que le nombre de répondants soit en sous-effectif.

V.5. Présentation des données et analyse des résultats

Diagramme n°6 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique ce qui concerne le taux d'existence des programmes officiels pour l'alphabétisation de l'EBNF

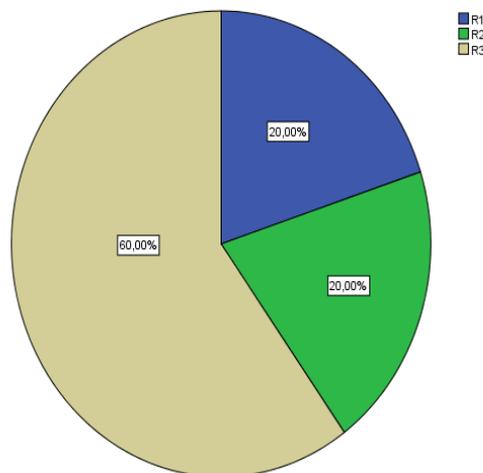


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du sixième diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, sont unanimes sur le fait que les programmes officiels pour l'alphabétisation de l'éducation non formelle ne sont pas encore disponibles pour le moment.

En conclusion, la documentation est quasi inexistante dans les CEBNF de la ville de Yaoundé.

Diagramme n°7 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le taux de disponibilité du matériel didactique nécessaire pour dispenser les leçons

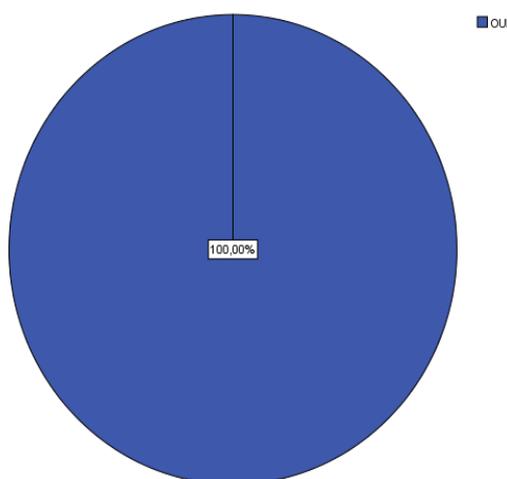


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du septième diagramme, il en ressort que deux participants, soit 20%, affirment que le matériel didactique nécessaire pour dispenser les leçons est disponible à un taux compris entre 0 et 10%, deux autres soit 20% l'affirment à un taux compris entre 10 et 20% et six soit 60%, l'affirment à un taux compris entre 20 et 40%, ce qui représente la majorité.

En conclusion, nous soulignons une rareté du matériel didactique dans la plupart des CEBNF de la ville de Yaoundé.

Diagramme n°8 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne les participants qui ont reçu une formation initiale en EBNF

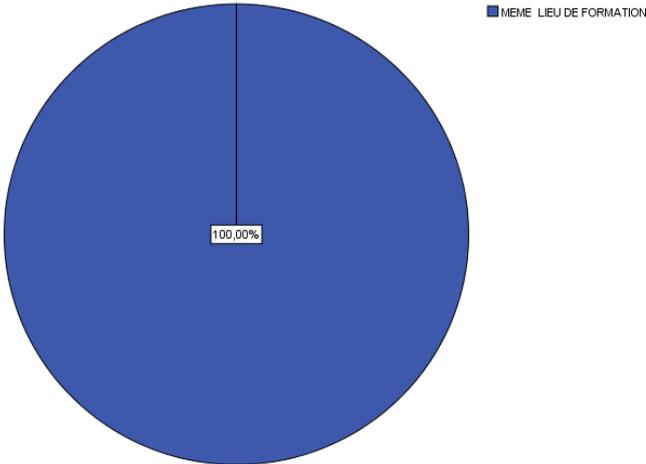


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du huitième diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, ont reçu une formation initiale en EBNF.

En conclusion, la formation initiale en AEBNF est très importante pour toute personne qui aspire à ce type d'éducation en tant qu'alphabétiseur ou animateur ou encore promoteur des CEBNF.

Diagramme n°9: Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le lieu de formation initiale en EBNF

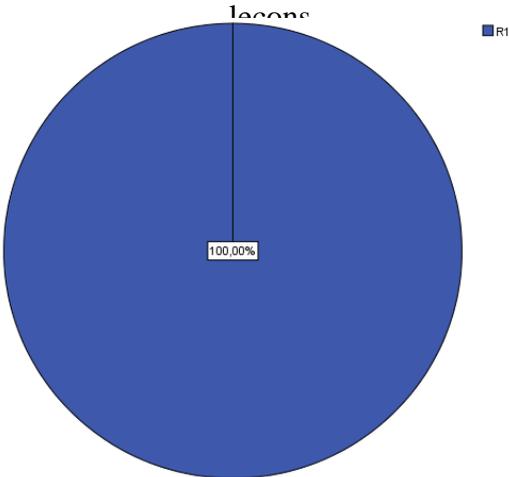


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du neuvième diagramme, il en ressort tous les participants ont reçu leur formation initiale en EBNF dans un même lieu nommé CEBNF/CAF bilingue d'Essos situé au niveau de la mairie de Yaoundé 5.

En conclusion, il n'existe qu'un seul centre de formation privé pour l'AEBNF dans la ville de Yaoundé.

Diagramme n°10 : Répartition de l'échantillon des participants en supervision pédagogique en ce qui concerne le taux d'acquisition des curricula adaptés à la préparation efficace des

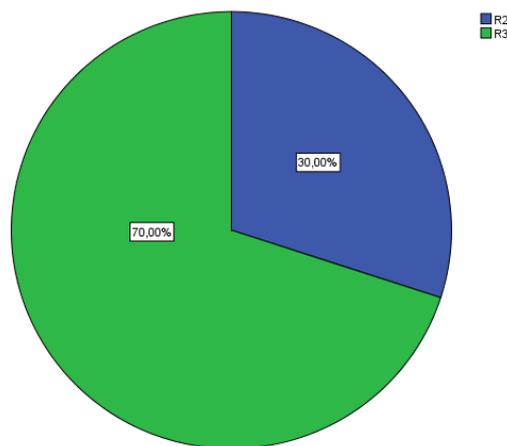


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du dixième diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, sont unanimes sur le fait que les curricula leur permettant de préparer efficacement ne sont adaptés qu'à un taux compris entre 0 à 5%.

En conclusion, l'on note un manque de ressources bibliographiques dans les CEBNF de la ville de Yaoundé.

Diagramme n°11 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne le taux de réception des inspecteurs pédagogiques

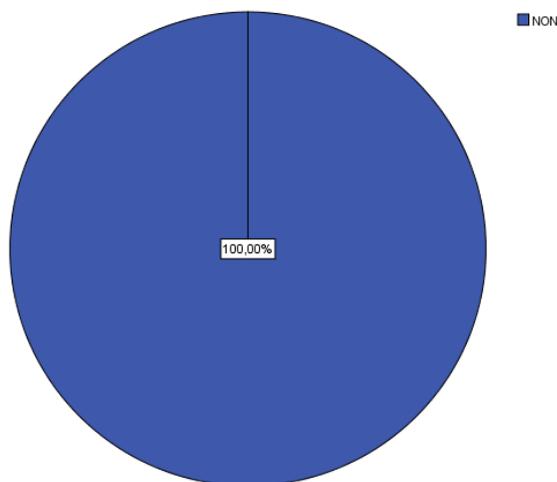


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du onzième diagramme, il en ressort que trois participants, soit 30%, affirment que les visites des inspecteurs pédagogiques dans les CEBNF est compris entre 15 et 25% et sept soit 70% autres, l'affirment à un taux compris entre 25 et 40%, ce qui constitue la majorité.

En conclusion, les visites de contrôle des inspecteurs pédagogiques dans la plupart des CEBNF de la ville de Yaoundé sont considérablement basses soit une fréquence de rencontres d'environ 30%.

Diagramme n°12 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne l'existence d'une prise en charge financière par l'Etat du Cameroun de ceux-ci

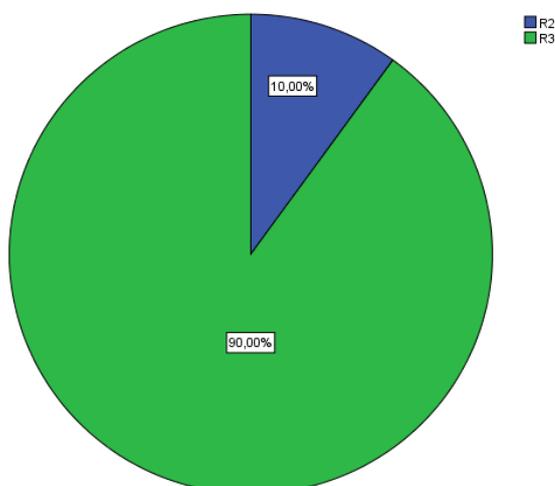


Source: Enquête de terrain (2022)

Après lecture du douzième diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, sont unanimes sur le fait qu'ils ne sont pas pris en charge financièrement par l'Etat Camerounais.

En conclusion, les animateurs des CEBNF ne disposent d'aucun soutien rémunérateur provenant de la part des services publics du pays.

Diagramme n°13 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne le taux d'enseignement de la pédagogie par les inspecteurs pédagogiques qu'ils reçoivent

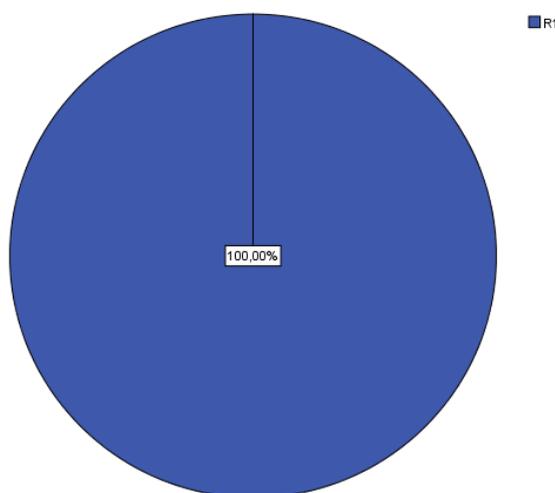


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du treizième diagramme, il en ressort qu'un participant, soit 10%, affirme que les inspecteurs pédagogiques leur enseignent la pédagogie dans l'enseignement à un taux compris entre 15 et 25% et les neuf autres soit 90%, l'affirment à un taux compris entre 25 et 40%, ce qui constitue la majorité.

En conclusion, le coaching des animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé est pris en compte avec une certaine légèreté de la part des inspecteurs pédagogiques.

Diagramme n°14 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne le taux d'organisation des séminaires pour les formations continues à l'endroit de ceux-ci

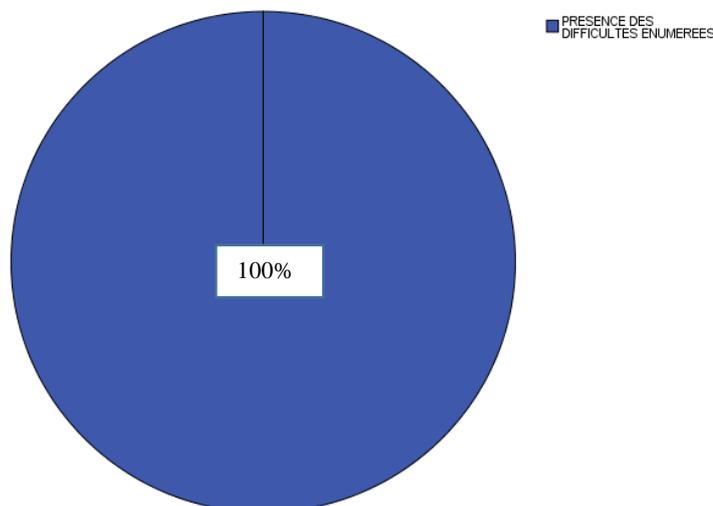


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du quatorzième diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, sont unanimes sur le fait que les séminaires pour les formations continues sont organisées à leur endroit à un taux compris entre 15 et 25%.

En conclusion, les animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé bénéficient rarement des formations continues.

Diagramme n°15 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne les difficultés rencontrées sur la plan administratif par ceux-ci

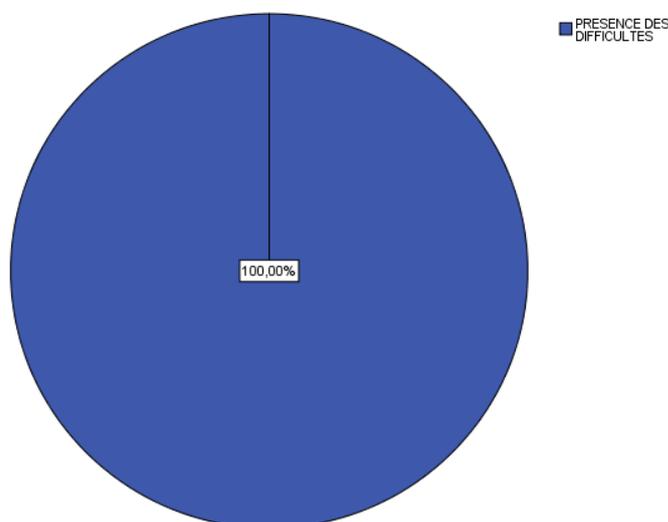


Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du quinzième diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, sont unanimes sur le fait qu'ils rencontrent des difficultés sur le plan administratif qu'ils ont tout de même énumérées dans la suite de leur affirmation à savoir : manque d'autonomie infrastructurelle ou construction anarchique, manque de moyens financiers ou autres méthodes pour pouvoir recruter d'autres animateurs, manque d'aide technique, manque d'élaboration des fiches mensuelles adaptées aux CEBNF, leurs candidats au CEP sont présentés comme candidats libres, pas d'école publique de formation pour les alphabétiseurs (celle qui existe est privée), formation initiale pas assez adaptée, les CEBNF ne fonctionnent pas tous les jours et ne fonctionnent que dans l'après-midi pour une ou deux heure(s).

En conclusion, tous les animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé font face à de nombreuses difficultés sur le plan administratif.

Diagramme n°16 : Répartition de l'échantillon des participants en développement professionnel des animateurs des CEBNF en ce qui concerne les difficultés rencontrées sur la plan pédagogique par ceux-ci



Source : Enquête de terrain (2022)

Après lecture du seizième soit le dernier diagramme, il en ressort que tous les participants, soit 100%, sont unanimes sur le fait qu'ils rencontrent des difficultés sur le plan pédagogique que chacun d'eux a d'ailleurs énumérées à savoir : les animateurs ne sont pas assez formés pour l'EBNF, les apprenants n'ont pas les documents adaptés à l'EBNF, les ressources bibliographiques ne sont pas assez adaptées à l'EBNF, insuffisance ou manque du matériel didactique adapté aux enfants en difficulté dans certaines disciplines, manque de temps pour terminer les programmes d'enseignements, difficultés dans le choix des leçons à enseigner car il faut choisir l'essentiel compte tenu du fait que les heures d'enseignements sont très insuffisantes, problèmes liés à la gérance d'une classe multigrade, les apprenants somnolent pendant la tenue des enseignements dû au fait qu'ils se tiennent dans la soirée, faible assistance pédagogique, infrastructures non adaptées à l'EBNF, rareté des sujets apprenants.

En conclusion, tous les animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé font face à de nombreux soucis dans le cadre pédagogique.

V.6. Vérification des hypothèses de recherche

V.6.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

Hypothèse 1 : Si un dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection était mis en place dans les structures d'EBNF, alors cela améliorerait les compétences professionnelles des animateurs des structures de l'EBNF.

Après analyse des diagrammes 6, 7 et 10 et 12, il en ressort que le dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection n'est presque pas mis en place dans les structures d'EBNF pour l'amélioration des compétences professionnelles des animateurs des CEBNF car il n'existe pas encore de programmes officiels pour l'éducation de base non formelle ; on note également une rareté du matériel didactique, un manque de ressources bibliographiques dans la plupart des CEBNF de la ville de Yaoundé et aucun soutien rémunérateur provenant de la part des services publics du pays pour motiver les animateurs des CEBNF. Cela revient à dire que les capacités professionnelles des participants ne sont presque pas améliorées pour pouvoir garantir l'avènement d'une éducation de qualité. Au regard de ces résultats expliqués, on peut dire que notre première hypothèse de recherche est validée.

V-6-2 Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2)

Hypothèse 2 : Si le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF était garanti par les stratégies mises en place, alors cela accroîtrait leurs performances.

Après analyse des diagrammes 15 et 16, il en ressort que le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF n'est pas assez garanti par les stratégies mises en place pour l'accroissement de leurs performances car tous les animateurs des CEBNF font face à de nombreuses difficultés énumérées et de nombreux soucis mentionnés tant sur le plan administratif que dans le cadre pédagogique. Cela revient à dire que les capacités professionnelles des participants ne sont presque pas améliorées afin de garantir une éducation de qualité. Au regard de ces résultats obtenus à travers l'énumération de ces difficultés rencontrées par les animateurs des CEBNF, on peut dire que notre deuxième hypothèse de recherche est validée.

V-6-3 Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

Hypothèse 3 : Si le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF devrait être amélioré, alors cela élargirait leur champ de connaissances.

Après analyse des diagrammes 11 et 13, il en ressort que le développement professionnel des animateurs des CEBNF n'est pas assez amélioré pour l'élargissement de leur champ de connaissances car les visites de contrôle des inspecteurs pédagogiques dans la plupart des CEBNF de la ville de Yaoundé sont considérablement basses à une fréquence de rencontres de moins de 40% et le coatching des animateurs des CEBNF de la ville de Yaoundé est pris en compte avec une certaine légèreté de la part des inspecteurs pédagogiques. Cela revient à dire que les capacités professionnelles des participants sont insuffisamment améliorées afin de garantir une éducation de qualité. A l'issue de ces résultats expliqués, on peut dire que notre troisième hypothèse de recherche est validée.

En conclusion, ce cinquième chapitre portant sur la présentation et l'analyse des résultats nous a permis de définir la méthode d'analyse des données mixtes qui ont été présentées par des diagrammes Camembert, après les avoir traitées avec le logiciel SPSS, ensuite analysées. Puis, nous avons procédé au dépouillement des résultats obtenus grâce à notre guide d'entretien, tout en procédant aux trois étapes clés. Par la suite, nous avons énuméré quelques limites et difficultés de notre étude. Enfin, nous avons vérifié nos trois HRs à l'aide des explications résultant des analyses des diagrammes, c'est ainsi que nos HRs ont été validées.

CHAPITRE VI : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET PROPOSITIONS

Dans le présent chapitre, les résultats seront interprétés et discutés. Cette articulation de notre investigation nous amènera à opposer les résultats obtenus aux différents points de vue des auteurs des théories explicatives de notre sujet et d'autres chercheurs étudiés par la suite, présenter les implications théoriques et pratiques qui en découlent. Il convient donc à présent de confronter les résultats obtenus pour chacune de nos hypothèses de recherche, aux différents auteurs explorés dans notre étude. Afin d'établir la relation ou non avec nos suppositions initiales sans toutefois faire fi des opinions des auteurs des théories explicatives utilisées dans ce travail.

En outre, ce chapitre servira à interpréter et à discuter les résultats de chacune des hypothèses selon les objectifs spécifiques de cette recherche, des liens seront faits avec les écrits scientifiques qui se rapportent à la supervision pédagogique et le développement professionnel ainsi que d'autres concepts présentés dans le troisième chapitre. Ensuite, des pistes de recherche dans le champ de la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des CEBNF seront proposées. Finalement, il sera question de passer aux recommandations pour le développement professionnel des animateurs des CEBNF à travers des supervisions pédagogiques régulières.

VI-1. Interprétation des résultats et discussion de la première hypothèse de recherche

La première hypothèse de recherche suppose que si un dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection était mis en place dans les structures d'EBNF, alors cela améliorerait les compétences professionnelles des animateurs de ces structures.

Pour cette hypothèse, nous avons comme variable indépendante : un dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection et la variable dépendante : l'amélioration des compétences professionnelles des animateurs des structures d'EBNF. En croisant cette variable indépendante en rapport avec cette variable dépendante, nous avons constaté que le dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection n'est pas assez mis en place dans les structures pour l'amélioration des compétences professionnelles des animateurs des CEBNF. Ce résultat va à l'encontre de notre première hypothèse de recherche qui supposait que si un dispositif institutionnel et organisationnel d'inspection était mis en place dans les structures d'EBNF,

alors cela améliorerait les compétences professionnelles des animateurs de ces structures dont notre première hypothèse est infirmée.

Selon notre logique, nous pensons que les organisations et les règles d'inspection doivent contribuer au développement et à la pérennité de la pratique éducative dans les CEBNF grâce à des règles de répartition de l'autorité, des tâches, de contrôle et de coordination des inspecteurs pédagogiques. Ce qui permettrait aux animateurs des CEBNF d'améliorer leurs compétences professionnelles en vue de garantir l'avènement d'une éducation de qualité dans ce sous-système éducationnel car comme disait Nelson Mandela : « L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. »

VI.2. Interprétation des résultats et discussion de la deuxième hypothèse de recherche

La deuxième hypothèse de recherche suppose que si le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF était garanti par les stratégies mises en place, alors cela accroîtrait leurs performances.

Pour cette seconde hypothèse, nous avons comme variable indépendante : le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF ; et comme variable dépendante : l'accroissement des performances des animateurs des CEBNF. En croisant cette variable cause en rapport avec cette variable effet, nous avons constaté qu'il n'existe presque aucune relation entre ces deux variables. Ce résultat va à l'encontre de notre deuxième hypothèse de recherche qui supposait que si le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF était garanti par les stratégies mises en place, alors cela accroîtrait leurs performances. C'est donc dire que notre deuxième hypothèse de recherche est infirmée.

Selon notre raisonnement, nous pensons que l'accroissement des performances des animateurs passe individuellement et collectivement par la révision, le renouvellement et l'augmentation de leur engagement en tant qu'agents de changement, l'acquisition et le développement des connaissances, des habiletés et des savoirs essentiels aux fins morales de l'éducation à travers un bon exercice professionnel. Ainsi, la formation continue forge la confiance et l'autonomie de l'animateur des CEBNF. Ce qui constitue un bénéfice pour lui et la garantie d'une éducation de qualité car comme disait Henri Ford : « Quiconque cesse d'apprendre est vieux, qu'il ait vingt ans ou quatre-vingts. Quiconque continue à apprendre reste jeune. »

VI.3. Interprétation des résultats et discussion de la troisième hypothèse de recherche

La troisième hypothèse de recherche suppose que si le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF devrait être amélioré, alors cela élargirait leur champ de connaissances. Pour cette troisième variable, la variable indépendante est : le développement professionnel des animateurs des CEBNF et la variable dépendante est : l'élargissement du champ de connaissances. En croisant ces variables opposées, nous avons constaté qu'il n'existe presque aucune connexion entre elles. Ce résultat va à l'encontre de notre troisième hypothèse qui supposait que si le développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF était amélioré, alors cela élargirait leur champ de connaissances. C'est donc dire que notre troisième hypothèse est infirmée.

VI.4. Propositions des pistes de recherche dans le champ de la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des CEBNF

Lors de notre stage académique à la Délégation Régionale de l'Education de Base du Centre, nous avons eu des entretiens avec certains responsables de cette structure, ainsi que ceux de la Délégation Départementale de l'Education de Base du Mfoundi et de l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de Ydé 6 à savoir : l'Inspectrice Pédagogique Régionale chargé de AEBNFPLN, le Chef de Service AEBNF/DREB-C, un Cadre IPR-AEBNFPLN/DREB-C, un Cadre AEBNFPLN/DDEB/Mfoundi et une Animatrice Pédagogique IAEB/Ydé 6 qui nous ont parlé du fonctionnement pédagogique et administratif des CEBNF. Ainsi, nous avons pu déceler certains manquements dans les niveaux tant macro, mézo que micro. Cela nous a permis de proposer certaines idées novatrices ci-dessus qui pourront permettre à l'AEBNF de croître et d'être plus rentable dans le système éducatif camerounais.

- Selon notre avis, nous pensons que chaque animateur de CEBNF doit faire recours à différentes occasions d'apprentissage formelles ou non formelles visant à améliorer et à étendre leurs compétences professionnelles : croyances, motivation, habiletés. Il doit planifier des activités en dehors du système éducatif qui vont l'aider à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances et les compétences, et développer les qualités personnelles pour produire chez leurs apprenants des résultats éducationnels remarquables car comme le disait Edward de Bono : « La pensée créative n'est pas un don, c'est une compétence qui peut s'apprendre. » Sensibiliser les superviseurs

pédagogiques et acteurs de l'EBNF à l'auto-formation (par la création et l'animation d'une plateforme AEBNF par exemple) ;

- Les acteurs des politiques éducatives doivent penser à concevoir une documentation adaptée à l'AEBNF ;
- La construction des infrastructures adaptées à l'EBNF ;
- La dotation gouvernementale des CEBNF avec une formation appropriée des animateurs et la gratuité des CEBNF ;
- La sensibilisation de la communauté éducative à la nécessité pour les familles d'adhérer à ce projet éducatif (car on constate que les familles y sont encore ignorantes et réticentes et pourtant ce programme concerne également les enfants handicapés physiques, mentaux et autistes) ;
- La sensibilisation des collectivités territoriales décentralisées à la nécessité de l'implantation des CEBNF et la mise en œuvre des activités de l'EBNF ;
- La présence d'innovations ;
- Eviter la stagnation ;
- Intégration totale du sous-secteur de l'EBNF ;
- Le respect strict des Droits de l'Homme en particulier ceux de l'enfant prévus par la charte de l'UNESCO ;
- Eradiquer les insuffisances dans l'éducation.
- Les inspecteurs de l'éducation doivent penser à concevoir des programmes officiels pour l'alphabétisation de l'éducation de base non formelle ;
- Le MINEDUB doit penser à doter aux animateurs des CEBNF du matériel didactique nécessaire pour dispenser les leçons ;
- Les inspecteurs de l'éducation doivent penser à concevoir des curricula adaptés permettant aux animateurs des CEBNF de préparer efficacement les leçons ;
- Les inspecteurs pédagogiques doivent penser à effectuer régulièrement des visites dans des CEBNF ;
- L'Etat Camerounais doit penser à prendre financièrement les animateurs des CEBNF en charge en les motivant avec une rémunération mensuelle ;
- Les inspecteurs pédagogiques doivent penser à enseigner régulièrement la pédagogie aux animateurs des CEBNF ;
- Les inspecteurs pédagogiques doivent penser à organiser régulièrement des séminaires pour les formations continues à l'endroit des animateurs des CEBNF ;

- Les inspecteurs de l'éducation doivent penser à prendre en compte toutes les difficultés que rencontrent les animateurs des CEBNF tant sur le plan administratif que pédagogique en les palliant par des innovations et des descentes régulières.

En conclusion, ce sixième chapitre portant sur l'interprétation des résultats, les discussions et les propositions nous a permis d'interpréter les résultats, discuter nos hypothèses de recherche et il en ressort que ces trois HRs sont infirmées. Ensuite, nous avons proposé des pistes de recherche dans le champ de la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des CEBNF. Enfin, nous avons suggéré quelques propositions qui permettront d'améliorer les actions de la supervision pédagogique sur le développement professionnel des animateurs de la région du Centre et en particulier ceux de la ville de Yaoundé afin de les reorienter dans le temps.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Arrivés au terme de notre étude dont le sujet de notre recherche porte sur « la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des CEBNF de la région du Centre, plus précisément de la ville de Yaoundé, après plusieurs investigations, nous avons constaté que le concept d'EBNF, étant nouveau au Cameroun et implémenté depuis 2012, n'a pas encore atteint la vitesse de croisière comme celui de l'EBF dans la région du Centre dû au fait que les maillons de la chaîne de supervision pédagogique ne sont pas eux-mêmes formés dans ce domaine, mais s'autoforment d'où le problème de notre recherche : l'insuffisant encadrement des animateurs des CEBNF par les maillons de la chaîne de supervision pédagogique. De plus, il n'existe presque pas de documentation et d'infrastructures publiques adaptées à ce type d'apprentissage ; sans oublier le manque de subvention des CEBNF privés qui fonctionnent et de sensibilisation des populations à adhérer à ce projet en envoyant leurs enfants de 8 à 14 ans non scolarisés ou en décrochage scolaire s'instruire dans ces CEBNF. La question principale de notre recherche est donc : comment accroître les capacités professionnelles des animateurs des CEBNF afin de garantir une éducation de qualité ? Cette question a permis d'émettre une hypothèse générale selon laquelle : si les capacités professionnelles des animateurs des structures d'éducation de base non formelle devaient être améliorées, alors cela garantirait l'avènement d'une éducation de qualité. Notre objectif général est d'améliorer l'efficacité interne du sous-secteur de l'EBNF à travers une supervision pédagogique régulière et visant le développement professionnel des alphabétiseurs. Ainsi, notre travail s'est articulé sur deux principales parties citées dans notre introduction générale qui ont permis de répondre à notre question de recherche et confirmer notre hypothèse principale. Les résultats auxquels nous sommes parvenus démontrent qu'il n'existe pas encore de documentation et de formation initiale publique adaptée à l'EBNF ; le coaching des animateurs des CEBNF par des inspecteurs pédagogiques est pris avec une certaine légèreté ; les animateurs des CEBNF ne disposent d'aucun soutien rémunérateur provenant de la part des services publics du pays, ils font juste du bénévolat et ils font face à de nombreuses difficultés d'ordre administratives et pédagogiques. Cependant, nous avons suggéré quelques esquisses de solutions sur l'AEBNF dans la ville de Yaoundé telles que : les inspecteurs de l'éducation doivent penser à concevoir des curricula adaptés permettant aux animateurs des CEBNF de préparer efficacement les leçons ; effectuer des visites régulières dans des CEBNF ; organiser

régulièrement des séminaires pour des formations continues à l'endroit des animateurs des CEBNF ; prendre en compte toutes les difficultés que rencontrent les animateurs des CEBNF tant sur le plan administratif que pédagogique en les palliant par des innovations et des decentes régulières ; et l'Etat Camerounais doit penser à prendre financièrement les animateurs des CEBNF en charge en les motivant avec une rémunération mensuelle et une formation initiale appropriée des animateurs de l'EBNF. Par ailleurs, nous sommes satisfaits de l'expérience que nous avons vécue durant nos recherches. Sur le plan professionnel, nous avons eu des connaissances sur la pratique de la supervision pédagogique en milieu éducatif et aussi sur l'éducation de base non formelle. Sur le plan personnel, nous avons acquis les attitudes que doivent avoir un superviseur pédagogique ou un inspecteur pédagogique sur le plan comportemental. Cette recherche nous a permis de nous ouvrir aux autres, de gagner de nouvelles compétences, mais nous avons eu également des difficultés à identifier les responsables des CEBNF de la ville de Yaoundé, à acquérir leurs contacts téléphoniques et reconnaître les lieux de localisation des CEBNF, et enfin le problème des effectifs des animateurs à enquêter. En général, cet exercice scientifique fut une bonne expérience pour nous parce que nous osons croire à travers les conseils de notre encadrant que nos recherches furent assez enrichissantes en ce qui concerne nos attentes à part le fait qu'il nous a été très difficile de parcourir tous les CEBNF de la ville de Yaoundé. La question que nous pouvons poser ici est celle de savoir s'il y a possibilité d'envoyer les superviseurs pédagogiques et acteurs de l'EBNF à se faire former à l'étranger par des experts afin qu'ils puissent aisément aider les animateurs des CEBNF à atteindre les objectifs visés ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, J. et Rosenbaum, W. B., (1962). *The Relationship of Worker Productivity to Cognitive Dissonance about Wage Inequities*. Journal of Applied Psychology, 64, p. 161-164.
- Adams, J., (1963). *Toward and Understanding of Inequity*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 67, p. 422 – 436.
- Adams, J., (1965). *Etudes expérimentales en matière d'inégalités de salaire, de productivité et de qualité du travail, dans C. FAUCHEUX, S. MOSCOVICI (1971)*, p. 193-204.
- Bajoit, G., (1988). *Exit, voice, loyalty and ... apathy. Les réactions individuelles au mécontentement*. Revue française de sociologie, 29(2), Avril-Juin, pp 325-345.
- Bazerman, M., (1985). *Norms of Distributive Justice in Interest Arbitration*. Industrial and Labor Relations Review, 38 (4), Juillet, p. 558-570.
- Berthoud, A., (1988). *Economie politique et morale chez Walras*. Oeconomia, Economie et Société, 9, p. 65-93.
- Bibeau, R., (2007). *Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves*. Revue de l'EPI, (94).
- Bibeau, R., (1996). *Ecole informatisée clés en main. Projet franco-québécois de recherche-action*. Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique), (82), 137-147.
- in two governments agencies (revised edition). The University of Chicago Press.
- Bouchamma, Y., (2006). *Le système d'éducation du Nouveau-Brunswick*. Moncton : Editions de la francophonie, 218 pages, 2^e édition.
- Bouchamma, Y., (2016). *La supervision pédagogique*. Guide pratique à l'intention des directions des établissements scolaires, Presses de l'Université Laval, 88 p.
- Butler – Kisber, L. et Crespo, M., (2006). *Réflexion sur le développement en éducation*. In M. Amyot et C. Hamel (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation* (pp. 9-20). Mali-Tunisie-Haïti-Gyana : Editions Multimondes. Vol 6, p. 40.
- Boucher, L.P. et L'Hostie, M. (dir.), (1997). *Le développement professionnel continu en éducation, Sainte-Foy (Québec)*, Presses de l'Université du Québec.
- Carte scolaire, (2013). *Recensement scolaire*. Cameroun, services statistiques du MINEDUB, Gouvernement – BIP2013, Rapport d'analyse des données statistiques 2013-2014.

- CARTU, (2014). Centre d'Aide à la Rédaction des Travaux Universitaires : Plagiat. Université d'Ottawa.
- Chioussé, S., (2007). *L'implication : entre imaginaire et institution regards croisés sur le développement social et la recherche*. Sous la direction de René Barbier et Georges Bertin. Esprit critique, vol. 9. n° 1.
- Commission de l'U.A., (2016). Stratégie Continentale de l'Education CESA 16-25 : « Créer » un citoyen africain nouveau qui sera un agent de changement efficace pour le développement durable du continent. EDUCATION 2030 EN AFRIQUE.
- Crozat, S., (2002). *Eléments pour la conception industrialisée des supports pédagogiques numériques (Doctoral dissertation, Université de Technologie de Compiègne)*.
- De la Sablonnière, R., (2017). *Vers une psychologie du changement social : une typologie du changement social*. *Frontières en psychologie*, 8, 1-20.
- Desreumaux, A., (1998). *Théorie des organisations*. Ed. Management, 218 p. op. cit.
- Deutsch, M., (1985). *Distributive Justice*. Yale. University Press, New Haven/Londres.
- Djeumeni-Tchamabe, M., (2014). La recherche SUPERE-RCF Supervision Pédagogique et ressources électroniques au Cameroun : le cas des anglophones. Dans *Colloque FORSE de l'université de Rouen Table ronde plénière*.
- DSSEF, (2013). Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation en vue d'améliorer le secteur de l'éducation. Plan sectoriel de l'éducation (2013-2020). Gouvernement du Cameroun.
- Durkheim, E., (1893). *De la division du travail social*. PUF, 1930, P.115.
- Faucheux, C. et Moscovici S., (dir.)(1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Paris, Ecoles des hautes études en sciences sociales/ Mouton.
- Festinger, L., (1954). *Théorie des processus de comparaison sociale*, dans C. FAUCHEUX, S. MOSCOVICI (dir.)(1971). P. 76-104.
- Festinger, L., (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford. Stanford University Press.
- Gohier, C., (2004). *Le cadre théorique*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir), *La Recherche en Education, étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Editions du CRP.
- Hirsman, A. O., (1967). *Development Projects Observed*. Washington. D.C., The Brookings Institution.
- Homans, G., (1961). *Social Behavior : its Elementary Form*. New York. Harcourt.

- Huberman, M. A., Grounaer, M. –M. & Marti, J., (1989). *Le Cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires : résumé d'une vie démentielle*. Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie ; 54. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 91 p.
- Kahneman, D., Knetsch J. & Thaler R., (1986 a). *Fairness as a Constraint on Profit Seeking*. The American Economic Review, 76 (4), p. 728-741.
- Kahneman, D., Knetsch J. & Thaler R., (1986 b). *Fairness and the Assumptions of Economic*. Journal of Business, 59 (4), partie 2, p. 285-300.
- Kolb, D., (1984). *Experiential learning*. Experience as a source of learning and development. New Jersey : Prentice Hall.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.A. et Martin, D. (dir), (2001). *La formation continue*. De la formation à la réflexion. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legroux, J., (2008). *De l'information à la connaissance*. Paris ; L'Harmattan. 2^{ème} édition
- Leplat, J., (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF.
- Lewin, K., (1951). *Field Theory and Social Science*. Harper. New York.
- Lindsay, N., (2004). *The Magic Pudding*. New York Review Children's Collection. 116 p. Project Gutenberg.
- Locke, E. A., (1968). *Toward a theory of task motivation and incentives*. Organizational Behavior and Human Performance. Vol. 3, n°2, p. 157 – 189.
- Locke, E. A. & Latham, G. P., (1990a). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Locke, E. A. & Latham, G. P., (1990b). *Work motivation and satisfaction. Light at the end of the tunnel*. Psychological Science, 4, 240-246.
- Locke, E. A. & Latham, G. P., (1990c). *Work motivation : The high performance cycle*. In U. Kleinbeck. H. Quast. H. Thierry & H. Hacker (Eds.). Work motivation. Hillsdale. NJ : Erlbaum.
- Ludwig von Bertalanffy, (1968). *General System Theory*. Foundations. Développement, Applications, George Braziller. New York, p. 132.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *Manifeste du parti communiste*. Paris : GF Flammarion. (œuvre originale publiée en 1848).
- Mayo, E., (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. Harvard University Press. Boston.

- Mayo, E., (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Harvard University Press.
- Michaut, C., (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. Recherche et formation. pp. 101 – 113.
- Moreno, J. L., (1934). *Who Shall Survive ? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama*. Beacon House. New York.
- Morrison, D., (2013). *How Course Design Puts the Focus on Learning Not Teaching*. Online Learning.
- Ncrel, (2003). *Quality professional development*. Napierville, IL.
- Ndjombog, J. R., (2021). La supervision pédagogique et l'enseignement des langues nationales au cycle primaire au Cameroun. Revue de la Faculté des Sciences de l'Education, vol 1, n° 002. Educare.
- Oliva, P.F. & Pawlas, G., (2004). *Supervision for today's school* (7^e éd.). New York : Wiley. Etats-Unis.
- ODD4, (2018). Veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. L'agenda 2030 en France.
- Perrenoud, Ph., (1999d). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Invitation au voyage, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph., (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris, ESF.
- Poitou, J. P., (1974). *La dissonance cognitive*. Paris. A. Colin. 127p. pp 142-144. Index, 26F (Collection U, série Sociologie).
- Pôle de Dakar & Banque mondiale, (2003) ; Rapport d'Etat du Système Educatif National Camerounais : éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'Education Pour Tous (EPT) et du Document de Stratégie pour la Réduction de la Pauvreté (DSRP) ; texte, 221p.
- Rabardel, P., et Pastré, P. (Eds) (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse, Octares Editions, 260 p.
- Référentiel du dispositif de supervision pédagogique, (2012).
- Robert Mills Gagné, (1965). *The conditions of learnings*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J., (1939). *Management and the Worker : An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company*. Hawthorne Works. Chicago. Harvard University Press.
- Rogalsky, J., (1995). From real situations to training situations : conservation of functionalities. In J. – M. Hoc, C. Cacciabue, & E. Hollnager (Eds.), *Expertise and Technology : Cognition and Human-Computer Cooperation*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 125-137.
- Roger, G., (1968). *Introduction à la sociologie générale : le changement social*. Montréal, Editions Hurtubise H.M.H. Vol 1, pp 20-21.
- Rojot, J., (1997) *Théorie des Organisations*. Encyclopédie de gestion, Ed. Economica, 2^{ème} Ed., 3621 p. op. cit.
- Sall, H.N. & De Ketele J.N., (1997). *L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs :apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité*. Mesure et évaluation en éducation. 19 (3), p. 137.
- Samurçay, R. & Rogalsky, J., (1998). *Exploitation didactique des situations de simulation*. *Le travail humain*, 61 (4), 333 – 359.
- Samurçay, R. et Rabardel, P., (2004). *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions*, in R. Samurçay, P. Pastré (dir.). Recherche en didactique professionnelle, Toulouse : Octarès, p. 163-180.
- Scharmer, C. O., (2007). *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. Cambridge : SOL.
- Schön, D.A., (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions Logique Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Editions Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Sergiovanni, T.J., & Starratt, R.J., (2007). *Supervision : A redefinition* (8th Ed.) New York : MCGraw Hill.
- Shulman, L.S., (1986). *Those who understand : Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14s (1^{re} éd. 1983).
- SND30, (2020). *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 pour la transformation structurelle et le développement inclusif ; 243 p.*, Gouvernement du Cameroun.
- Voeten, J. & Parto, S., (2006). *How do institutions matter in institutional capacity development ?* The Hague : NUFFIC.

- Sullivan, S., & Glanz, J., (2004). *Supervision that Improves Teaching : Strategies and Techniques* (2^e éd.) Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Tolman, E. C., (1938). *The determinants of behavior at a choice point*. Psychological Review, 45, 1-41.
- Tremblay, R., (1975). *Supervision par objectifs*. Revue des sciences de l'éducation, 1 (2-3), 139-167.
- UNESCO, (1949), (1960), (1972), (1985), (1997), (2009 et 2017), (2022). CONFITEA I, II, III, IV, V, VI, VII. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- UNESCO, (1986). *Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et formation*, Volume 1. Paris : UNESCO.
- UNESCO, (1990). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990.
- UNESCO, (1997). Rapport final. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 Juillet 1997. Paris/Hambourg, Secrétariat de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- UNESCO, (2013). Institut de statistique de l'UNESCO-Bureau de statistique de l'Organisation de l'UNESCO et dépositaire de l'ONU de statistiques mondiales et comparables au niveau international sur l'éducation, la science, la technologie, la culture et la communication. CITE 2011. Classification Internationale Type de l'Education.
- UNESCO, (2015a). *Education pour tous, 2000-2015 : progrès et enjeux*.
- UNESCO, (2015b). *Education 2030 Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*.
- UNESCO CGT, (2015). *Indicateurs thématiques proposés pour le Cadre d'action de l'agenda de l'éducation pour l'après 2015*.
- Walras, L., (1900, 1926). *Eléments d'économie politique pure ou Théorie de la richesse sociale*. In Auguste et Léon Walras – Œuvres économiques complètes, vol. VIII, éd. P. Dockès et Alii, Economica, Paris, 1988.
- Walster, E., Bersheid, E. & Walster, G. W., (1973). *New Directions in Equity Research*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, p. 151-176, publié dans E. Walster, E. Bersheid & G. W. Walster (1976), *Equity Theory : Toward A General Theory of Social Interaction*, p. 1-42.

- Weber, M., (1984). *Economie et Société*. Paris, Ed. Plon, pp 21-22. (J. Freund, Philosophie et Société. Louvain-La-Neuve, Ed. Cabay, p. 103.)
- Weber, M., (1986). *Parenthèses théoriques*. In Archives des sciences sociales.
- Weiss, C.H., (1995). *Nothing as Pratical as Good Theory: Exploring Theory-Based. Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families*. Dans J.P. Connell, A.C. Kubisch, L.B. Schorr et C.H. Weiss (dir.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods and Contexts* (Vol. 1, p. 65-92).

ANNEXES

Anexe one : Guide d'entretien directif

OUTIL DE RECHERCHE : guide d'entretien

Université de Yaoundé 1

Faculté des Sciences de l'Education

Département des Curricula et Evaluation

Management de l'Education

Consentez-vous librement à répondre à ces questions ?

Oui

Non

I- Coordonnées de la personne interrogée

PRENOM : _____

SEXE : _____

AGE : _____

Année d'expérience 1 à 5 ans ; 6 à 10ans ; 11 ans et plus

Niveau d'éducation : BEPC PROBATOIRE BACCALAUREAT

AUTRES (à préciser)

Certification professionnelle : CAPIEMP DIPES AUTRES (à préciser).....

II- Liste de questions

A- Supervision pédagogique

1- Existe-t-il des programmes officiels pour l'alphabétisation de l'éducation de base non formelle ?

0 à 10% 10% à 20% 20% à 40%

2- Avez-vous tout le matériel didactique nécessaire pour dispenser les leçons ?

0 à 10% 10% à 20% 20% à 40%

3- Avez-vous reçu une formation initiale en EBNF ?

Oui Non

4- Si oui, où ?.....

5- Y a-t-il des curricula adaptés vous permettant de préparer efficacement vos leçons ?

0% à 5% 5% à 10% 10% à 15%

B- Développement professionnel des animateurs des structures d'EBNF

6 -Recevez-vous des visites assez régulières des inspecteurs pédagogiques ?

5% à 15% 15% à 25% 25% à 40%

7-Etes-vous pris en charge financièrement par l'Etat Camerounais ?

Oui Non

8-Les inspecteurs pédagogiques vous-enseignent-ils la pédagogie dans l'enseignement de manières régulières ?

5% à 15% 15% à 25% 25% à 40%

9-Des séminaires pour les formations continues sont-elles organisées à votre endroit de manières régulières ?

0% à 5% 5% à 15% 15% à 25%

10-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez sur le plan administratif ?

.....
.....
.....

11-Quelles sont les difficultés que vous rencontrez sur le plan pédagogique ?

.....
.....
.....

Merci pour votre collaboration !

LISTE DES 26 CENTRES D'EDUCATION DE BASE NON FORMELLE PRIVES DE LA VILLE DE YAOUNDE CLASSES PAR ARRONDISSEMENT

- **Yaoundé 2**
 - SOS Alpha d'Ekoudou
- **Yaoundé 3**
 - Espoir d'Obili
 - Elisa
 - Fresh Oil d'Ahala
- **Yaoundé 4**
 - La Grâce de Nkomo
 - Avenir Awae
 - Sang de Jésus Christ de Mvan
 - CAMF COCOFAM de Nkodengui
 - Les Moineaux de Nkomo
 - Simson de Mbog-Abang
- **Yaoundé 5**
 - Divine Excellence de Mvog-Ada
 - Mandela d'Essos
 - Marina de Nkolmesseng
 - Hiala de Nkolmesseng III
 - Educare de Nkolmesseng
 - Les Archanges de Momebelengal
 - Genesis de Ngousso
 - Marvelous de Mfandena II
 - Emergence d'Essos
 - Terre promise de Ngousso
 - Les Anges d'Essos
- **Yaoundé 6**
 - Bien-être d'Etoug-Ebe
 - Favor de Simbock
 - Ruth Lagrâce de Simbock
- **Yaoundé 7**
 - Victoire d'Ekore-Zock
 - Les Bambins de Minko' a Meyos

Annexe deux : Autorisation de recherche du doyen de la FSE

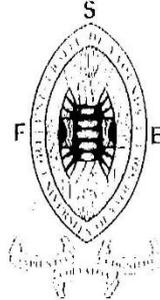
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

N° 512/21/UYI/FSE/ VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **MINKA Henriette Junelle Niquese**, matricule **19Y3323** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Spécialité : *INSPECTION A LA VIE SCOLAIRE*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Professeur MOUPOU Moïse**. Son sujet est intitulé : « **Inspection pédagogique et développement professionnel des animateurs des structures d'éducation non-formelle** ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le 1.7.2021

Pour le Doyen et par ordre



Annexe trois : Autorisation de recherche du DREB-C

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE

DÉLÉGATION RÉGIONALE DU CENTRE

SOUS-DIRECTION DES AFFAIRES GÉNÉRALES

SERVICE DU PERSONNEL ET DE LA SOLDE

BP 521 TEL : 22 22 51 21
YAOUNDE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

CENTRE REGIONAL DELEGATION

SUB-DIRECTORATE FOR GENERAL AFFAIRS

SERVICE IN CHARGE OF PERSONNEL
AND SALARY

P.O Box 521 Phone : 22 22 51 21
YAOUNDE

N° 03/094 AR/MINEDUB/DREB-C/S-DAG/SPS/m
Yaoundé le 1.1. NOV. 2021

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, TSANGA Jean Blaise, Délégué Régional de l'Éducation de Base pour le Centre, autorise Madame **MINKA Henriette Junelle Niquèse**, Matricule **19Y3323**, Etudiante en Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, Département: Curricula et Evaluation, Filière: Management de l'Éducation, Spécialité : Inspection à la Vie Scolaire, à mener des recherches à la Délégation Régionale de l'Éducation de Base pour le Centre, notamment à l'ICE/IRPAENFPL, au Service des Centres Préscolaires Communautaires d'Alphabétisation de l'Éducation de Base Non Formelle (SCPCAEBNF) et dans ses services déconcentrés sur le thème intitulé: « **Inspection pédagogique et développement professionnel des animateurs des centres d'éducation non formelle** », pour la période allant du 15 Novembre au 23 Décembre 2021.

Pour les modalités d'ordre pratique, vous voudrez bien vous rapprocher de la Sous-Direction des Affaires Générales/Service du personnel et de la Solde.

À la fin des travaux, une copie du rapport de fin de stage sera déposée à la Délégation Régionale de l'Éducation de Base pour le Centre.

Toutefois, la Délégation Régionale de l'Éducation de Base pour le Centre se désengage quant à la prise en charge financière dudit stage.

En foi de quoi, la présente autorisation de recherche lui est établie et délivrée pour servir et valoir ce que droit. /-

Ampliations :

- UYI/FSE/VDSSÉ ;
- S-DAG/SPS ;
- ICE/IRPAENFPL ;
- SCPCAEBNF ;
- DDEB/MF ;
- INTERESSEE ;
- CHRONO. - ARCHIVES-

LE DÉLEGUE REGIONAL,

TSANGA Jean Blaise

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES DIAGRAMMES ET TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS SUR L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DE BASE NON FORMELLE.....	6
I.1- Contexte du déroulement de l'étude.....	6
I.1.1- Au plan international	6
I.1.2- Au plan national	13
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	20
II-1 Présentation du sujet	20
II.2 - Justification du choix et intérêt du sujet.....	20
II.3. Formuler le problème	22
II.4. Les questions de recherche.....	22
II.4.1. Question principale de notre recherche	23
II.4.2 Questions secondaires	24
II.5. Les objectifs de recherche	24
II.5.1. L'objectif général	24
II.5.2. Les objectifs spécifiques	24
II.6. La formulation d'hypothèses.....	25

II.6.1. Hypothèse générale	26
II.6.2. Hypothèses secondaires.....	26
II.7. Délimitation de l'étude.....	26
II.7.1. Délimitation thématique.....	26
II.7.2 Délimitation géographique	27
II.7.3. Délimitation temporelle.....	27
II.8. Aperçu sur la posture épistémologique et l'approche méthodologique	27
CHAPITRE III : REVUE DE LA LITTÉRATURE	29
III.1- Approche notionnelle.....	29
III.1.1- Supervision pédagogique.....	30
III.1.2- Développement professionnel	32
III.1.3- animateur/Alphabétiseur/Encadreur	33
III.1.4- Centre d'Education de Base Non Formelle (CEBNF).....	34
III.2- Théories explicatives de l'étude	35
III.2.1. La théorie des systèmes ou théorie systémique	35
III.2.2. Théorie du changement social.....	40
III.2.3- La théorie de l'équité	44
III.2.4. La théorie des objectifs	50
III.3- Variables, indicateurs et modalités	54
III.3.1- Variables	54
III.3.2- Indicateurs et modalités	54
DEUXIEME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE.....	58
CHAPITRE IV : PRÉPARATION ET ORGANISATION DE L'ENQUÊTE.....	60
IV-1- Le type de recherche	60
IV-2- Présentation du site de l'étude.....	62
IV-3- Population de l'étude.....	62

IV-3-1- La population parente	62
IV-3-2- La population cible	62
IV-3-3- La population accessible	62
IV-4- Technique d'échantillonnage et échantillon.....	64
IV-4-1- Echantillon	64
IV-4-2- Méthode d'échantillonnage.....	64
IV.5. Technique de collecte des données	66
IV.6. Instrument de collecte des données	66
IV.6.1. Le guide d'entretien directif	66
IV.6.2. La pré-enquête	66
IV.6.3. Le pré-test	67
IV.6.4. Présentation du guide d'entretien	67
IV.6-5. Administration du guide d'entretien.....	67
CHAPITRE V : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	69
V-1. Méthode d'analyse des données	69
V-2 Présentation et analyse des résultats prélevés auprès des animateurs des	70
CEBNF.....	70
V.3. Le dépouillement.....	72
V.4. Limites et difficultés de l'étude.....	72
V.4.1. Le problème d'identification des responsables des CEBNF de la ville de Yaoundé	72
V.4.2. Le problème d'acquisition des contacts téléphoniques des directeurs des CEBNF et les lieux de localisation des CEBNF	73
V.4.3. Le problème des effectifs des animateurs à enquêter.....	73
V.5. Présentation des données et analyse des résultats	73
V.6. Vérification des hypothèses de recherche	81
V.6.1. Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)	81

V-6-2 Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2).....	81
V-6-3 Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3).....	82
VI-1. Interprétation des résultats et discussion de la première hypothèse de recherche.....	83
VI.2. Interprétation des résultats et discussion de la deuxième hypothèse de recherche.....	84
VI.3. Interprétation des résultats et discussion de la troisième hypothèse de recherche	85
VI.4. Propositions des pistes de recherche dans le champ de la supervision pédagogique et le développement professionnel des animateurs des CEBNF.....	85
CONCLUSION GÉNÉRALE	88
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	90
ANNEXES	97
TABLE DES MATIÈRES	103