

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION ET INGENIERIE  
EDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

POST GRADUATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
EDUCATIONAL SCIENCES AND  
EDUCATIVE  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

**FORMATION CONTINUEE ET CONSTRUCTION DES  
SAVOIRS :**

**CAS DES ENSEIGNANTS DES ECOLES NORMALES  
D'INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL DU  
CAMEROUN (ENIEG)**

Thèse de Doctorat en Curricula et Evaluation, soutenue le 08 décembre 2023.

Par

Sidoline DEMGNE

Sous la direction de

Daouda MAINGARI, Professeur à l'Université de Yaoundé 1.

**Jury**

DONGO Etienne, <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé 1,	Président.
MAINGARI Daouda, <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé 1,	Rapporteur.
BECHE Emmanuel, <i>Professeur</i>	Université de Maroua,	Examineur.
MGBWA VANDELIN, <i>Professeur</i>	Université de Yaoundé 1,	Examineur.
DJEUMENI TCHAMABE Marceline, <i>Maître de Conférences</i>	Université de Yaoundé 1,	Examineur.



## Sommaire.

<b>Sommaire.....</b>	<b>i</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>iii</b>
<b>Sigles et abréviations.....</b>	<b>iv</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>vi</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>vii</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>x</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>48</b>
<b>CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....</b>	<b>49</b>
<b>CHAPITRE 2 : LES OUTILS DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....</b>	<b>115</b>
<b>CHAPITRE 3 : ECLAIRAGE THEORIQUE.....</b>	<b>194</b>
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....</b>	<b>240</b>
<b>CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE ET OPERATIONNALISATION DES VARIABLES.....</b>	<b>241</b>
<b>CHAPITRE 5 : ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS.....</b>	<b>292</b>
<b>CHAPITRE 6 : DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS.....</b>	<b>345</b>
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>370</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>379</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>401</b>
<b>LISTE DES ANNEXES.....</b>	<b>xii</b>

A  
ma famille  
je dédie ce travail.

## **Remerciements.**

Nous exprimons ici notre gratitude au Professeur Maingari Daouda de nous avoir accompagné de bout en bout dans l'aboutissement de ce projet. La rigueur, l'écoute, la disponibilité et l'ouverture d'esprit qui le caractérisent ainsi que ses précieux conseils ont permis de recadrer et de mener ce travail jusqu'à son terme.

Une reconnaissance exceptionnelle est faite à l'unité de recherche et de formation doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative de l'Université de Yaoundé 1. Spécialement aux éminents Professeurs des Universités et Maîtres de Conférences dont les divers séminaires ont permis de sélectionner ce thème.

Nos remerciements s'adressent aux Professeurs Fonkoua Pierre ; Mbgwa Vandelin ; Ngamaleu Rodrigue ; Sindjoun Luc pour leurs observations, remarques et critiques diverses.

Notre considération s'adresse aux Superviseurs Pédagogiques du MINESEC qui ont bien voulu mettre à notre disposition toute la documentation utile pour collecter les données utiles à cette recherche.

Notre reconnaissance s'adresse aux Inspecteurs Régionaux et Départementaux, les Conseillers Pédagogiques ; les Directeurs et Directeurs adjoints des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général des régions sollicitées pour l'étude; les Chefs de Services des Etudes et des Stages (Chef SES) ; les animateurs Pédagogiques, les chefs des départements, les enseignants pour les encouragements inconditionnels et permanents.

Notre considération va à l'endroit du Docteur Moche Georgette Chantal pour le soutien inconditionnel. Mes collègues de service pour les encouragements, le partage de la documentation et des informations utiles à cette recherche. Leur assistance multiforme et illimitée a permis de rassembler les données nécessaires à cette recherche.

Mes camarades de promotion : les Docteurs Essama ; Suebang ; Teague ; Mbouassack ; Ngueké ; Yopa ; Njuikui ; Abang... pour les observations, discussions, critiques diverses, partages d'expériences, de la documentation et bien d'autres services que nous ne pouvons citer...

Notre reconnaissance s'adresse à Monsieur Fouda Simon Pierre, qui a servi l'Etat du Cameroun pendant plus d'une décennie comme Inspecteur de Pédagogie Chargé de l'Enseignement Maternel. L'écoute, l'encadrement, les conseils multiformes, la disponibilité sans limite à temps et à contretemps qui le caractérisent ont permis de conduire ce travail de bout en bout.

Merci à ma famille... mes amis (Célestin ; Solange ; Fabien, Jean Bernard, Thérèse...) qui, dans des moments de lassitude, de découragement et d'abandon, n'ont cessé de prier, de nous encourager, de nous soutenir par des mots simples, tendres, pour que nous puissions mener ce projet à son terme.

A tous et à toutes,

Merci ! Merci ! Merci !

## **Sigles et abréviations.**

**AC** : Approche par Contenu.

**APC** : Approche par Compétence.

**Art** : Article.

**CAPIEMP** : Certificat d’Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l’Enseignement Maternelle et Primaire.

**CP** : Cours Préparatoire.

**CE1** : Cours Elémentaire Première Année.

**CM2** : Cours Moyen Deuxième Année.

**CONFEMEN** : Conférence des Ministres de l’Education des pays ayant le Français en partage.

**DSCE** : Document de Stratégie pour la Croissance et l’Emploi.

**ENIEG** : Ecole Normale d’Instituteurs de l’Enseignement Général.

**ENIET** : Ecole Normale d’Instituteur de l’Enseignement Technique.

**EPA** : Ecole Publique Annexe.

**EP** : Ecole Publique.

**EPT** : Ecole pour tous.

**ENS** : Ecole Normale Supérieure.

**IGE** : Inspection Générale de Pédagogie.

**MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires.

**MINEDUB** : Ministère de l’Education de Base.

**NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique.

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Economiques.

**OIT** : Organisation Internationale du Travail.

**ODD** : Objectif de Développement Durable.

**OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement.

**PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN.

**PIC** : Préparation – Interaction – Consolidation.

**PPO** : Pédagogie Par Objectif.

**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la science et la culture.

**SD** : Situation Didactique.

**SEP** : Sentiment d'efficacité personnel.

**SDE** : Sciences de l'Education.

**SIL** : Section d'initiation au langage.

**CHEFSES** : Chef de Services des Etudes et de stages.

**QUAL+QUANT** : qualitative + quantitative.

**TICE** : Technologie de l'information et de la communication en rapport à l'éducation.

**VI** : Variable Indépendante.

**VD** : Variable Dépendante

**ZDP** : Zone Proximale de Développement.

## Liste des figures.

<b>Figure 1</b> : Illustration de la zone proximale de développement (adapté par Vygotsky, 1934 /1997)...	33
<b>Figure 2</b> : Les paramètres susceptibles d’être pris en compte lors des formations continuées (source : l’auteur).....	36
<b>Figure 3</b> : Milieu de formation en formation continue. (Source : centre Alain –Savary) .....	41
<b>Figure 4</b> : Illustration de l’approche par compétence (APC) .....	86
<b>Figure 5</b> : Différences d’approches compatibles avec la formation par compétences selon Lasnier..	90
<b>Figure 6</b> : Le type non associé de construction des savoirs .....	98
<b>Figure 7</b> : Le type informatif de construction des savoirs.....	98
<b>Figure 8</b> : Le type relationnel de construction des savoirs.....	99
<b>Figure 9</b> : Le type allostérique de construction des savoirs .....	99
<b>Figure 10</b> : La construction des savoirs selon Tardif et <i>al.</i> (1991) dans Uwamariya et Mukamurera (2005, p.148).....	102
<b>Figure 11</b> : Schéma bipolaire piagétien de construction des savoirs.....	105
<b>Figure 12</b> : Réciprocité causale triadique de Bandura.....	108
<b>Figure 13</b> : Schéma tripolaire de construction des savoirs.....	110
<b>Figure 14</b> : Schéma multipolaire de construction des savoirs Lieury et Coll (1996, p. 185).....	112
<b>Figure 15</b> : La roue de Deming dans Moche (2017) .....	153
<b>Figure 16</b> : Fonction de l’ingénierie pédagogique de formation selon P. Carré (2004).....	154
<b>Figure 17</b> : Les 5 étapes de l’ingénierie pédagogique selon P. Carré (2004).....	159
<b>Figure 18</b> : Référentialisation en formation Ardoin (2006, p. 102) .....	161
<b>Figure 19</b> : Les outils de construction et de développement des savoirs des enseignants. Source de la chercheuse.....	173
<b>Figure 20</b> : Les fonctions prioritaires des enseignants du Cameroun Curriculum (2014, p.11).....	175
<b>Figure 21</b> : Illustrant un modèle de traitement de l’information selon Gagné (1985) dans Lasnier (2000, p.79).....	204
<b>Figure 22</b> : Processus de conceptualisation selon la théorie des Champs Conceptuels de Vergnaud (1998) dans Moche (2017).....	211
<b>Figure 23</b> : Zone prochaine de développement Vygostky (1934 / 1997) dans <i>ibid</i> (p. 119).....	217
<b>Figure 24</b> : L’activité dans le modèle de Leontiev (1984).....	233
<b>Figure 25</b> : Les trois pôles du déroulement de l’activité selon (Léontiev, 1984).....	234

### Liste des tableaux.

<b>Tableau 1</b> : Récapitulatif de l'exploitation des fiches de préparation des enseignants.....	14
<b>Tableau 2</b> : Opérationnalisation des variables de l'étude : hypothèses de l'étude des questions de recherche ; objectifs de l'étude. ....	47
<b>Tableau 3</b> : Typologie des savoirs de l'enseignant.....	73
<b>Tableau 4</b> : Stratégies d'enseignements en fonction du domaine et niveau d'apprentissage .	88
<b>Tableau 5</b> : Les Différentes façons d'envisager la formation continue. ....	125
<b>Tableau 6</b> : Les paramètres de l'ingénierie pédagogique de formation.....	155
<b>Tableau 7</b> : Démarche de l'ingénierie pédagogique de formation (Ardoin, 2006, p.35).....	156
<b>Tableau 8</b> : Les référentiels comme des outils de construction des savoirs (Ardoin, 2006)	164
<b>Tableau 9</b> : Disciplines enseignées dans les ENIEG .....	177
<b>Tableau 10</b> : Rôle du conseil d'enseignement dans les ENIEG .....	179
<b>Tableau 11</b> : Les sciences de l'éducation et leurs méthodes.....	186
<b>Tableau 12</b> : Les méthodes de formations : avantages et inconvénients .....	191
<b>Tableau 13</b> : Pourcentage approximatif de rétention de l'information en fonction de différentes stratégies d'apprentissage .....	203
<b>Tableau 14</b> : Opérationnalisation de l'hypothèse générale, des variables, des modalités, et des indicateurs de l'étude .....	237
<b>Tableau 15</b> : Effectif total des enseignants des ENIEG du Cameroun .....	244
<b>Tableau 16</b> : Régions sollicitées pour l'étude.....	245
<b>Tableau 17</b> : Population des enseignants par région.....	246
<b>Tableau 18</b> : Population des superviseurs chargée de former les enseignants.....	247
<b>Tableau 19</b> : Echantillon des enseignants .....	250
<b>Tableau 20</b> : Constitution des groupes d'enseignants pour le focus group .....	251
<b>Tableau 21</b> : Cas / groupes des superviseurs .....	252
<b>Tableau 22</b> : Qualités métrologiques de l'instrument de collecte usité .....	259
<b>Tableau 23</b> : Période de rencontre avec les participants de l'étude. ....	263
<b>Tableau 24</b> : Etapes de l'analyse des contenus selon (Fortin, Gagnon, 2016, pp. 380) .....	280
<b>Tableau 25</b> : Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale .....	282
<b>Tableau 26</b> : Opérationnalisation de la variable : Caractéristique des disciplines enseignées dans les sciences de l'éducation.....	284
<b>Tableau 27</b> : Opérationnalisation de la variable : des méthodes de formation multiples <i>in situ</i> .....	286
<b>Tableau 28</b> : Opérationnalisation de la variable : Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles .....	287
<b>Tableau 29</b> : Opérationnalisation des hypothèses de recherche, des variables et des outils de collecte des données.....	289
<b>Tableau 30</b> : Caractéristiques des participants selon le sexe .....	293
<b>Tableau 31</b> : Caractéristiques des participants selon leur grade dans la fonction d'enseignant .....	294
<b>Tableau 32</b> : Caractéristiques des participants en fonction du sexe et leurs formations .....	295



<b>Tableau 33</b> : Caractéristiques des participants en fonction de leurs grades et formations ...	296
<b>Tableau 34</b> : Caractéristiques des participants par région, sexe, grade, diplôme, ancienneté et niveau de classe tenue .....	297
<b>Tableau 35</b> : Profil des participants et attitudes vis-à-vis des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.....	298
<b>Tableau 36</b> : Formation des participants et leur attitude vis-à-vis des caractéristiques des disciplines .....	299
<b>Tableau 37</b> : Profil des participants et attitude vis-à-vis des méthodes de formation multiples .....	300
<b>Tableau 38</b> : Formation des participants et leur attitude vis-à-vis des méthodes de formation multiples.....	301
<b>Tableau 39</b> : Profil des participants et leur attitude vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles .....	303
<b>Tableau 40</b> : Attitude des participants vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles .....	304
<b>Tableau 41</b> : Profil des participants et appréciation de la qualité ou du rythme de construction du savoir par les enseignants.....	305
<b>Tableau 42</b> : Formation des participants et leur appréciation de la qualité ou du rythme de construction des savoirs .....	306
<b>Tableau 43</b> : Profil des participants et leurs scores moyens au questionnaire d'évaluation de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG .....	307
<b>Tableau 44</b> : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation des caractéristiques des disciplines enseignées .....	308
<b>Tableau 45</b> : Profil des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées .....	309
<b>Tableau 46</b> : Formations des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées .....	310
<b>Tableau 47</b> : Profil des participants et leurs scores moyens au questionnaire d'évaluation de l'accompagnement des formés lors des formations continuées.....	311
<b>Tableau 48</b> : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation de l'accompagnement des formés lors des formations continuées.....	312
<b>Tableau 49</b> : Profil des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation de la construction des savoirs .....	313
<b>Tableau 50</b> : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation de la construction des savoirs .....	314
<b>Tableau 51</b> : Analyse corrélacionnelle des variables significatives de l'étude .....	315
<b>Tableau 52</b> : Construction des savoirs en fonction de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG .....	317
<b>Tableau 53</b> : Construction des savoirs en fonction des méthodes de formations multiples .	318
<b>Tableau 54</b> : Construction des savoirs en fonction de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles .....	320
<b>Tableau 55</b> : Comparaison des caractéristiques des disciplines vis-à-vis du grade des enseignants et des formations (initiale, continuée, TIC, autoformation, enseignement explicite) .....	322

<b>Tableau 56</b> : Comparaison des méthodes et techniques de formation multiples vis-à-vis du grade de l'enseignant et des formations (initiale, continuée, autoformation et en TIC).....	324
<b>Tableau 57</b> : Comparaison de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles vis-à-vis du grade de l'enseignant, formation initiale, continuée, autoformation et TIC .....	325
<b>Tableau 58</b> : Comparaison du grade de l'enseignant, formation initiale, continuée et autoformation et TIC, autoformation et vis-à-vis de leur qualité ou rythme de construction du savoir.....	327
<b>Tableau 59</b> : Variation de la qualité ou du rythme de construction des savoirs selon les attitudes vis-à-vis de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG .....	328
<b>Tableau 60</b> : Variation de la qualité ou du rythme de construction du savoir selon les attitudes vis-à-vis de l'utilisation des méthodes et des techniques d'enseignements multiples et variées .....	329
<b>Tableau 61</b> : Variation de la qualité ou du rythme de construction du savoir selon les attitudes vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles ...	329

## Résumé.

En Décembre 2011, les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) ont été reversées au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Dès lors, les enseignants desdites écoles se sont formés en présentiel à la pratique de la stratégie de l'enseignement explicite. Malgré la grande intensité de l'action de formation continuée y afférente, les rapports des missions d'inspection et/ou des conseils d'enseignement confirment que les enseignants éprouvent toujours des difficultés dans la pratique de cette nouvelle stratégie d'enseignement. Ce constat nous a conduits au problème de construction des savoirs et à la question principale suivante : ***quels sont les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants ?*** L'objectif étant d'identifier les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs. L'hypothèse générale est alors apparue comme suit : ***la prise en compte de certains paramètres lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants.*** Le présent travail étant de devis mixte, notre hypothèse a été éclatée en trois hypothèses spécifiques à savoir :

- ***la prise en compte des caractéristiques des disciplines lors des formations continuées facilitent la construction des savoirs des enseignants ;***
- ***l'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées facilitent la construction des savoirs des enseignants ;***
- ***l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilitent la construction des savoirs des enseignants.***

Ces dernières évaluées à l'aide d'un questionnaire administré auprès de 146 enseignants, des entretiens individuels menés avec 31 superviseurs et des entretiens collectifs avec 27 enseignants, l'exploitation des résultats (pourcentages, mesures de tendance centrale et de dispersion) obtenus à l'aide du test de khi-deux, du Z-test et de l'ANOVA a permis de confirmer toutes les hypothèses de l'étude, conduisant ainsi la confirmation de l'hypothèse générale. Des suggestions et recommandations ont par la suite été formulées à l'attention des superviseurs et des instances dirigeantes du système éducatif Camerounais dans le sens d'adopter la pratique d'une pédagogie libérale qui offre à l'enseignant le choix de décider de la méthode, de la technique, des procédés et/ou stratégies les plus appropriés à une séquence d'enseignement donnée dans les ENIEG. Enfin, une répartition des disciplines par domaine/fonction/type (selon les sciences de l'éducation) ainsi que deux bulletins d'inspection (dont l'un est destiné aux enseignants et l'autre aux superviseurs) ont été proposés.

**Mots clés :** formation – formation continuée – savoirs – construction des savoirs – Pédagogie libérale.

### **Abstract.**

Thanks to law No. 2011 / 408 / December 9, 2011, the Teacher Training Colleges (TTCs) were transferred to the Ministry of Secondary Education (MINESEC). Consequently, the tutors of the said institutions are trained based on the explicit teaching approach, and there are series of follow-up through in-service training sessions. Despite the high intensity of the related in-service training activities, the reports of the inspection missions and/or the teaching councils confirm the fact that teachers are still experiencing difficulties in the practice of this new teaching strategy in the TTCs. The main question is: *What are the parameters likely to be taken into account during in-service training to facilitate the construction of teachers' knowledge?* The general objective *was to identify the parameters to be taken into account during in-service training to facilitate the construction of knowledge.* The general hypothesis is: the taking into account of certain parameters during in-service training facilitate the construction of teachers' knowledge. The work uses a mixed research method.

This hypothesis has been broken down into three specific hypotheses whose independent variables are: (i) the characteristics of the subjects taught in the TTCs, (ii) the multiple training methods and (iii) the accompaniment of the trainees in the execution of professional tasks, the dependent variable chosen being the construction of knowledge. The results were analyzed and discussed using percentages, measures of central tendency and dispersion, the chi-two test and the ANOVA. All the hypotheses are confirmed. Thus inducing the confirmation of the general hypothesis. Suggestions were made for supervisors to adopt the practice of eclectic pedagogy that offers the teacher the choice to decide on the most appropriate method, technique, processes and/or strategies for a given teaching sequence in TTCs. Recommendations were also addressed to the governing bodies of the Cameroonian education system. Finally, the distributions of subjects by field/function (according to sciences of education) as well as two inspection forms (one for teachers and the other for supervisors) were proposed.

Keys Words: Training - Continues Training – knowledge – Building of Knowledge – Liberal Pedagogy.

## **INTRODUCTION GENERALE.**

Depuis son adhésion au vaste mouvement de l'Education Pour Tous (EPT) lancé à Jomtien en 1990, le Cameroun s'est engagé dans une série de réformes de son système éducatif. D'après le Programme d'Appui au Système Educatif (PASE), ces réformes se matérialisent au plan micro par des formations continuées des acteurs de la chaîne de supervision pédagogique. Elles visent à offrir un enseignement et une éducation de qualité à tous, sans distinction de sexe ni de religion, conformément à l'objectif de l'ODD<sub>4</sub> qui est *d'assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.*

Les thématiques d'équité et surtout de qualité devraient interpeler toutes les nations dans la mesure où l'éducation est un droit fondamental et une force pour un développement durable. Leur mise en œuvre passe nécessairement par des campagnes de formation à tous les niveaux. Mais la préoccupation essentielle demeure d'apprécier les résultats auxquels l'on parvient au terme de ces formations. Dans le cadre de la présente recherche, cette préoccupation constitue le socle de notre réflexion.

### **0.1. Contexte général de l'étude.**

Le système éducatif Camerounais est régi par la loi d'Orientation N°98 / 004 du 14 avril 1998. Selon ce texte fondamental, ce système est constitué de toutes les composantes et acteurs qui interagissent dans le secteur de l'éducation et de la formation. Il est héritier de la double domination coloniale anglaise et française. Les langues d'enseignement sont: le Français et l'Anglais. La politique de formation professionnelle mise en œuvre relève des structures de l'administration publique.

L'Etat apparaît comme le principal organisateur de ce système éducatif (article 31). Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande d'éducation et/de formation. La formation professionnelle qualifiante est un facteur déterminant pour assurer la qualité de l'éducation et l'insertion socio- professionnelle.

Pour atteindre ses objectifs et agir de manière efficace, l'Etat a mis en place un dispositif législatif et réglementaire (comprenant des lois, des décrets, des arrêtés et des circulaires) pour régir l'encadrement de sa jeunesse et la formation de son personnel enseignant. Nous pouvons ainsi citer, en dehors de la Loi d'Orientation précédemment évoquée, (i) le Décret N° 2000/359 du 05 Décembre 2000 portant sur Statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale, (ii) le Décret N°2000/ 287 du 12 Octobre 2000 modifiant et complétant le Décret N° 94/199 du 07 Octobre 1994 portant Statut Général de la Fonction Publique, (iii) le Décret N°2012 du 11 juin 2012 portant Organisation du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), entre autres.

En plus de ces textes, l'amélioration de notre système éducatif s'apprécie à travers les rapports de notre participation aux rencontres internationales à l'instar des : assemblées générales de l'UNESCO, de l'ISESCO et du BIE, les Sommets mondiaux de l'Education pour

Tous, les Conférences des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN).

Tous ces documents de référence confirment la volonté de l'Etat du Cameroun en matière d'adaptation de son système éducatif aux réalités socio-économiques et politiques de l'heure, d'harmonisation aux systèmes internationaux et de révision de ses politiques éducatives afin d'assurer une éducation de qualité à ses citoyens. Cette éducation de qualité qui exige une bonne formation des enseignants.

D'après le rapport conjoint du Comité de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) et de l'UNESCO (2010), les enseignants dans le monde sont confrontés à de nouveaux défis au quotidien dans leur travail. Ces défis sont constitués par : la diversification de la population scolaire, les transformations économiques et technologiques, la globalisation mondiale, les nouvelles voies d'accès au savoir, les tensions entre la croissance des services privés et la nécessité de maintenir un service public de l'éducation, l'apprentissage tout au long de la vie. Face à tous ces défis, il convient de faire acquérir, à travers divers types de formations continuées, des compétences supplémentaires pour garantir une éducation de qualité à la jeunesse.

Les chercheurs Jonnaert & Ettayebi (2007 & 2008) dans Jonnaert, Ettayebi & Defise, (2009, p.41) ont énoncé cinq fonctions à prendre en compte dans le curriculum pour qu'une éducation soit de qualité. Il s'agit notamment de :

- 1- *Définir les finalités et les grandes orientations* en matière d'éducation pour un pays ou une région donnée.
- 2- *Opérationnaliser des plans d'actions pédagogiques et administratifs* au sein d'un système éducatif et *mettre en place des mécanismes de contrôle*.
- 3- *Assurer la cohérence* du plan d'actions pédagogique et des activités pédagogiques et didactiques par rapport aux finalités et aux orientations prescrites, et aussi celle du plan d'actions administratif par rapport aux à ces orientations et à ce plan d'actions pédagogiques.
- 4- *Permettre le développement et la formation* des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique.
- 5- *Adapter* le système éducatif par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation, d'une part et par rapport à une ouverture de la société et de ses membres sur le monde, d'autre part.

Une éducation est dite de qualité lorsqu'elle est susceptible de développer le plein épanouissement de tous les apprenants dès leur plus jeune âge, développer leurs compétences humaines pour bien collaborer, interagir et s'engager ensemble, développer leur sens de discernement et les outils pour prévenir les multiples formes de violence ainsi que les facteurs de radicalisations qui peuvent survenir dans la société.

D'après le rapport mondial de Suivi de l'Éducation pour tous (UNESCO / EPT, 2005) dans Fomekong Kenne (2017, p. 2), la qualité de l'éducation s'appuie sur cinq dimensions:

- 1- les acquis des apprentissages ;
- 2- le processus d'apprentissage ;
- 3- les caractéristiques des apprenants ;
- 4- les ressources matérielles et humaines ;
- 5- le contexte social et économique de l'éducation.

L'éducation apparaît ainsi comme un facteur incontournable pour le développement humain. Elle contribue à la stabilité sociale, stimule la croissance économique à court, moyen et long termes. Les acquisitions issues des divers types d'apprentissage de manière formelle ou informelle développent les ressources cognitives, affectives, et sociales. Les enseignants ont un rôle à jouer dans le développement de ces ressources.

Menye Nga & Yakam (2020, p.11) dans leurs travaux sur l'éducation pour l'Afrique subsaharienne de 2006 à 2015 ont défini les priorités suivantes relatives à la tâche des enseignants :

- 1- améliorer l'offre et l'utilisation des enseignants ;
- 2- promouvoir la compétence des enseignants ;
- 3- institutionnaliser le développement professionnel des enseignants tout au long de leur carrière ;
- 4- professionnaliser et promouvoir la capacité pour le leadership au sein de l'école ;
- 5- améliorer le moral des enseignants, leurs conditions de travail et leur bien-être ;
- 6- intensifier la recherche pédagogique en vue d'améliorer continuellement l'enseignement et l'apprentissage.

Les dimensions de la qualité de l'éducation et les priorités de la tâche des enseignants interpellent leurs superviseurs et les enseignants eux-mêmes dans le sens de revoir constamment leurs compétences techniques et professionnelles pour être à la hauteur de leur mission en tant que premiers éducateurs.



Selon (Vergnaud, 1996) dans (Pastré, 2007, p.89),

*les activités de formation continue sont comme des projets pédagogiques. Elles se situent au niveau micro où les gestes professionnels, l'automatisme, les routines sont considérés comme des éléments indispensables pour le bon déroulement de l'action.*

Les projets pédagogiques sont des outils de conception préalables à la conception de toutes activités de formation professionnelle continue des adultes et spécifiquement des enseignants.

C'est au vu du sens donné à la qualité de l'éducation, des dimensions et priorités relatives à la mission de l'enseignant que l'UNESCO a entrepris de soutenir les enseignants en Afrique Subsaharienne pour la période de 2006 à 2015. Cette institution s'est proposé d'améliorer les compétences professionnelles des maillons de la chaîne éducative pour une éducation de qualité.

## **0.2. Etat des lieux de la formation (continuée) au Cameroun.**

Les résultats de l'enquête menée auprès de 185 personnels enseignants, sur huit régions du Cameroun et réalisée par Babikoussana Oki, Assoah Eloga (2018, p.6) ont décrit un état des lieux très peu reluisant de la formation continue. En effet, les données recueillies auprès des enseignants qui assistent aux formations continues (séminaires et journées pédagogiques) font apparaître que

*la formation continue constitue 10 heures par an, avec des facilitateurs jugés à 68% incompetents ou adeptes de la forme, par ceux qu'ils doivent former. 82% déclarent la logistique et la documentation insuffisantes, 61% critiquent la qualité et 82% déclarent qu'ils ne peuvent pas se servir des acquis des séances des formations précédentes car, les actes sont soit inexistantes, soit indisponibles. Le tout dans un environnement où 25% payent de leur poche transport, nutrition et contributions diverses, contrairement aux dispositions du Décret N°2000/697/PM du 13 Septembre 2000, en son article 23 qui stipulent que'' les frais occasionnés par la participation à un séminaire de formation sont supportés par le budget du ministère utilisateur de l'intéressé, ces frais couvrent notamment, le cas échéant, les charges relatives à la scolarité, à l'hébergement, à l'assurance et au transport''*

Bien que les formations continues sont organisées de manière systématique par les superviseurs chargés de former les enseignants, force est de reconnaître qu'il n'existe pas de

référentiel de formation continuée pour ce personnel. Un responsable de haut niveau a affirmé que les activités de formations continuées sont le plus souvent organisées de manière sporadique, sans une véritable préparation des formateurs en amont. Cette pratique est en désaccord avec le guide des inspections pour l'enseignement normal de 2014 à 2017 qui recommande que la formation (continuée) puisse permettre de:

1. renforcer les capacités professionnelles existantes des enseignants et implanter une nouvelle approche pédagogique ;
2. pratiquer une pédagogie de proximité pour un ajustement des méthodes et techniques pédagogiques, (l'offre de formation).
3. améliorer les techniques pédagogiques dans la compréhension et la résolution des problèmes ; par exemple des difficultés éprouvées par les praticiens au moment d'appliquer une tâche professionnelle, d'exécuter une méthode pédagogique précise, une consigne, etc... (demande de formation).

D'après ces travaux, les formations continuées organisées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement sont axées le plus souvent sur la conduite de la classe. Elles sont beaucoup plus théoriques. C'est au vu de ces limites structurelles des fonctions de la formation et du sens donné à l'éducation de qualité que nous nous sommes intéressés au problème de l'utilisabilité des savoirs issus des formations continuées.

### **0.3. Formulation et position du problème.**

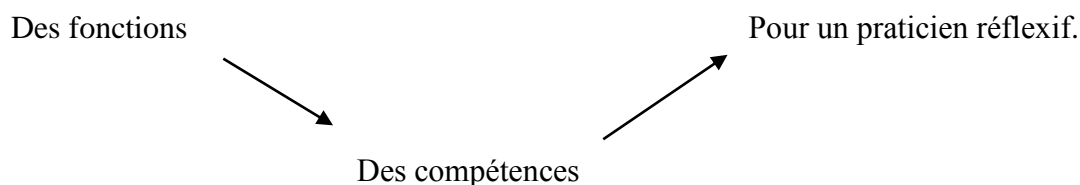
Pour l'Inspection Générale de Pédagogie (IGE) du MINESEC, les formations continuées sont organisées sous forme de stages, séminaires, journées pédagogiques, leçons modèles et/ou collectives pour doter les praticiens de nouvelles compétences et modifier leurs pratiques. D'après Maingari (2004, p. 10),

*la formation continue est une disposition clinique qui permet aux enseignants en activité d'acquérir des savoirs nouveaux pour faire face à des situations réelles individuelles ou collectives par rapport auxquelles ils opèrent le cycle suivant : diagnostic, hypothèses, décision, intervention, contrôle des effets.*

Pour ce chercheur, un véritable diagnostic des lacunes devrait précéder la préparation de la formation continuée. Dans les *Curricula des ENIEG* (2014, p.9), il est mentionné que la formation continue des enseignants doit viser à développer les quatre fonctions prioritaires suivantes : 1- l'enseignement ; 2- la communication ; 3- l'éducation ; 4- l'analyse et la régulation. Le développement continu de ces fonctions a pour but de faire des enseignants

titulaires de classe des praticiens réflexifs, capables d'analyser eux-mêmes leurs pratiques, de réguler leurs connaissances. En outre, il importe de développer une communauté apprenante réflexive avec une culture de la formation, gage d'une véritable économie de la connaissance.

Le graphique ci-dessous, tiré des *Curricula des ENIEG* (2014, p. 10) constitue une illustration de l'importance du développement continu des connaissances.



Sur la base de ces éléments tirés du Curriculum, nous nous sommes intéressés à la thématique relative à la formation et avons ainsi intitulé notre sujet: ***Formation Continué et Construction des Savoirs : Cas des enseignants des ENIEG du Cameroun.***

Maingari (2004, p. 39) distingue deux modèles de construction des savoirs en formation (continuée) :

*(1) le modèle de (Maglaive ,1990) qui articule savoir théorique, savoir pratique, savoirs procéduraux et savoir- faire et (2) le modèle de Raymond (1993) qui tire ses fondements dans les champs disciplinaires divers et des postulats épistémologiques variés.*

Selon ce chercheur, les modèles favorisent la construction des savoirs en formation continue parce qu'ils articulent : la théorie, la pratique, les fondements de l'objet de la formation qui sont les contenus et l'organisation méthodologique de l'activité pédagogique de chaque discipline. Pour ces modèles, l'efficacité de la formation continue qui favorise la construction des savoirs dépend de la capacité des formateurs à recycler le stock des connaissances obsolètes, à actualiser les contenus, à les perfectionner et à les approfondir pour faciliter leurs transfert en situation de classe.

Pour Sandra & Cecilia (2006, p.29), l'efficacité d'une formation continue repose sur la capacité des acteurs des offres de formation à concevoir un dispositif de formation qui prend en compte les spécificités en besoin de formation du public ciblé. Ces spécificités sont les suivantes :

- 1- l'implication et l'engagement au processus de formation ;
- 2- la clarification des finalités, des buts et des objectifs de formation ;

- 3- la variation de modèles théoriques de formation ;
- 4- le mode de collaboration et des interactions en session de formation ;
- 5- les thèmes de formation ouverts, s'inscrivant dans une démarche, un processus, une dynamique qui se matérialise au moment de l'apprentissage ;
- 6- une formation qualifiante et diplômante ;
- 7- une évaluation des acquis de la formation et de leurs transferts.

Sous cet angle, la formation continuée est un processus qui vise à améliorer les pratiques enseignantes, en prenant en compte les contenus des disciplines à enseigner. Selon les méthodes d'investigation en sciences de l'éducation, il est nécessaire de recourir à l'observation des pratiques enseignantes et à l'analyse des séquences pédagogiques pour modifier les pratiques.

En effet, ces deux dernières décennies ont vu se succéder au Cameroun plusieurs approches pédagogiques : la Pédagogie Par Objectif (PPO) ; le développement de la pensée inférentielle, plus connue sous l'appellation Nouvelle Approche Pédagogique (NAP), l'Approche Par Compétence (APC). Chaque mise en œuvre d'une nouvelle approche pédagogique s'accompagne d'une réforme plus ou moins profonde du système éducatif. Cependant, à peine quelques heures sont consacrées à la formation sur le nouveau courant et l'on demande aux enseignants une mise en œuvre immédiate dans les salles de classe. Cette façon de faire est contraire au point de vue de Lenoir (2014) dans Moche (2017, p.123) qui recommande en formation d'adultes, *d'éviter la pédagogie normative/instructive parce qu'elle va à l'encontre de l'autonomie professionnelle recherchée par les apprenants adultes.*

De nombreux travaux montrent qu'une vive critique est souvent adressée aux méthodes d'enseignement ou de formation informatives. Pour ces méthodes, le formateur est détenteur d'une vérité absolue que l'apprenant doit assimiler et adopter. Pour les ergonomes, la pédagogie normative est une pratique qui ne favorise pas l'ingéniosité pédagogique de l'enseignant et le dépassement de soi. Pour Durant *et al* (2008, p. 60), psychologues ergonomes,

*la tâche des enseignants est complexe, composée d'objectifs précis, ambitieux et lointains et de multiples conditions définies (contenus à enseigner, découpage disciplinaire, organisation du temps, locaux, contraintes administratives et sociales, composition des groupes-classes [...])*

Ces auteurs font état d'une importante marge de liberté pédagogique, compte tenu de la définition du travail prescrit à l'enseignant (en termes de mission) et considèrent la conception comme une dimension importante du travail.

Pour les ergonomes, la conception de la tâche est à la base de toute activité d'éducation et de formation. Les superviseurs chargés de former les enseignants devraient prendre en compte la complexité liée à la profession lors des formations continues, stimuler la réorganisation et la transformation des savoirs acquis et stockés en mémoire pour laisser éclore l'ingéniosité technique pendant les enseignements.

Lors des formations continuées dans les écoles de formation des instituteurs, nous constatons que les réformes pédagogiques initiées par la hiérarchie créent une inadéquation entre le travail prescrit et le travail réel. Après quelques heures de formation sur la nouvelle stratégie d'enseignement prescrite, il est immédiatement demandé aux enseignants de la mettre systématiquement en œuvre dans les salles de classe. Le problème qui se dégage de ce constat est celui de la construction des savoirs. Il s'agit pour nous de savoir s'il suffit de prescrire une méthode ou une stratégie d'enseignement aux enseignants professionnels pour qu'ils l'appliquent *in situ* ?

A la suite du Décret présidentiel N°2011/408 du 09 Décembre 2011 portant organisation du gouvernement, la gestion des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) a été rétrocédée au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC). Dans un souci de prise en main totale de ce type d'enseignement qui relevait au départ du Ministère de l'Education de Base, un conseil de direction des ENIEG et ENIET s'est tenu à Yaoundé du 02 au 03 Octobre 2014. A l'issue de ce conseil, les pratiques enseignantes des professeurs des ENIEG ont été modifiées pour s'arrimer à celles en vigueur dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement technique (ENIET).

C'est ainsi qu'en 2015, les enseignants des ENIEG ont été formés à la stratégie de l'enseignement explicite en quelques heures (*moins de 10 heures*) selon Babikoussana Oki, & Assoah Eloga (2018) sur le temps de formation continue au Cameroun. Quelques temps après cette session de formation continue, des missions de supervision et de contrôle de l'effectivité de sa mise en œuvre dans les salles de classe ont été déployées sur le terrain. Il s'agissait d'évaluer le degré d'acquisition de ce type d'enseignement. Ces missions portaient essentiellement sur « *la pratique effective de l'enseignement explicite dans les salles de classe par l'ensemble des enseignants des ENIEG du Cameroun* ». Les enseignants étaient

inspectés sur les disciplines suivantes : pédagogie général, initiation à la recherche action, philosophie et sociologie de l'éducation, administration et législation scolaire, psychologie appliquée à l'éducation, supervision pédagogique.

L'analyse des rapports de mission des inspecteurs et des fiches de présence dans certaines ENIEG de la région du Centre montre que près de 95% des enseignants ont participé à ces activités de formation continue surtout qu'il était question de modifier complètement les pratiques enseignantes. Malgré ce fort taux de participation aux séminaires, les incompréhensions demeurent. Voici ce qui est contenu dans ces rapports (confère annexe 1) :

- 1) à l'ouverture de la leçon, la situation didactique est faite de façon approximative ;
- 2) au déroulement de la leçon, les étapes de modelage, pratique guidée, pratique autonome ne sont pas maîtrisées et appliquées par les enseignants ;
- 3) par ailleurs, on note aussi que l'APC n'est pas suffisamment implémentée dans les enseignements; ...

Nous nous sommes rendus dans les services des inspections de pédagogie pour consulter les fiches de préparation de certaines leçons. Nous nous sommes intéressés au contenu d'une fiche de préparation d'une leçon de Pédagogie générale dont le thème porte sur *l'Organisation et la gestion pédagogique des grands groupes et groupes complexes dans le contexte de l'APC* », d'une durée de deux heures (2h).

Il convient de noter que ce thème comprend 5 (cinq) savoirs. La leçon de ce jour portait sur le premier savoir : « **Définition et présentation des groupes complexes** ». (*Sources : Programmes d'études des ENIEG : Niveau Probatoire.*). Ce qui suppose que la leçon à enseigner devait être intitulée : « *Définition et présentation des groupes complexes* ».

Voici comment la situation didactique a été formulée par l'enseignant :

*« Un observateur fait la remarque suivante : - à l'EPA de Nlongkak, M. Owoundi et Mme Tabi tiennent ensemble la Sil avec un effectif de 95 élèves : - dans une EP de zone rurale, la classe de Mme Atangana est constituée des élèves de SIL – CP – CEI ; - dans une autre EP du village voisin, l'unique enseignant qui travaille, M. Onana, s'occupe, dans la même salle de classe, des élèves de la SIL au CM2. Il est perplexe et ne sait comment désigner ces différentes classes, ni comment les enseignants et les élèves sont regroupés dans les classes. Il sollicite votre aide ».*

*Pour cela, vous devez (tâches) :*

- 1) *Donner un qualitatif commun aux différents groupes classes présentés dans cet énoncé ;*
- 2) *Nommer, définir et donner les caractéristiques de la classe de M. Owoundi et de Mme Tabi ;*
- 3) *Proposer tout en expliquant un régime des classes pour pallier au problème d'effectif élevé de ces deux enseignants ;*
- 4) *Nommer, définir, et donner les caractéristiques de la classe de Mme Atangana d'une part et celle de M. Onana d'autre part ;*
- 5) *Donner les modalités de regroupement des élèves et celles de répartition des enseignants par classe ».*

Nous avons ensuite consulté d'une autre fiche de préparation sur la Psychologie de l'enfant appliquée à l'éducation portant sur le thème : **Généralités : Les différentes méthodes de la psychologie : la méthode expérimentale : pour une durée d'enseignement d'une heure (1h)** : (Sources : Programmes d'études des ENIEG : Niveau Baccalauréat).

Voilà ce que l'enseignant avait écrit au niveau de la situation didactique : « *Amina, élève – maîtresse nouvellement admise à l'ENIEG, vous consulte pour la compréhension du cas soumis à son analyse lors du cours de psychologie sur les méthodes de la psychologie :*

Cas à étudier :

*« Mademoiselle Nti travaille dans le cadre d'une recherche approfondie sur le thème de l'importance du matériel didactique à l'école primaire. Pour ce faire, elle fait, après observation, passer des questionnaires en vue de vérifier et interpréter l'hypothèse émise : ...*

*Consigne : - Lire et comprendre le texte ; - Identifier le problème qui se dégage ; - Décrire sur la base de vos notes de lecture la méthode expérimentale en dégageant les différentes étapes décrites dans la situation problème et en donnant les caractéristiques de la méthode expérimentale ».*

De l'avis des Inspecteurs Régionaux, la première situation didactique de cette leçon de pédagogie générale comportait la quasi-totalité des savoirs à enseigner pour tout le thème. Les différentes tâches l'illustrent fort bien. Par contre, pour l'Inspecteur qui avait assisté à la séquence pédagogique, « *il était question pour l'enseignant de décrire une situation didactique dans laquelle une seule situation problème portant sur la leçon à enseigner ce jour devait être clairement posée* ». Autrement dit, la leçon du jour portait **sur la définition et la présentation des groupes complexes**. Donc, les élèves-maîtres devaient réfléchir sur la notion de groupe complexe, dire comment est-ce qu'il peut se présenter (organisation).

La deuxième situation didactique sur la leçon de psychologie, quant à elle, présentait une étude de cas. Elle était compacte et non explicite pour les élèves-maîtres, de l'avis de l'inspecteur régional. Elle ne ressortait pas une situation-problème concrète dont la méthode expérimentale aurait pu permettre de résoudre le problème. Le cas présenté mentionnait également l'existence d'un questionnaire qui devait servir pour la vérification et l'interprétation des hypothèses émises par les apprenants. Or, l'utilisation d'un questionnaire comme outil de vérification et d'interprétation des hypothèses n'apparaissait nulle part dans la description de la situation didactique. On peut aussi noter que dans cette situation didactique, la tâche à réaliser et la consigne à suivre pour résoudre le problème sont entremêlées.

Pour Mama Bilegue (2002, p. 60) *la situation didactique est un énoncé d'intention clair et précis qui a une seule difficulté à résoudre tout au long du processus enseignement/apprentissage*. De ce fait, son objet est de déclencher le processus, car elle est supposée mettre les apprenants dans un inconfort qui les pousse à réfléchir.

Selon Brousseau (1998), la situation didactique relative à un savoir est une situation où se manifeste directement ou indirectement la volonté d'enseigner. La situation didactique est aussi l'ensemble des relations pertinentes (explicites et/ou implicites) d'un sujet (ou de plusieurs sujets) apprenant avec un sujet enseignant et avec un milieu mobilisé par ce dernier pour faire acquérir un savoir déterminé. La situation didactique, en définitive est une situation d'apprentissage bien particulière au sens où elle est aménagée, produite et soutenue par une intentionnalité double qui peut-être:

- celle du maître dont l'actualisation du projet social est de faire acquérir un savoir déterminé, (...), par des individus (qui sont en fait placés dans la position d'élèves) ;
- celle de l'élève qui intériorise, sous forme de projet personnel, les éléments de la demande sociale. Les situations didactiques constituent ainsi l'unité minimum significative au niveau de l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage visé ; on ne peut les découper sans qu'elles ne perdent leur sens.

La tâche de l'enseignant en activité est de proposer aux apprenants une situation didactique qui ressort une seule difficulté à résoudre de manière à faciliter l'acquisition de l'objet à enseigner. D'après Chevallard (1986)

*l'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge*



*de l'apprentissage - ce qui demeure hors de son pouvoir - mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage.*

De l'avis de l'inspecteur régional sur la mise en œuvre effective de la stratégie prescrite, le constat est qu'après l'ouverture de la leçon, les enseignants passent immédiatement à son déroulement, en suivant de manière approximative les étapes spécifiques de la stratégie d'enseignement prescrite. En clair, selon le rapport des inspecteurs, les enseignants ne savent pas exactement ce qu'il faut faire au niveau des différentes étapes spécifiques de cette stratégie d'enseignement explicite qui sont : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Les fiches de préparations des leçons observées sont condensées dans le tableau ci-après.

**Tableau 1** : Exploitation des éléments de la fiche de préparation des leçons enseignées selon l'enseignement explicite.

L'en - tête				
Disciplines	Pédagogie générale	Psychologie appliquée à l'éducation	Education comparée	Didactiques des sciences et éducation à l'environnement
Eléments de l'entête				
Thème.	Organisation et gestion pédagogique des grands groupes et groupes complexes dans le contexte de l'APC.	Les généralités.	Méthodes de comparaison des systèmes éducatifs de la COFEMEN.	Méthodes, techniques, procédés, fiche pédagogique.
Titres.	Définition et présentation des groupes complexes	Les méthodes de la psychologie : la méthode expérimentale	Synthèse de la méthodologie du PASEC et définition des variables de comparaison utilisées par le PASEC.	Eléments constitutifs des fiches pédagogiques : l'entête et les étapes de la leçon.
Classe / effectifs	Probatoire 2 / 18	Probatoire 1 / 13	ENIEG BAC. / 25	ENIEG BEPC 2. / 60
Date / durée	14 – 11 – 2018 / 2 heures	17 -09 – 2018 / 1 heure	17 – 10 – 2018 / 1 heure.	14 – 11 – 2018 / 1 heure
Compétence professionnelle de base ciblée	Organiser le travail de classe en tenant compte des ressources du milieu	Résoudre les situations problèmes liées aux modalités de développement de l'enfant.	Amender ses pratiques pédagogiques à l'aune des systèmes éducatifs en vigueur.	Présenter une leçon de sciences et éducation à l'environnement à partir d'une fiche de préparation élaborée.
Compétence à faire développer	Organiser le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux besoins des apprenants.		Organiser le travail de la classe en fonction des situations diversifiées adaptées aux apprenants.	
Objectif partiel d'intégration/ apprentissage	Définir et présenter les groupes complexes.	Au terme de la leçon, l'élève sera capable de décrire la méthode expérimentale.	Au terme de ce cours, l'élève – maître sera capable de : -de définir COFEMEN ; -d'analyser chacune des variables de comparaison du PASEC	Au terme de ce cours, l'élève maître sera capable d'élaborer correctement une fiche de préparation d'une leçon de did sciences ...

			-d'utiliser la comparaison en éducation pour améliorer les pratiques pédagogiques et éducatives.	
Prés – requis/ identification des connaissances préalables.	Définition du concept « classe standard »	La méthode clinique : l'introspection.	Actualiser les connaissances sur les domaines et les éléments de comparaisons des systèmes éducatifs.	Les parties d'une fiche pédagogique.
Vocabulaire nouveau.	Groupe complexe, grand – groupe, classe à double flux / à double vacation, classe multigrade, jumelée, unique.	Méthode expérimentale	CONFEMEN, PASEC, accès à l'éducation, qualité de l'éducation, financement de l'éducation, pilotage et gestion du système.	Méthode, techniques, procédés et fiche de pédagogique.
Idées maîtresses.	Définition et présentation des groupes complexes-modalités de regroupement des élèves et la répartition des enseignants.	La méthode expérimentale	Méthodologie PASEC.	Une fiche pédagogique en éducation à l'environnement s'élabore avec les éléments du canevas détaillé.
Ressources pédagogiques	Programmes d'études des ENIEG. Probatoire ; Guide pratique du Maître ; la didactique générale de l'enseignement	Programmes d'études des ENIEG. Probatoire ; Manuel de psychologie d'ETABA OBAMA (2016). Fiche de lecture	Extrait du discours du secrétaire général de la CONFEMEN, synthèse des notes de lecture sur le PASEC, programme officiel des ENIEG- BAC. pp. 36 – 37.	P.O. des ENIEG niveau BEPC 2 p. 86. Ordinateur, situation, vidéo – projecteur, fiche ressources, tableau noir.
<b>Systematisation / Etapes des apprentissages.</b>				
<b>Modelage.</b>	Explique la démarche à suivre pour aider l'observateur (apprenant) à résoudre le problème. Il lit attentivement l'énoncé et les fiches de lectures.	Explique la démarche à suivre, par l'apprenant, pour résoudre le problème (décrire, dégager les étapes de la situation, donner les caractéristiques de la méthode expérimentale).	Présente la démarche à suivre pour résoudre le problème (analyse, comparaison) ; Définit les sigles (Pasec) ; Identifie les variables afin de les utiliser dans la comparaison des systèmes éducatifs.	Présente les étapes pour résoudre le problème : Définit l'item ; Cite les différentes parties ; Donne les qualités d'un item, ses qualités et Suscite la construction d'un item.

<b>Pratique guidée.</b>	Rappelle la consigne de travail ; cite les types de groupes complexes ; met les apprenants en groupes ; circule et contrôle, fait confronter et explique les notions pas bien comprises.	Rappelle la consigne et forme deux groupes ; Demande d'énoncer les étapes et les caractéristiques de la méthode expérimentale ; Circule et vérifie le travail ; Envoie les chefs de groupe au tableau.	Distribue l'extrait des notes de lecture et le discours du SG de la CONFEMEN ; Guide les apprenants à repérer les définitions ; Identifie les variables à analyser ; Guide la validation des résultats.	Distribue les extraits de notes ; Guide les élèves pour repérer la définition, les qualités et les types d'un item ; Circule et valide les résultats.
<b>Pratique autonome.</b>	Présente la situation problème et demande sa résolution par chaque apprenant.	Dicte la situation d'investissement (différent de la première) ; Demande de dire s'il s'agit de la méthode expérimentale dans la situation ; Relève les différentes étapes et les justifie.	Revient sur la situation didactique et demande de la résoudre en se référant à la situation didactique, aux activités de modelage et de pratique guidée.	Revient sur la situation didactique et demande de résoudre le problème en identifiant les caractéristiques des êtres vivants et des objets inanimés
<b>Clôture du cours / Objectivation.</b>				
Annonce du prochain cours	L'importance de la pédagogie des grands groupes.	La notion de stade de développement de l'enfant.	Sur les systèmes éducatifs du Cameroun avant les indépendances. Ceux mis en place par les allemands...	Annonce le titre de la prochaine leçon
Révision systématique avant le prochain cours	Donne une situation complexe et demande de résoudre à la maison.	Devoir de recherche en lien avec la notion étudiée.	Devoirs ; activités suggérées en rapport avec la leçon du jour.	Propose des exercices variés : hebdomadaires, mensuels à partir des situations didactiques d'intégration variées.
Consolidation, activité d'intégration partielle.	Résout la situation problème à la maison.	Nous avons étudié les méthodes de la psychologie : la méthode expérimentale (observation, émissions des hypothèses, interprétation...)	Résoudre toute situation problème rencontrée en relation avec les méthodes de comparaison des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.	Guide les corrections collectives. Fiche ressource élaborée.

La lecture de ce tableau confirme le constat que les enseignants, pour la plupart, éprouvent des difficultés dans la mise en œuvre de la stratégie d'enseignement explicite dans les disciplines des sciences de l'éducation. Les rapports des inspecteurs mentionnent que les enseignants ont des difficultés parce qu'ils ne comprennent pas exactement ce qu'ils doivent faire à l'intérieur de chaque étape.

Au modelage par exemple, certains pensent qu'il faut expliquer la démarche à suivre aux apprenants pour résoudre le problème posé par la situation didactique. Pour d'autres, après avoir défini avec les apprenants les concepts du jour à enseigner, ils ne savent plus quoi faire exactement aux étapes suivantes, si l'objet de la leçon porte sur la définition des concepts.

A la pratique guidée, certains enseignants demandent aux apprenants de se mettre en groupes pour trouver d'abord le problème posé à la situation didactique afin de le résoudre. Ils circulent, guident la recherche pour voir si effectivement les apprenants travaillent. Le plus souvent, ces activités sont menées sans outils didactiques. Après des moments d'activités, un chef de groupe est désigné, par l'enseignant, pour présenter les résultats de la recherche au groupe classe. Les résultats sous le guide de l'enseignant pourraient être validés ou rejetés. La difficulté de cette pratique guidée est que le plus souvent, tous les apprenants n'ont pas le matériel de recherche ou d'apprentissage. Souvent, le temps d'enseignement n'est pas suffisant. Ce qui biaise les résultats des activités à cette étape et l'enseignant passe à l'étape suivante.

A la pratique autonome, les enseignants demandent aux apprenants de revenir sur la situation didactique présentée au départ. Parfois, ils donnent des nouvelles situations didactiques et demandent aux apprenants de travailler individuellement. A ce niveau, les enseignants et les apprenants sont confus ou bloqués parce que le matériel didactique est généralement inexistant.

Pour faciliter leur travail, les enseignants sont parfois obligés de prêter leur matériel d'enseignements aux apprenants afin qu'ils puissent s'impliquer dans l'activité. Etant donné le temps imparti aux enseignements, les programmes vastes à couvrir, les activités extracurriculaires qui rentrent dans la formation totale des élèves-maîtres, il devient difficile pour ces enseignants d'utiliser les nouveaux savoirs acquis en formation continue.

Pourtant, Bissonette and *al* (2010) souligne qu'en situation, l'enseignement explicite se pratique avec des outils spécifiques comme des haut-parleurs pour élever la voix de l'enseignant et faciliter l'écoute pour tous les apprenants ; le matériel didactique comme le

dictionnaire, les manuels scolaires, les documents divers, le matériel concret et abstrait, bref, l'usage systématique des outils d'enseignement et d'apprentissage appropriés pour faciliter l'acquisition et l'assimilation des apprentissages. De plus, si après évaluation formative, l'enseignant constate que la leçon n'a pas été assimilée, il doit systématiquement procéder à des remédiations successives jusqu'à ce que l'élève-maître puisse assimiler la leçon. C'est une stratégie d'enseignement essentiellement répétitive qui exige énormément de temps.

Après les inspections chiffrées, les difficultés techniques constatées en présentiel ne sont pas immédiatement amendées par les superviseurs. Les critiques qui leur sont faites ne portent pas souvent sur les difficultés diagnostiquées, mais plutôt sur le rappel des étapes de la stratégie d'enseignement prescrite, lors de la formation continuée. En conséquence, les critiques ne sont pas en congruence avec l'objectif terminal de l'enseignant. Par ailleurs, la plupart des fiches de préparation modèles qui sont remises aux enseignants par les inspecteurs régionaux à la fin des sessions, pour des corrections éventuelles, sont différentes des leçons présentées et inspectées. Il devient difficile pour les enseignants d'exposer leurs difficultés réelles après les formations ou inspections parce qu'ils sont bloqués. Ils constatent une inadéquation entre ce qui leur est prescrit et ce qui est réel.

Pour Piaget (1974) & Vygotsky (1985) dans Mons (2008), les *blocages cognitifs* sont sources d'incompréhension. Lorsqu'ils sont exploités, ils contribuent à faciliter l'acquisition. Malheureusement, certains propos que nous avons pu recueillir lors de la collecte des données antérieures pour cette recherche s'opposent à ce point de vue comme il en ressort dans le rapport de la journée pédagogique du 31 octobre 2018 à l'Enieg Bilingue de Yaoundé (ENIEG B).

*« Bande des incapables, qu'est-ce qui vous dépasse-là ? Pourquoi vous ne comprenez pas ce qu'on vous demande de faire ? Ne comprenez-vous pas que c'est de cette manière (...) que vous devez procéder à cette étape... ? Allez faire la recherche... La pratique de l'enseignement explicite est celle qui est en vigueur dans les ENIEG et vous devez absolument l'appliquer dans vos salles de classe. Faites des photocopies pour en faire des outils nécessaires à vos séances d'enseignement/apprentissage et distribuez-les aux apprenants... Au besoin, achetez et distribuez aux apprenants le matériel d'apprentissage pour rendre votre classe active et créative. D'ailleurs, nous allons multiplier les descentes dans les ENIEG publiques et privées afin que cette approche soit strictement appliquée ».*

En nous rendant dans les ENIEG et spécifiquement dans les services de la discipline, le taux de participation des enseignants aux journées pédagogiques est de 95%. Pour le Chef de

Service des Etudes et des Stages (Chef/SES), ce taux de participation s'explique par le fait que les enseignants ont un besoin d'apprentissage réel d'amélioration de leurs pratiques professionnelles. Malheureusement, dès qu'ils manifestent un souci d'incompréhension, ils sont immédiatement repris par les formateurs. Pourtant, d'après Mottet (1992, p. 95)

*La mise en relation des savoirs et des savoir-faire est certainement le noyau central autour duquel devrait pouvoir s'organiser les ateliers (de formations continuées). (...). La construction des compétences professionnelles des enseignants nécessite une articulation fonctionnelle entre la théorie et la pratique.*

Une autre difficulté est peut-être liée aux *curricula des ENIEG*, car, on y trouve plusieurs catégories de disciplines. D'après Mialaret (2006) dans Vergnioux (2009), une première catégorie des disciplines relèvent exclusivement du champ didactique (didactique des sciences, didactique d'histoire et de géographie, didactique du français...) ; la deuxième concerne les disciplines dites éponymes : psychologie de l'éducation, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation...). La troisième catégorie relève du champ du Curriculum et Evaluation : pédagogie générale, administration et législation scolaire, politique éducative et éducation comparée). Enfin, la dernière concerne les disciplines dites connexes parce qu'elles participent à la formation des élèves-maitres pour en faire des hommes complets, aptes à embrasser la profession dans toutes les conditions (recherche-action, activités d'éducation physique et sportive, activités post et périscolaires...) Toutes ces disciplines enseignées permettent de former l'être humain dans sa totalité.

Face à la difficulté des enseignants à utiliser la démarche de l'enseignement explicite pour toutes les disciplines dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement général, nous voulons savoir si les superviseurs, avant d'instruire cette stratégie ont pris en compte certains paramètres.

L'acquisition des disciplines en Sciences de l'Education sollicite la mémoire de travail pour acquérir l'enseignement de ces disciplines en présentiel. Pour les enseignants, il est important de développer et stimuler le travail intra et inter-cognitif des élèves-maîtres lors des apprentissages en les initiant à la pratique réflexive. Or la stratégie d'enseignement prescrite exige de réduire la charge cognitive. Cette réduction constitue un frein pour la pratique réflexive. De plus, le respect de la stratégie ainsi que ses étapes est obligatoire pendant les enseignements.

A ces difficultés s'ajoutent l'indisponibilité des outils et manuels pédagogiques, la multiplicité des situations didactiques à énoncer pendant le déroulement d'une leçon, le quota

horaire, les multiples interruptions des enseignements théoriques dues aux contraintes administratives, le découpage de l'année scolaire au Cameroun qui ne cadre pas avec le déroulement spécifique des activités pédagogiques dans les ENIEG.

Toutes ces exigences factuelles créent des dysfonctionnements dans la pratique pédagogique et surtout dans la mise en œuvre de cette démarche dans les ENIEG. Ce qui amène Barrère (2002) dans Ria (2016, p.38) à affirmer que *faire un cours devient un nœud émotionnel du travail (...), une pratique incertaine*. L'enseignant de l'ENIEG est confus et décontenancé face aux contrastes méthodologiques qui mettent à mal ses pratiques pédagogiques et heurtent sa conscience professionnelle en situation.

Mottet (1992) dans ses travaux questionnait cette inadéquation entre l'intention de la formation continue instituée par la hiérarchie et la mise en œuvre des acquis de la formation en ces termes :

- 1- *Comment est-ce que les enseignants font pour que tout ce qu'ils ont appris en théorie soit effectivement mobilisé en pratique ?*
- 2- *Comment faire pour que l'expérience pratique vécue soit elle-même source de formation, c'est-à-dire qu'en formation continue, les acteurs puissent réfléchir, s'explicitier et se réorganiser sur le plan conceptuel pour que les échanges soient plus fructueux ?* Mottet (1992, p. 96).

Or, dans le souci d'améliorer, transformer et réorganiser leurs pratiques, certains enseignants sont parfois tenus d'initier de leur propre gré des formations complémentaires compte tenu que pour Giordan et Gérard de Vecchi (1987, p. 5) , [ *Savoir : C'est (...) être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de mobiliser ce que l'on sait pour résoudre un problème ou clarifier une situation*]. Au Cameroun, les réformes pédagogiques formelles sont instituées uniquement par la hiérarchie. De fait, pour les inspecteurs, savoir, c'est respecter le prescrit, le normatif. Or, en situation de classe comme le souligne Fomekong Kenne (2017, p. 157), les enseignants sont appelés à *délibérer pour prendre une décision* selon les situations auxquelles ils sont confrontés au quotidien dans la pratique des activités pédagogiques.

L'étude que nous menons ambitionne de chercher à savoir comment peuvent procéder les superviseurs lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants, étant donné l'enjeu pour une éducation de qualité au Cameroun ? Comment pourront-ils être des praticiens réflexifs, autonomes :



1. s'il ne leur est pas permis de mobiliser les connaissances méthodologiques stockées en mémoire pour les utiliser en situation pendant les enseignements étant donné la diversité des disciplines enseignées dans les ENIEG ?
2. s'ils ne comprennent pas pourquoi une stratégie d'enseignement, enseignée en formation continuée comme un ajout aux acquis de la formation initiale, doit être systématiquement mise en œuvre pour l'enseignement de toutes les disciplines enseignées dans les ENIEG, alors qu'il existe plusieurs autres méthodes et techniques d'enseignements ?
3. s'ils ne sont pas suffisamment accompagnés, après les sessions de formation ?

L'analyse de chaque paramètre permettra de clarifier le problème.

### **0.3.1. Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG).**

Pour Mialaret (1976) dans Tsafak (2001, p.61) les sciences de l'éducation ont une origine plurielle.

*Les Sciences de l'Education sont un ensemble de disciplines scientifiques. Ces disciplines appréhendent les faits et les situations éducatives sous des aspects variés. L'éducation est donc une réalité complexe parce qu'elle est liée à tous les aspects de la vie d'une société.*

Mialaret *et al* (2006) ont fait une classification des disciplines des sciences de l'éducation selon les fonctions /domaines /où l'importance que l'acquisition de ces disciplines apporte à l'éducation d'un enfant. Les sciences de l'éducation ont plusieurs domaines. La pluralité de ces domaines implique systématiquement une pluralité d'approches, de méthodes et techniques et même de stratégies pour l'enseignement des disciplines qui les constituent. Malgré cette pluralité, l'unicité de l'objet d'étude de toutes ces sciences reste l'éducation de l'être humain.

Pour Tsafak (2001, p.45)

*l'expression « sciences de l'éducation » est née et s'est développée à partir de l'utilisation de deux concepts à savoir : l'éducation et la pédagogie. Le premier comme une action ou comme un résultat et le second comme un art, une technique, puis comme une science objective de cette action.*

D'après Mialaret (1976), l'enseignement d'une discipline se définit par rapport à son objet et à sa méthode. Les méthodes d'enseignement des disciplines en sciences de l'éducation

devraient donc découler des connaissances anthropologiques des - dites disciplines, du champ scientifique auquel chaque discipline appartient.

Fomekong Kenne (2017) fait remarquer dans ses travaux que le système éducatif camerounais a subi de nombreuses réformes. Plusieurs approches se sont succédées : la Pédagogie Par Objectif (PPO) ; la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) ; l'Approche Par Compétence (APC). Malheureusement, remarque – t – elle, très peu de travaux ont été menés pour évaluer l'efficacité de la mise en œuvre de chacune de ces approches pour déterminer les atouts et les limites de la nouvelle. De plus, l'approche instruite par la hiérarchie n'est pas souvent expérimentée avant sa généralisation dans les institutions de formation des enseignants. D'après Mottet (1992), c'est généralement une formation par adaptation qui est pratiquée lors des formations continues au Cameroun.

Dans le cas d'espèce, la dernière décennie a vu l'approche par compétence être en vigueur au Cameroun. Pour harmoniser les pratiques enseignantes dans les écoles normales de formation des enseignants (ENIET-ENIEG), le MINESEC a instruit de former les enseignants des ENIEG à l'enseignement explicite. Or, cette stratégie d'enseignement, à son institutionnalisation, avait quelques limites fondamentales. Elle avait été utilisée pour acquérir des savoirs primaires dans les disciplines comme le Français, les Mathématiques, les Sciences et les Langues étrangères. Son expérimentation consistait à amener les enfants à lire, écrire, et compter. Elle a été expérimentée pour enseigner les apprenants lents et défavorisés des écoles primaires. Pour (Rosenshine, 1986), instigateur de cette stratégie, il fallait *réduire la charge cognitive de ces apprenants lents*.

Malgré cette limite théorique, la stratégie de l'enseignement explicite a été l'objet de plusieurs sessions de formation continue dans les ENIEG où doivent être formés les futurs enseignants des écoles primaires et maternelles. L'effectivité de sa mise en œuvre est expérimentée sur les élèves-maîtres du Cameroun qui, en fait, sont des adultes en situation d'apprentissage. Et pourtant, la compréhension des leçons qui sont enseignées requiert un effort mental de la part des apprenants. Les savoirs qui sont enseignés à ces élèves-maîtres ne sont plus des savoirs primaires ; ce sont des savoirs secondaires et tertiaires qui nécessitent un niveau d'abstraction pour leur compréhension. Ils exigent la participation active de la mémoire de travail de l'apprenant et de l'enseignant. Tous doivent être conscients des efforts à fournir pour acquérir les nouveaux savoirs.

Pour bien mener les séquences pédagogiques, l'enseignant doit maîtriser les méthodes d'enseignement et les contenus. Il doit pouvoir s'autoévaluer constamment pour réguler et transmettre les savoirs nouveaux aux élèves-maîtres.

Pour (Schön, 1994), le travail d'un enseignant et même du futur enseignant est essentiellement intellectuel. Celui qui pratique cette profession doit recourir aux habilités cognitives pour théoriser ses actions et ses expériences. La formation continue devrait amener les enseignants à réfléchir sur leurs actions afin de les améliorer. St-Arnaud (1992) et Mailloux, (2000) soulignent que les sessions de formation continuée sont des mécanismes de réflexion qui enrichissent l'action du praticien et lui permettent de capitaliser ses expériences pour enseigner. Il est important que, lors des formations continues, les enseignants soient formés à la pratique réflexive pour développer la capacité d'analyse et de régulation des savoirs.

Si les disciplines en sciences de l'éducation sont fondamentalement différentes les unes des autres dans leur nature et leur fonction, comment peuvent-elles toutes être enseignées avec une seule stratégie d'enseignement? Or la pédagogie est une science, une technique, un art. Le paradigme de l'enseignant artisan stipule qu'en plus des compétences génériques enseignées en formation, chaque enseignant possède une stratégie d'enseignement spécifique qui lui est propre et fait de lui un artisan. Comment comprendre que les enseignants soient soumis aux formations continuées pour réduire leurs champs techniques et méthodologiques alors qu'ils sont formés à une multitude de méthodes d'enseignement ?

D'après Shulman *et al* (1999) dans Uwamaria et Mukamurera (2005, p. 144) *le savoir enseignant est pluriel*. Il est académique, professionnel, expérientiel. La diversité des disciplines des sciences de l'éducation entraîne une diversité des savoirs et forcément une pluralité des méthodes de transmissions de ces disciplines. Pour Perrenoud *and al* (2002) dans (ibid)

*(...). Tous les candidats enseignants sont appelés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'appropriier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents, (...) sans être tenus de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres.*

Nous pensons qu'il est important que les enseignants continuent d'apprendre pour pouvoir exercer leur métier avec *plasticité* Ria (2016). Malheureusement, ils sont contraints d'utiliser une seule stratégie d'enseignement pour enseigner toutes les disciplines. Telles sont les préoccupations que l'analyse de ce paramètre permet de dégager.

### 0.3.2. Les méthodes d'enseignement en sciences de l'éducation.

Comme nous l'avons souligné, la plupart des disciplines enseignées dans les ENIEG sont issues des sciences de l'éducation. L'enseignement de toutes ces disciplines ainsi que la réalisation des projets d'école contribuent à la formation intégrale des élèves-maîtres. Ce sont des disciplines réflexives qui nécessitent un effort mental, mais aussi une capacité d'analyse et de régulation des enseignants qui les dispensent. L'enseignant doit déployer des efforts mentaux pour comprendre l'objet de son enseignement, se l'approprier avant de le dispenser aux élèves-maîtres, du fait de la diversité de leur origine, les méthodes pour les enseigner devraient aussi varier pour faciliter leur acquisition.

Lenoir (2014) dans Moche (2017) recommande d'éviter les pédagogies normatives parce qu'elles occultent l'ingéniosité professionnelle tant recherchée par les psychologues ergonomes. Cela sous-entend que la méthode d'enseignement choisie *in situ* devrait varier en fonction de la discipline à enseigner, du savoir à transmettre et des compétences académiques des apprenants.

En rapport avec notre étude, l'aspect peu reluisant des formations continuées soulevé dans les travaux de Babikoussana Oki et Assoah Eloga (2018, p.6) nous intéresse parce qu'ils soulignent que

*61 % des enseignants critiquent la qualité de la formation continuée et 82% déclarent qu'ils ne peuvent pas se servir des acquis des séances de formations (continuées) précédentes parce que les actes sont, soit inexistantes, soit indisponibles.*

De notre point de vu, les savoirs des enseignants ne sont pas construits et la littérature nous montre que les disciplines sur lesquelles l'enseignement explicite a été testé relèvent spécifiquement du champ didactique et non de tous les champs dans les Sciences de l'Education.

Pour enseigner aisément toutes les disciplines en sciences de l'éducation, il est recommandé de prendre en compte les directives, les procédures ainsi que les domaines d'enseignement susceptibles de faciliter leur acquisition et leur assimilation. L'ensemble des disciplines relèvent des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels.

D'après Giordan et Gérard de Vecchi (1987, p. 45) construire un savoir, c'est...

*infiltrer une nouvelle connaissance dans un système de pensée préalablement installé, (...), sans affecter la structure. Ce savoir nouveau se contente de le pénétrer superficiellement sans le remettre en cause réellement.*

La construction des savoirs se produit lorsqu'un savoir nouveau est acquis, stocké en mémoire pour une utilisation ultérieure en cas de nécessité. Si les enseignants éprouvent des difficultés à utiliser les acquis issus des formations continuées, c'est probablement parce que la multiplicité des méthodes d'investigation en sciences de l'éducation n'a pas été prise en compte par les superviseurs chargés de les former avant, pendant et même après les formations continues. Sinon, comment comprendre que malgré le suivi, par les superviseurs chargés de former les enseignants dans les ENIEG, les Chefs de Service des Etudes et des Stages (Chef / SES), les animateurs Pédagogiques et les rapports de mission mentionnent que la mise en œuvre de cette stratégie d'enseignement doit se poursuivre en interne?

Pour essayer d'apporter une solution aux problèmes des enseignants, Migne (1970) dans Giordan et Gérard de Vecchi (1987, p.78) a souligné que *du moment où l'on a affaire aux adultes en formation continue, il serait judicieux de tenir compte de leurs représentations mentales pour mieux les former.* La pédagogie de représentation stipule qu'...

*... il est nécessaire que l'enseignant [formateur] prenne comme point de départ "les représentations" des formés, l'organisation des catégories personnelles, des types de connaissance et d'explication caractéristiques de ces formés et qu'il se situe dans le cadre de référence de ces formés, qui, pour cette pédagogie, constitue le "concret", le familier opposé à l'abstrait (...)* Migne (ibid).

La représentation est une *conception* de premier niveau. Un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations – problèmes. Cet ensemble traduit une structure mentale sous – jacente responsable des manifestations contextuelles. C'est également un *constructs*. Elle met en valeur l'idée essentielle, élément moteur pour la transformation et la construction des savoirs. Il serait utile pour le formateur d'exploiter les représentations des formés parce cela lui permet de détecter les erreurs des formés commises lors des sessions de formation continuée et d'y remédier. Il est l'outil de construction des savoirs. Systématiquement,

*le rôle du professeur (formateur) doit se transformer. Il ne doit plus être un "transmetteur de connaissances, mais un animateur du groupe constitué par les formés et lui-même".* Migne (ibidem).

En rapport avec notre étude, nous pensons que les superviseurs des enseignants devraient prendre en compte les erreurs des formés et multiplier les techniques de remédiations pendant les formations continuées au lieu d'instruire systématiquement une conduite d'enseignement pour toutes les disciplines. L'histoire des sciences de l'éducation nous apprend pourtant que ses méthodes d'investigations sont légion.

Pour Perrenoud (1994, p.1) *la formation continue devrait être considérée comme un vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. Nous constatons que les enseignants la considère plutôt comme une contrainte parce qu'au lendemain de la formation, ces enseignants sont tenus de mettre en œuvre la nouvelle méthode d'enseignement prescrite, et pourtant, ils ne l'ont pas encore assimilés. L'enjeu de la formation devrait être de doter les enseignants de compétences nouvelles et non de les réduire. Cette perception négative de la formation continuée a amené Ubaldi (2008) dans Ria (2016, p. 202) à mentionner qu'

*il faudrait éviter que la formation continue ne se transforme en un vaste marché où chacun vient picorer au gré de ses 'attentes' ou de ses 'envies'. Les formations doivent être axées sur les priorités nationales et les besoins collectifs clairement définis.*

De notre point de vue, les thèmes de formation continuée devraient provenir des rapports des conseils d'enseignement, des concertations pédagogiques dans les écoles et même des rapports des inspections chiffrées des enseignants. En nous inspirant des travaux de Wittorski (2008) dans Moche (2017, p.155), nous pensons que ces formations continuées sont organisées selon *une logique de l'action ou modèle sur le tas*. Or, d'après (Meignant, 1991) dans (ibid, 157) *la formation est à la fois un acte qui consiste à placer la personne dans une situation lui permettant l'apprentissage d'un certain nombre de savoirs et de comportements nouveaux*. Tel n'est pas le cas de ce que nous observons.

Dans le document de travail des ENIEG portant sur « *l'Organisation des conseils d'enseignement* », initié en Août 2013 par la hiérarchie, il est stipulé que les carrefours pédagogiques devraient être des lieux par excellence des conflits cognitifs et sociocognitifs, des lieux d'activités d'animation, de recherche et de concertation pédagogique ; des lieux où l'illettrisme professionnel des opérateurs devrait être combattu. La démarche proposée par Mottet (1992, p.95) souligne que

*la mise en relation des savoirs et des savoir-faire est certainement le noyau central autour duquel devraient pouvoir s'organiser les travaux en ateliers (...). La construction des compétences professionnelles des enseignants nécessite une articulation fonctionnelle entre la théorie et la pratique (...).*

Malheureusement, les échanges qui ont cours lors des concertations pédagogiques sont, pour la plupart asymétriques. Ils sont instructifs et ne facilitent pas le partage d'expérience professionnelle entre les acteurs. C'est en quelque sorte une pédagogie de la boîte noire qui est mise en exergue lors de ces concertations. Et pourtant, d'après Mottet (1992, p.97),

*ce n'est ni la théorie ni la pratique qui font la bonne formation, mais c'est le lien entre les deux qui est formateur. (...) Il ne suffit pas de dresser des listes de contenus et de compétences à maîtriser ; il importe surtout de mettre en place des méthodologies de formation susceptibles d'assurer réellement, dans le temps et l'espace institutionnel, des connexions indispensables entre théorie et pratique.*

La pratique de cette pédagogie est un obstacle à la construction des savoirs, car, elle ne facilite pas les échanges entre les superviseurs et les enseignants. Il est pourtant écrit dans les programmes officiels des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général, ENIEG (2013, p.11) que *la fonction d'analyse et de régulation des connaissances est l'une des fonctions de la finalité de la formation initiale et continue des enseignants*. Nous pensons que l'utilisation de plusieurs méthodes de formation lors des formations continuées devrait contribuer à faciliter la transformation des savoirs implicites en savoirs explicites pour que les enseignants construisent mieux les savoirs pour être autonomes.

### **0.3.3. De l'accompagnement des formés lors des activités de formation.**

Pour modifier significativement les représentations mentales des enseignants, Paul (2004, p.98) conseille un suivi de proximité pour détecter les manquements en actes. Il souligne que

*la relation d'accompagnement vient réinterroger les pratiques en instaurant l'idée d'un principe d'adhésion dans le champ du travail social comme condition de la relation d'accompagnement là où il n'y a en fait qu'obligation et injonction.*

Ainsi, l'accompagnement en formation continuée est un processus qui accorde la primauté à la compréhension de la mise en œuvre du contenu de ladite formation. Il est influencé par la qualité de la relation entre le formateur et le formé.

D'après Ubaldi (2008) dans Ria (2016, p. 217),

*(la) formation (continuée) est une véritable bouteille d'oxygène, elle permet de renforcer des liens au sein d'une équipe, elle aboutit à une prise de conscience et permet d'oser (parce qu'on ne se sent pas jugé, on se sent en sécurité) de nouvelles*

*pratiques au sein de la classe (mise en activité des apprenants, recherche constante du but à atteindre), car,*

*un formateur dans le cadre de la formation (continuée) doit être un intégrateur, un divulgateur des connaissances qui sont utiles aujourd'hui pour enseigner même très concrètement au quotidien dans la classe, (ibid, p.216).*

Les formateurs doivent accompagner les formés pendant et après la formation pour assurer le suivi de leurs enseignements et la mise en œuvre des nouveaux acquis dans les salles de classe. Pour Perrenoud (2000), c'est l'occasion pour les superviseurs de changer de posture pour devenir des praticiens réflexifs capables de transformer les conceptions erronées. C'est en procédant à un accompagnement de proximité que les manquements sont découverts et amendés.

Pour Honoré (1980) dans Ria (2016, p. 100),

*l'idée de former n'est pas qu'enseigner. Car, (une) formation attentive à l'expérience et au projet suppose de créer les conditions d'un espace de plus en plus relationnel et d'un temps de plus en plus intentionnel (...). Il s'agit d'une relation plus symétrique, d'aider un adulte en formation continue à construire son expérience. L'accompagnement insinue une distinction toujours précaire entre l'éducatif et le formatif, le pédagogique et l'andragogique.*

Comme ces chercheurs, nous pensons que les superviseurs en formation continue devraient prendre en compte l'ensemble des connaissances des enseignants lors des formations. Les savoirs des enseignants des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement Général ne sont plus au niveau des savoirs primaires et naïfs. Leur désir est, de notre point de vue, de développer les savoirs secondaires et tertiaires, de mettre à profit leurs profils académiques, leurs expériences personnelles et professionnelles pour former une véritable communauté apprenante.

D'après Ria (2016, p. 244),

*enseigner est un métier qui s'apprend, et l'on ne saurait réduire le travail d'enseignant à une organisation et à des procédures dont la rationalité ne prendrait en compte (que) la part de subjectivité irréductible à son exercice.*

Au terme de ces analyses, les interrogations contenues dans la problématique, appuyées par les points de vue des auteurs, renforcées par l'état des lieux des formations continuées au Cameroun en matière de mise en œuvre de la stratégie d'enseignement explicite instituée par la hiérarchie nous ont permis de poser le problème de construction des savoirs chez les enseignants *in situ*.



#### **0.4. Champ et problématique spécifique de l'étude.**

Il s'agit de relever théoriquement ce qui peut expliquer la difficulté des enseignants à mettre en œuvre les savoirs acquis en formation continuée.

##### **0.4.1. Champ de l'étude.**

Il est question dans cette étude de voir comment les enseignants doivent exercer *la fonction d'analyse et de régulation* des connaissances telle que prévue dans le programme officiel des ENIEG. Le contrôle de la qualité des acquisitions issues des formations continuées permet d'ajuster, de réajuster et/ou de valider une réforme curriculaire.

##### **0.4.2. Problématique spécifique de l'étude.**

En nous intéressant au rapport des actes du conseil de Direction commun des écoles normales d'instituteurs (ENIET et ENIEG) qui s'est tenu du 02 au 03 Octobre 2014 à Yaoundé, nous avons voulu dégager les dysfonctionnements mentionnés dans ledit rapport lorsque les écoles d'instituteurs de l'enseignement général étaient sous la responsabilité du Ministère de l'Education de Base.

*La situation actuelle est celle d'une formation (continuée) sporadique, réduite à quelques actions, à des opérations d'animation pédagogique ponctuelle menées par les Professeurs des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement général (PENI) ou les inspecteurs pour des publics ciblés à travers des journées, des séminaires ou des ateliers. On relève des opérations d'animation pédagogique et les dispositifs de formation tels que les leçons collectives, exposés, journées pédagogiques, les séminaires, le conseil de maîtres, les concertations pédagogiques, les visites d'école et de classe. Les visées portent sur l'amélioration de la qualité des pratiques de classe et l'accroissement des compétences professionnelles des enseignants et des encadreurs, ainsi que la sensibilisation à de nouvelles pédagogies. Mais la mise en œuvre est très limitée... Altet (2011, p. 11).*

Pour que le Ministère des Enseignements Secondaires prenne totalement le contrôle des ENIEG, il lui fallait réformer le système de fonctionnement des ENIEG sur le plan pédagogique. La méthode adoptée était celle d'instruire une stratégie d'enseignement compatible avec l'approche par compétence (APC). La cellule d'Appui à l'Action Pédagogique (CAAP) du MINESEC, en collaboration avec l'Inspection Générale des Enseignements (IGE), a lancé les chantiers d'innovation pédagogique (CIP) pour produire et mettre à la disposition des enseignants des ENIEG des ressources susceptibles de favoriser une professionnalisation effective.

Pour ces superviseurs, il fallait développer *l'agir compétent* ou *le savoir agir en situation* dans une perspective situationnelle d'après Roegiers (2005). Les enseignants devraient systématiquement cesser d'utiliser l'approche par contenu (l'AC) pour pratiquer l'approche par compétences (l'APC) en situation.

Selon Masciotra & Medzo (2009, p.65) l'approche situationnelle de la compétence (ASC) repose sur le postulat qu' : *une compétence se développe dans et par l'action et à l'épreuve des situations*. Pour les superviseurs, la stratégie de l'enseignement explicite a été ainsi instruite.

Elle est définie comme un modèle qui permet de planifier les enseignements, de rassembler au maximum les outils pédagogiques et les matériels didactiques utiles pour conduire avec efficacité et efficience les apprentissages. Il est essentiellement répétitif et connu sous l'appellation du *modèle PIC* : c'est -à-dire : *Préparation-Interaction-Consolidation* d'après (Rosenshine, 1986).

D'après (Mario Richard et al, 2013), les principales stratégies liées à la phase «**préparation**» sont : 1- préciser les objectifs d'apprentissage. 2-déterminer les idées maitresses. 3-Préciser les connaissances préalables. 4- Intégrer de manière stratégique les différents types de connaissances. 5-Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives. 6-planifier les dispositifs de soutien à l'apprentissage. 7- planifier la révision. 8-Vérifier l'alignement curriculaire. 9-Etablir un canevas de leçon.

Pour la phase d' «**Interaction**», les stratégies sont : 1-Vérifier quotidiennement les devoirs. 2- Ouvrir la leçon. 3-conduire la leçon (modelage – pratique guidée – pratique autonome).

Enfin pour la phase «**consolidation**», pour clôturer la leçon, les stratégies sont : 1-Donner les devoirs courts, fréquents, sans nouveauté, habileté simple et corrigé en classe. 2-Organiser les révisions hebdomadaires, puis mensuelles, ainsi que des évaluations formatives et sommatives. 3- Assurer le transfert des connaissances dans toutes les sphères de vie de l'élève.

C'est une stratégie d'enseignement structurée et systématique qui fait partie de la famille des modèles dits *instructionnistes* dans la gestion des apprentissages et de l'interaction avec les apprenants. Elle fait partie des modèles basés sur les stratégies d'enseignement structurées en étapes, séquencées et fortement intégrées, qui mettent l'accent sur la planification et la facilitation de l'information, de la pratique guidée et la communication de nombreuses rétroactions en vue de soutenir le processus d'apprentissage.

Rosenshine (1986), initiateur de cette stratégie, l'enseignement explicite consiste à enseigner de façon fractionnée, marquée d'un temps pour vérifier la compréhension, tout en assurant une participation active et fructueuse de tous les apprenants. Pour Mahop (2015, p. 2), *elle accorde une grande importance à l'étayage*. Le principal avantage de cette stratégie est de soutenir les apprenants du début à la fin des apprentissages afin de leur éviter une surcharge cognitive. D'après (Bissonnette *et al*, 2018), le rôle de l'enseignant est de :

- *dire* (rendre explicite pour les apprenants les intentions et objectifs visés dans la leçon) ;
- *dire* (rendre explicite et disponibles pour les apprenants les connaissances antérieures dont ils auront besoin) ;
- *montrer* (rendre explicite pour les apprenants, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute (modelage) ;
- *guider*, chercher à ce que les apprenants rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et à fournir des mesures de soutien (scaffolds) par lesquelles les apprenants sont guidés à travers le processus d'apprentissage ;
- *guider pour laisser faire*, fournir une rétroaction appropriée afin que les apprenants construisent des savoirs adéquats.

Après avoir éveillé l'apprenant, l'enseignant procède du simple au complexe. Pour gérer les apprentissages, les enseignements se déroulent systématiquement selon les étapes constituées du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome. D'après Mario (2013),

1. Au modelage (*dire, faire*) : il est question de rendre explicite ce qui est flou par les apprenants et d'énoncer les objectifs visés par la leçon, de rendre disponibles les connaissances antérieures dont ils auront besoin pour acquérir les nouvelles connaissances.
2. A la pratique guidée (*montrer*), il s'agit de rendre explicite pour les apprenants l'accomplissement d'une tâche en exécutant devant eux, avec eux et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute.
3. A la pratique autonome (il fait), il s'agit d'amener les apprenants à rendre explicite leur raisonnement implicite en pratique, au point de leur fournir une rétroaction appropriée

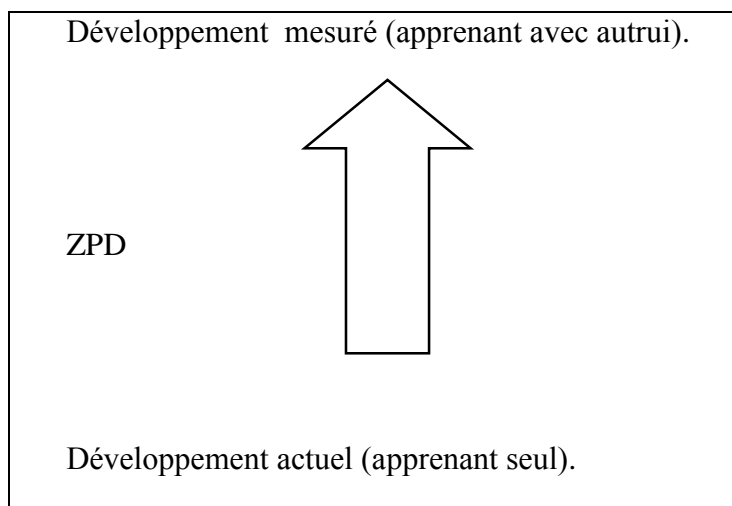
afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

Nous constatons qu'après quelques heures de formation en plénière, les enseignants sont envoyés en ateliers pour appliquer le nouveau savoir non acquis. Au lieu que des simulations soient faites par les formateurs pour illustrer la nouvelle conduite, ce sont les enseignants qui appliquent ce qu'ils n'ont pas du tout assimilé. Plus encore, ils sont instruits de mettre en œuvre ce modèle d'enseignement dans toutes les disciplines enseignées dans les ENIEG. D'après le rapport des inspections, la mise en œuvre de cette stratégie sur l'enseignement des disciplines comme la psychologie de l'éducation, la philosophie et la sociologie de l'éducation, les politiques éducatives... crée plus de difficultés aux enseignants. De plus, c'est à la fin de la formation que certains documents ou supports de formation sont remis aux enseignants pour qu'ils en fassent des copies.

Signalons que l'analyse des supports de formation ainsi que les échanges entre les superviseurs de formation et les praticiens lors des concertations pédagogiques ne se passent pas sans heurts. Nous pensons que le problème de construction des savoirs que soulève cette étude peut être dû au fait que la démarche qu'emploie les formateurs pour former les enseignants est inappropriée.

D'après Piaget (1979), la construction des savoirs est un processus qui comprend l'assimilation, l'accommodation et l'adaptation. Selon Durant (1996), ce sont les chocs cognitifs qui poussent à agir lors des apprentissages. Comment se comportent les pairs dans le processus? Vygotsky, *et al.* (1978) explique que leur rôle est de faciliter l'acquisition des savoirs dès qu'il y a apparition du conflit cognitif et sociocognitif au cours du processus d'apprentissage. Il joue le rôle de médiateur. Les outils utilisés sont : *le langage, la capacité d'écoute, la manipulation d'outils de formation, les discussions et les partages... avec les différents membres du groupe.*

Les capacités mentales supérieures de l'apprenant se développent grâce à une implication personnelle et les interactions successives des uns avec celles des autres. Ce développement est orienté vers la localisation de ce que l'on appelle *la zone proximale de développement* (ZPD). C'est dans cette zone que l'apprenant fait l'expérience des nouveaux savoirs avec l'appui des facilitateurs selon la figure ci – dessous.



**Figure 1** : Illustration de la zone proximale de développement. (adapté par Vygotsky, 1934/1997).

Pour Gaonac'h et Golder (1995), la construction des savoirs se produit de façon binaire, c'est – à - dire par *interactions successives* entre le *sujet agissant et son milieu*, d'une part et, d'autre part, en passant par *intériorisation de ses propres actions et réflexions sur ces opérations*. Les interactions entre les apprenants et l'environnement social dans lequel il se déploie favorisent le processus. La dimension des échanges avec les autres et la pertinence des conflits sociocognitifs est d'une grande importance. Les interactions contribuent à ébranler les conceptions et à susciter d'autres conflits sociocognitifs qui amènent à justifier les nouveaux comportements.

Quant à Bandura (1976, 1986) dans Rabi et Viola (2007, p. 181) : *le savoir se construit par imitation, observation et renforcement*. En effet, l'apprenant qui construit son savoir doit pouvoir se représenter des situations qu'il observe et/ou imite pendant la formation. Le savoir ne se construit pas nécessairement en répondant à des stimuli. Il se construit par une analyse des situations observées ou imitées pendant les simulations. *L'apprenant est capable de contrôler d'avantage ses actions, car il possède des habiletés cognitives. Il ne répond pas seulement aux stimuli extérieurs* pour Bandura (ibid). En dehors de l'imitation, les persuasions verbales, le contrôle des états physiologiques émotionnels des acteurs de formation sont des paramètres qui peuvent contribuer à faciliter le processus d'acquisition lors des formations. L'imitation favorise l'auto-jugement et la rétroaction personnelle. Car,

*ce sont des processus qui permettent aux apprenants d'exercer un certain contrôle sur leurs propres sentiments, pensées et actions. C'est également un processus par*

*lequel les apprenants se récompensent eux-mêmes en fonction de leurs progrès dans le processus de construction de leurs savoirs. Goupil et Lusignan (1993).*

Quant à Bruner (1983) *la construction des savoirs se fait par l'intériorisation de la connaissance, grâce à l'étayage. L'apprenant est soutenu par un tuteur dont le rôle est de l'accompagner dans le processus jusqu'à ce qu'il soit capable de résoudre tout seul ses difficultés. Dans le cas contraire, il recommence le processus. Bruner (1983) souligne que l'étayage est ce processus qui consiste à*

*[rendre l'apprenant capable de résoudre un problème [...] qu'il aurait été capable de résoudre, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant].*

Le processus de construction des savoirs est déclenché à partir de ce que l'apprenant sait déjà. Pour le faire, il doit assumer les six (6) fonctions de régulation ci-après : Il

- 1- *enrôle* l'apprenant en suscitant chez lui l'intérêt pour la tâche à faire ;
- 2- *réduit le degré de liberté* en simplifiant la tâche pour la rendre plus accessible à l'apprenant. En fait, il libère l'apprenant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive ;
- 3- *maintient l'orientation vers le but* en veillant à ce que d'autres buts ne viennent pas interférer dans le champ d'apprentissage tout en maintenant la motivation de l'apprenant ;
- 4- *signale les caractéristiques déterminantes* de la tâche pour son exécution et, par là même, pointe les écarts entre ce qui est produit par l'apprenant et ce qui serait une production correcte ;
- 5- *contrôle la frustration* en rendant moins périlleuse la résolution du problème, notamment en ce qui concerne les erreurs commises ;
- 6- *démontre* en présentant des modèles de solution dans lesquels on trouve une certaine stylisation de l'action qui doit être exécutée.

D'après Jonnaert et Vander Borght (1999), la construction des savoirs se produit lorsque l'apprenant est placé dans des situations d'apprentissage où l'objet de formation d'après (Leontiev, 1984) crée un conflit cognitif. Le conflit doit être éclairci par les formateurs pour que les conceptions erronées soient clarifiées. Pour ces chercheurs, la pratique réflexive est à l'origine de la construction des savoirs.

Pour Pastré (2007, p.83), La profession d'enseignant est une *activité intellectuelle qui consiste à configurer et à reconfigurer les ressources cognitives (...) pour les rendre mieux adaptées aux contextes et aux situations*. Le constat est qu'après la formation, la mise en œuvre immédiate du nouveau savoir crée des confusions dans le processus d'assimilation, d'accommodation et d'appropriation des connaissances. Or, *la construction des savoirs est un processus qui requiert l'organisation des activités d'apprentissage* d'après Anderson (1984).

Tous ces dysfonctionnements créent non seulement un climat défavorable à l'assimilation des connaissances, mais aussi des difficultés dans leur transfert. Nous pensons que les enseignants éprouvent des difficultés à construire les savoirs parce que certains paramètres, qui auraient pu faciliter la compréhension pour une mise en œuvre, n'ont pas été pris en compte par les superviseurs chargés de transformer les enseignants des ENIEG en de véritables professionnels. Ces difficultés trouvent une explication à trois niveaux :

- le premier niveau s'intéresse à la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG ;
- le deuxième niveau est d'ordre pédagogique. Il questionne les méthodes de formation utilisées par les superviseurs chargés de former les enseignants dans les ENIEG ;
- le troisième niveau interroge la qualité de l'accompagnement entre les formateurs et les formés.

Comment envisager la construction des savoirs si les rapports des concertations pédagogiques entre les superviseurs (qui incarnent le travail prescrit) et les opérateurs de terrain (qui incarnent le travail réel) ne sont pas pris en compte par la hiérarchie ? A cette question, Giordan et Gérard de Vecchi (1987, p. 150) soulignent que : *l'absence d'un véritable questionnement (de l'activité) traduit un arrêt dans la construction des savoirs*. Parce que selon Perrenoud (1994, p. 15),

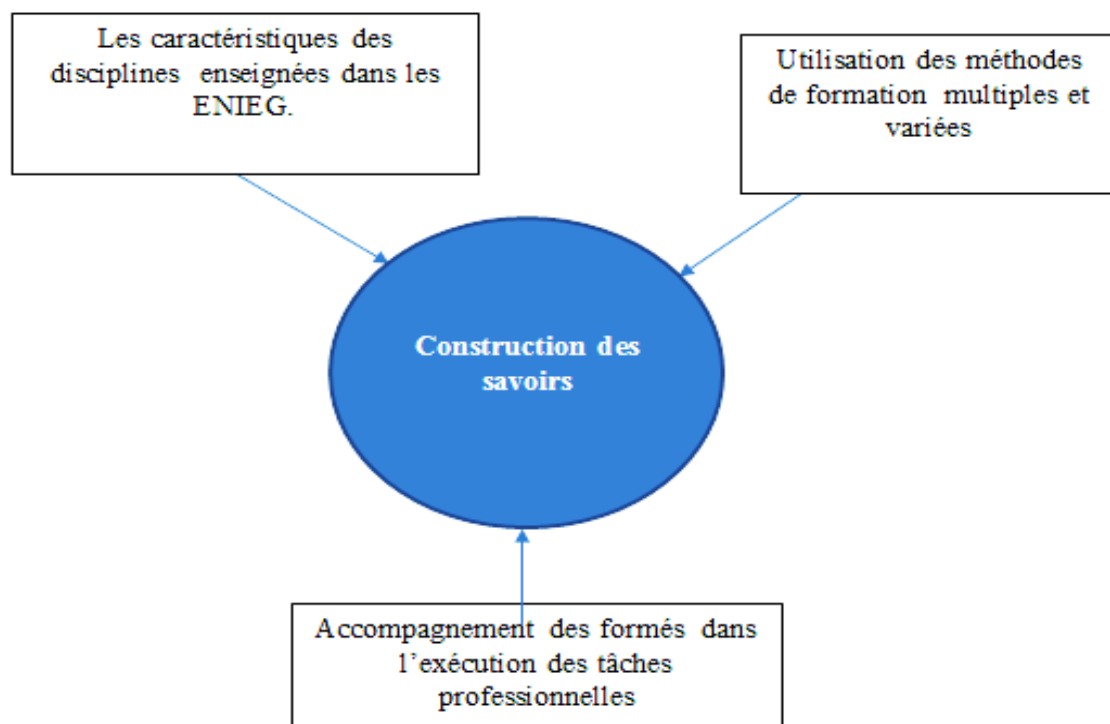
*la formation doit préparer à respecter les cahiers de charges fixés par les organisations scolaires tout autant qu'à faire évoluer le métier vers d'avantage d'autonomie et de responsabilité. On visera donc à former des professionnels capables de penser et d'agir de façon autonome et responsable à partir d'objectifs généraux et de principes éthiques aussi bien que de tenir compte de la définition sociale et institutionnelle des finalités et des modalités de l'enseignement.*

La confrontation de ces écrits nous amène à rechercher une procédure qui peut permettre de réduire l'écart entre la perspective descendante et la perspective ascendante du travail de l'enseignant. Car, Giordan et Gérard de Vecchi (1987, p. 22) soulignent qu'en formation des

adultes *l'appropriation de tout savoir doit dépendre de celui qui apprend*. Aussi, pour Prévots (2001) dans Pastré (2007, p.89), *une bonne formation des adultes doit dépendre de l'organisation de l'activité et du climat de formation*.

Il ressort de cette problématique spécifique que les enseignants éprouvent des difficultés à construire les savoirs parce que les paramètres suivants n'ont pas été pris en compte, par les superviseurs chargés de les former, lors des formations continues. Il s'agit notamment :

- 1- des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG ;
- 2- de l'utilisation des méthodes de formation multiples lors des sessions des formations;
- 3- de l'accompagnement des formés pendant et après la session de formation.



**Figure 2** : les paramètres susceptibles d'être pris en compte lors des formations continuées  
(schéma : Demgne).

### 0.5. Problématique théorique de l'étude.

L'écart constaté entre le travail prescrit et le travail réel décrit dans la problématique spécifique trouve son explication dans les théories de l'apprentissage selon Piaget (1975), Vygotsky (1978) et Bruner (1983). Cette explication sera complétée par la théorie de l'activité, notamment l'approche développée par Vygotsky (1934, 1978) et Leontiev (1984). Pour ces



théoriciens de l'ergonomie cognitive, l'activité humaine est au centre du processus de construction des savoirs.

Selon Vygosky (1934, 1978) et Léontiev (1984), l'activité est l'unité de base du développement humain. Pour ces chercheurs, les activités sont inter-reliées entre elles suivant la chaîne :

Activités ↔ actions ↔ opérations.

*Source : (Vygosky, 1934, 1978 ; Léontiev, 1984).*

L'analyse de l'activité permet de vérifier si les actions et les opérations utilisées lors du processus enseignement/apprentissage facilitent effectivement la construction des savoirs. Les actions et les opérations se font dans une relation dynamique qui permet, chaque fois, qu'une action devienne une opération et qu'une opération devienne une action et vice-versa. Cependant, pour que les savoirs des enseignants soient construits, les opérations effectuées doivent tenir compte du contexte, des outils, des interactions et de l'objet de l'activité. Les outils utilisés doivent faire corps avec le sujet en activité.

En rapport avec notre travail, Durand & Goigoux (2001) et Lessard & Tardif (2005, p.3) soutiennent que [...] *l'enseignement est devenu un travail spécialisé et complexe ; une activité exigeante réclamant chez celles et ceux qui l'exercent l'existence d'un véritable professionnalisme.* Pour développer la pratique réflexive et activer la fonction d'analyse et de régulation des savoirs comme prescrit les programmes officiels des ENIEG, il serait important revisiter ses compétences professionnelles.

Pour Huart (2011), la formation (continué) doit être conçue sur la base de l'analyse des besoins. Elle constitue une grande motivation de réception de nouveaux savoirs. La prise en compte de l'andragogie lors des activités de formation est d'une grande utilité. Car d'après Maignant (2009, p. 92),

*un adulte n'apprend pas s'il ne perçoit pas en quoi l'effort est justifié par le bénéfice qu'il va en retirer. Ce bénéfice peut être attendu en termes de reconnaissance de qualification, mais pas seulement. Si une personne se rend compte que la formation va lui apporter une amélioration de sa maîtrise professionnelle, augmenter ses chances de progression, lui permettre de résoudre des problèmes, de s'adapter à des changements dans son environnement, de progresser dans sa communauté avec les autres, de répondre à ses curiosités et, si par ailleurs elle est rassurée sur le fait qu'elle a la capacité d'apprendre, elle s'engagera dans la formation avec confiance et intérêt.*

Les ergonomes Falzon & Teiger (1999), proposent d'analyser *la tâche à faire* avant la *conception de tout projet de formation*. Selon Montmollin (1974) dans Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres & Durand (2008, p. 62),

*pour être efficaces, les formations professionnelles continues doivent être conçues après une analyse des objectifs, des compétences déjà acquises et du comportement au travail des opérateurs expérimentés.*

Un bon climat de formation à travers le principe du primat accordé à l'écoute, à l'expression de l'activité des acteurs, à l'autonomie, à l'intérêt et à la participation effective aux activités, à l'expérience personnelle et professionnelle sont utiles pour la construction des savoirs.

Giordan et De Vecchi (1987) soulignent que pour que les savoirs se construisent, *il est nécessaire d'induire une série de déséquilibres conceptuels pertinents ; (en faisant) naître chez l'apprenant, une activité élaboratrice* afin que les formés aient un intérêt pour la question à traiter, que des confrontations soient organisées pour que l'encodage et le décodage des informations en mémoire soient effectifs. La construction des savoirs est un changement en profondeur qui touche à la fois nos croyances pédagogiques et notre manière de voir, de sentir et d'agir. C'est un changement de paradigme.

D'après Tardif (1997a), la formation continue doit *viser à cerner les conditions qui facilitent l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances*. En effet, selon Giordan et De Vecchi (1987, p. 5), *savoir c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation*. Sa mise en œuvre nécessite la mobilisation des ressources cognitives.

Toutefois Bertrand (1998, p. 82) souligne que :

*ce processus n'est pas le fruit du hasard, la probabilité qu'un apprenant puisse découvrir seul l'ensemble des éléments pouvant transformer (ses) questionnements, (ses) formulations, (ses) mises en relations multiples et (ses) reformulations est pratiquement nulle (...), s'il n'est pas mis dans des situations adaptées (situations de questionnements, de confrontations multiples...), s'il ne trouve pas à sa disposition un certain nombre d'éléments significatifs (documentations, (...) argumentations) et s'il ne possède pas un certain nombre de formalismes restreints (symbolisme, schémas ou modèles) pouvant être intégrés dans sa démarche.*

Au regard de tout ce qui précède et de notre point de vue, la prise en compte de certains éléments peut constituer une piste de solution pour réduire l'écart entre le travail prescrit et le

travail réel qui pose problème dans cette étude. Considérant le résultat attendu à la fin de la formation, considérant la complexité liée à la profession d'enseignant, considérant les efforts déployés par le politique pour renforcer les acquis des enseignants à bien exercer leur métier, nous sommes en droit de nous demander s'il suffit d'instruire une stratégie d'enseignement pour que les enseignants l'appliquent *in situ*.

D'après Belinga Bessala (2019, pp. 15 - 16),

*Chaque peuple a une conception du monde et de l'être. L'éducation de tout individu est toujours tributaire du type d'être envisagé et à former. La formation de l'être est centrée sur l'esprit critique, d'analyse, d'innovation et de création des sciences et techniques précises pour le développement de (la) société.*

Pour ce chercheur, la formation doit partir de l'analyse des pratiques et de la réflexion des besoins réels des apprenants adultes, des formés. La formation continuée des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) est un véritable enjeu pour le type d'enseignant des écoles primaires et maternelles dont le Cameroun a besoin pour l'éducation de sa jeunesse.

## **0.6. Questions de recherche.**

Au regard de ce qui précède, les questions de recherche ont été formulées. Elles ont deux volets : la question principale et les questions secondaires.

### **0.6.1. Question principale.**

*Quels sont les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants?* De cette question principale, nous avons formulé les questions secondaires suivantes :

### **0.6.2. Questions secondaires.**

#### **0.6.2.1. Question secondaire 1.**

Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilitent-elles la construction des savoirs?

#### **0.6.2.2. Question secondaire 2.**

L'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées facilite-t-elle la construction des savoirs ?

#### **0.6.2.3. Question secondaire 3.**

L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite – t-il la construction des savoirs?

### **0.7. Hypothèses de l'étude.**

L'hypothèse générale qui guide cette étude est élaborée à partir de la question principale. Elle est la suivante :

*la prise en compte des paramètres liés aux caractéristiques des disciplines, aux méthodes de formation multiples et à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilitent la construction des savoirs.*

Cette hypothèse, pour avoir une valeur scientifique, a conduit à la formulation des objectifs généraux et spécifiques, la revue de la littérature, l'analyse critique des concepts et les références théoriques de l'étude.

### **0.8. Objectifs de l'étude.**

#### **0.8.1. Objectif général.**

L'objectif général de cette étude est :

❖ *d'identifier certains paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs.*

#### **08.2. Objectifs spécifiques de l'étude.**

De manière spécifique, nous voulons vérifier que :

- la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilite la construction des savoirs.
- l'utilisation des méthodes de formation multiples facilite la construction des savoirs.
- l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs ;

### **0.9. Intérêt de l'étude.**

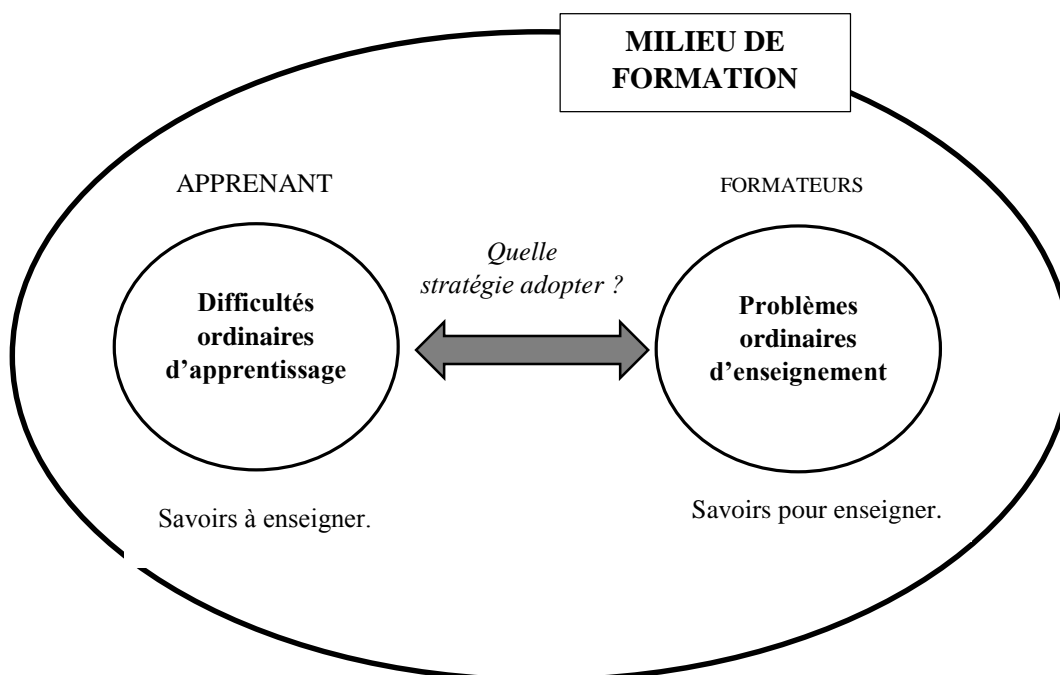
Pour dégager l'intérêt de cette étude, nous nous sommes posés la question de savoir pourquoi il est important de réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. La réponse à cette question comporte trois dimensions: la dimension scientifique, la dimension pédagogique et la dimension psychosociale.

#### **0.9.1. La dimension scientifique.**

Cette étude s'inscrit dans les sciences de l'éducation et relève du Curriculum et Evaluation (CEV), plus précisément, du Curriculum : option qualitatif en éducation. Selon Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009, p.9), la formation (continué) *améliore la qualité de la formation des enseignants encore en fonction*. Dans cette étude, nous nous situons au niveau micro dans la chaîne éducative de formation. C'est le lieu où les genres et les gestes professionnels des enseignants sont analysés, puis évalués.

Afin de comprendre cette inadéquation, nous nous sommes inspirés des travaux de Savary (2017, p.5) sur le milieu de formation enseignant. En effet, d'après lui, c'est dans ce milieu que les savoirs se combinent, s'articulent pour constituer *un milieu propice à l'acquisition, la détection de l'erreur professionnelle* utile à la construction des savoirs.

D'où cette illustration graphique :



**Figure 3** : Milieu de formation en formation continue. (Source : centre Alain –Savary).

La question du « *pourquoi former* » que pose cette étude trouve une explication dans la professionnalisation du métier d'enseignant. Bourdoncle (1991) dans Maingari (2004, p. 67) mentionne que *la professionnalisation exprime l'idée de développement et des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession*. Elle cherche aussi à comprendre les difficultés ordinaires des enseignants dans leurs pratiques et à proposer des pistes de solutions pour les

résoudre à partir des formations qu'ils reçoivent. A cette question, Goigoux (2008) dans Safari, (2017, p.5) mentionne que,

*La formation continue a trois dimensions : la première est observatoire, elle cherche à comprendre le travail de l'enseignant pour mieux intervenir et mieux l'aider ; la deuxième est conservatoire et a pour fonction de transmettre les savoir-faire du métier ; la troisième est laboratoire et vise à permettre aux enseignants d'expérimenter de nouveaux outils de nouvelles manières et ainsi modifier leurs connaissances antérieures ainsi que leurs conceptions.*

Pour les ergonomes Durant *et al* (2011), le métier d'enseignant est complexe et dynamique. Les enseignants doivent se mettre à jour pour relever les défis qui les attendent. *Le renforcement doit se faire sur la base d'une analyse des besoins identifiés en contexte de travail* d'après Laot (1999) dans Meignant (2009, p.116). Ils proposent de combiner les méthodes de formation et d'apprentissage appropriées pour recycler les enseignants. Ces derniers doivent être au centre du processus pour que les quatre profils de la fonction d'enseignant soient simultanément développés.

### **0.9.2.La dimension pédagogique.**

Cette étude se situe, au niveau micro, dans le champ de la pédagogie. Pour les psychologues de l'éducation, elle correspond à la relation pédagogique qui s'établit entre l'enseignant et l'enseigné. Pour les ergonomes, ce niveau permet l'analyse des gestes, du genre professionnel, des automatismes et routines qui sont des éléments indispensables pour la construction des savoirs. En effet, lors des formations continues, les savoirs des superviseurs se heurtent à ceux des enseignants de classe et créent des situations conflictuelles incompatibles à la construction des savoirs. Pour Frei, Adam & Vuataz (1974) dans Telli (2003, p. 11),

*La relation pédagogique est l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique. (...) Elle est l'ensemble des phénomènes d'échanges, d'influences réciproques, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés.*

La relation pédagogique structure les apprentissages et améliore la qualité de la formation. Et d'ailleurs, Paquet *et al* (2002 p. 12) révèlent que *ce sont les formés qui ont à faire le point régulièrement sur l'évolution de leurs connaissances*. La formation continue doit contribuer au développement des compétences nouvelles chez les enseignants. Comme le mentionne Savary (2017, p.10).

*les dispositifs de formation conçus aident à renforcer la capacité des formateurs, à mettre des mots sur leurs connaissances du métier, à développer des nouveaux*

*outils et des nouvelles connaissances (gestes, règles de métier, organisations « capacitances » du milieu de travail, etc...), à confronter les points de vue, à relativiser les croyances, à découvrir de nouveaux modèles explicatifs du monde.*

La relation pédagogique permet de développer le pouvoir d'action utile à la construction des savoirs.

### **0-9.3.La dimension psychologique et sociale.**

Cette dimension se pose dans cette étude en ces termes : comment peuvent se dérouler les formations continues dans les ENIEG pour faciliter la construction des savoirs ? et dans quel climat?

Selon Bourgeois et Hubault (2007) dans Savary (2017, p. 12),

*tout professionnel qui travaille est en tension entre deux logiques : la logique du prescripteur : 'ce qu'on me demande de faire' et la logique de l'opérateur : 'ce que cela me demande de faire, ce que je pense utile de faire, mes valeurs, mes conceptions du travail bien fait'.*

Ces deux logiques créent implicitement des conflits, des tensions et obligent le professionnel à délibérer pour prendre une décision en face d'une situation-problème non encore identifiée. La délibération selon les ergonomes est un point de jonction conciliateur entre la pensée et l'action, entre la perspective descendante et la perspective ascendante.

La formation (continué) doit être de qualité pour que les critères objectifs et subjectifs soient mis ensemble pour identifier les problèmes réels et y apporter des solutions pertinentes. Dans cette optique, les concertations pédagogiques sont d'une grande importance dans le processus de construction, car, elles proposent des pistes de solutions aux difficultés effectives des enseignants. Ainsi, la formation (continué) doit se développer dans un environnement pédagogique de qualité, propice à l'apprentissage et à la modification des conceptions mentales.

Il est mentionné dans la Loi d'Orientation de l'Education au Cameroun que :

*la finalité de l'éducation est de former les citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux des valeurs de l'intérêt général et du bien commun, autonomes, aptes à participer au développement durable de la société et d'apprendre tout au long de la vie.*

L'enjeu de toute formation initiale ou continuée est de doter les formés des compétences nécessaires à la résolution des problèmes.

## **0.10. Délimitation de l'étude.**

Cette délimitation comprend trois champs : le champ empirique, le champ thématique et le champ méthodologique.

### **0.10.1. Champ empirique.**

Sur le plan géographique, notre étude se déroule auprès du personnel enseignant des ENIEG du Cameroun, précisément dans les régions du Centre, du Sud, du Littoral, du Nord et de l'Ouest. Pour Glasersfeld (1994) et Morissette; Jonnaert et *al*, (2000), la transmission des savoirs doit progressivement faire place à la construction des savoirs en situation. Sur le plan temporel, cette étude s'est déroulée sur trois années universitaires successives de 2018 à 2022.

### **0.10.2. Champ thématique.**

Cette étude a pour thème « Formation continuée et construction des savoirs : cas des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement normal du Cameroun ». Elle s'inscrit dans le domaine du Curriculum en sciences de l'éducation. Option : qualicien en Education.

Il s'agit de promouvoir une formation de haut niveau à tous les enseignants des ENIEG en situation de travail. La formation continuée est à la base d'un développement optimal des connaissances car l'éducation est la clé d'un développement durable. La formation continuée doit contribuer à développer la pensée réflexive chez tous les enseignants qui s'engagent dans le processus de recyclage de leurs pensées premières. Pour Jonnaert & Vander Borgh (1999) dans Jonnaert (2000, p. 71),

*le sujet construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre.*

La théorie de l'activité développée par Vygotsky (1934, 1978) et Léontiev (1984) ; la théorie constructiviste de Piaget (1972) ; le socioconstructivisme de Vigostky (1978) ; Bruner (1984) et Bandura (1976, 1986) contribueront à expliquer d'avantage cette thématique.



### 0.10.3. Champ méthodologique.

Selon Depelteau (2003), cette recherche relève du domaine de la recherche-action appliquée à l'éducation. Elle s'appuie sur l'interaction, les relations pédagogiques entre les acteurs de l'éducation. Pour le faire, nous avons eu besoin de plusieurs types de données : les données antérieures ou extérieures à l'étude, les données provoquées, les données suscitées ou d'interaction. Comme instruments de collecte des données, nous avons eu recours au questionnaire, à l'entretien individuel (semi-directif), à l'entretien collectif (focus group). Nous avons également eu besoin d'élaborer une grille d'observation pour évaluer la qualité des échanges, des interactions entre les enseignants et les enseignés, leur capacité à construire les savoirs en situation. La démarche utilisée est rationnelle ou hypothético-déductive.

### 0.11. Type d'étude.

Cette étude s'inscrit dans une démarche méthodologique mixte (*Qual + Quan*) de Fortin et Gagnon (2016, pp. 247- 250). Selon Creswell, Fetters et Ivankova (2004) dans *ibid* (p. 248), *la combinaison de la démarche inductive et déductive* donne à cette étude un aspect *rationnel*. Le jumelage des données qualitatives et quantitatives permet de convoquer plusieurs paradigmes de recherche : le paradigme descriptif, compréhensif et explicatif et prédictif. La combinaison de tous ces paradigmes donne à cette étude l'aspect d'un *paradigme pragmatique*. Elle s'appuie sur les mécanismes d'interaction, des relations pédagogiques entre les membres de l'action éducative. Bien qu'elle soit aussi appliquée, elle est non expérimentale, mais observationnelle. D'après Fortin & Gagnon (2016, p.201) *l'observation directe est une méthode de collecte des données permettant de comprendre les mécanismes de l'interaction sociale et de la vie en société*.

Toutes les données utiles à cette recherche ont été collectées sur le terrain. Nous menons une étude mixte et observationnelle.

### 0.12. Plan de l'étude.

Cette étude mixte et observationnelle est structurée en deux grandes parties :

- **La première partie**, consacrée aux aspects théoriques de l'étude est composée, outre l'introduction générale, de trois chapitres :
  - ❖ l'apprentissage et la construction des savoirs (chapitre 1) ;
  - ❖ la formation continuée et le développement des connaissances (chapitre 2) ;
  - ❖ les théories explicatives (chapitre 3).

- **La deuxième partie**, consacrée au cadre méthodologique et opératoire est subdivisée en trois chapitres également :
- ❖ la méthodologie (chapitre 4) ;
- ❖ la présentation et l'analyse des résultats (chapitre 5) ;
- ❖ la discussion des résultats (chapitre 6) ;

La conclusion générale termine notre recherche.

Tableau 2 : Opérationnalisation des variables; hypothèse; des questions de recherche ; objectifs de l'étude.

Thème.	Variables.	Question principale.	Hypothèses.	Questions secondaires.	Objectif général.	Objectifs spécifiques.
Formation continuée et construction des savoirs.  Cas des enseignants des ENIEG du Cameroun.	Variable indépendante :  Formation continuée.	<i>Quels sont les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants?</i>	La prise en compte des paramètres liés aux caractéristiques des disciplines ; aux méthodes de formation multiples ; à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilitent la construction des savoirs des enseignants.	Question secondaire 1 : Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilite – t- elle la construction des savoirs?	Identifier les paramètres à prendre en compte (...) des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants.	Objectif spécifique 1 :  Vérifier que la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilite la construction des savoirs.
	Variable dépendante :			Question secondaire 2 :  Les méthodes de formation multiples facilitent-elles la construction des savoirs?		Objectif spécifique 2 :  Vérifier que l'utilisation des méthodes de formation multiple lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants
	Construction des savoirs.			Question secondaire 3 : L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite – t – elle la construction des savoirs ?		Objectifs spécifiques 3 :  Vérifier que l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs des enseignants.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.**

## **CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS.**

Le dix-septième siècle (17<sup>ème</sup>) marque le début des réflexions sur l'évolution de la pensée et le traitement de l'information dans le secteur de l'éducation et de la formation des êtres humains. L'apprentissage au cœur de ce processus évolutif de la pensée humaine a vu naître au jour le jour plusieurs courants pédagogiques qui tentent d'explicitier les processus d'acquisition et d'utilisation de la connaissance. Dans le développement qui suit, nous nous proposons de présenter le sens de ces concepts tout en ressortant le lien entre apprentissage et construction des savoirs.

### **1-1-L'apprentissage.**

Généralement, un apprenant adulte s'engage dans les activités d'apprentissage lorsqu'il ne dispose pas de compétence suffisante pour accomplir une tâche. D'après Gagné (1976) dans Danielle (2013, p.15), *l'apprentissage est un processus interne et se produit quand un changement ou une modification dans le comportement est observé*. Les connaissances alors acquises au cours de ce processus rendent l'accomplissement de la tâche possible. Pour Piaget (1973) dans Bélinga Bessala (2013, p.118), *l'apprentissage est perçu comme un processus de transformation des connaissances dans l'optique de modifier le comportement initial de l'individu*. Les savoirs nouveaux acquis au cours du processus ne s'accumulent pas seulement par l'apprenant. Mais celui-ci les reconstruit, les assimile et les intègre au fur-et-à-mesure qu'il se développe en maturité. L'apprenant est ainsi considéré comme l'acteur principal de son processus d'apprentissage. Certains chercheurs postulent l'existence d'une série de structures internes innées à l'individu qui, en lien avec sa maturation, se développent en donnant la possibilité d'intégrer des données de plus en plus complexes durant ce processus. L'apprenant doit construire ses connaissances, traiter les informations et les réutiliser en cas de besoin.

L'apprentissage est convoqué dans cette étude parce qu'il permet d'observer une modification du comportement initial à la fin du processus et la réutilisation de la connaissance acquise dans un contexte différent. Pour susciter la transformation des acquis antérieurs, il est nécessaire que le formateur détecte la phase ou le niveau de développement mental initial de l'apprenant, ses préoccupations, ses intérêts et possibilités de compréhension. Par ailleurs, l'introduction d'un nouveau matériel d'apprentissage permet de provoquer la transformation des croyances et pensées chez le formé lorsqu'il parvient à mobiliser ses schémas de pensées déjà existants. Ainsi, l'apprentissage est défini comme l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être. C'est le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes et/ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la

présentation. Les connaissances sont dispensées aux apprenants pour qu'ils les acquièrent, les utilisent dans des situations de vie courante. Raby & Viola (2016) dans leurs travaux proposent quelques types d'apprentissage que nous avons regroupés en deux grands groupes selon la perspective constructiviste et socioconstructiviste.

### **1-1-1-La perspective constructiviste.**

Nous retrouvons dans ce groupe l'apprentissage réceptif/répétitif et l'apprentissage par découverte.

1- *L'apprentissage réceptif/répétitif*. Pour ce type, l'apprenant comprend le contenu d'enseignement et le reproduit sans aucune transformation. On note dans ce type une absence totale de découverte, par le formé, de la notion à enseigner. L'apprenant reçoit les savoirs du formateur après plusieurs répétitions de la notion à acquérir. Le savoir acquis est restitué exactement comme il a été acquis sans aucune confrontation avec les données antérieures puisqu'elles étaient inexistantes au départ.

2- *L'apprentissage par découverte*. Dans cette pratique, les contenus à acquérir ne sont pas reçus de manière passive par le formé. En effet, d'après Glaser (1973, p. 25) dans Raby & Viola (2016, p.161), *la découverte suppose une démarche inductive où sont permis tâtonnements, essais, erreurs et impasses*. C'est un modèle d'apprentissage qui part d'une situation problème, donne lieu à une enquête, à la formulation d'hypothèses, à l'élaboration et à l'évaluation des solutions. L'apprentissage est un processus actif qui implique entièrement l'apprenant dans la structuration des connaissances. Dans ce type, il n'y a pas d'influence de l'environnement dans le processus d'acquisition de la connaissance.

### **1-1-2-La perspective socioconstructiviste.**

Dans ce registre, l'on peut évoquer l'apprentissage par projet, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par situation-problème, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage social. La pensée se construit avec l'influence des pairs.

- *L'apprentissage par projet*. D'après Arpin et Capra (2001) dans *ibid* (p. 30), il apparaît comme un modèle pédagogique d'enseignement qui engage l'apprenant dans l'acquisition des connaissances, la construction de savoirs et le développement de compétences. Les apprenants sont invités ici à se fixer un but, à avancer conjointement avec leurs pairs jusqu'à la réalisation du projet.

- ***L'apprentissage coopératif.*** Marion (2016) dans Lasnier (2000, p.110) privilégie *les interactions dans le processus d'apprentissage*. L'apprenant n'apprend pas tout seul. Par conséquent, il ne peut se construire sans se faire accompagner par un tiers. Il se construit avec l'appui des autres membres du groupe. Ce type d'apprentissage pour Abrami, chambers *et al* dans (ibid, p.60),

*met l'accent sur l'interdépendance positive, l'engagement et la participation active de la part de chacun des membres du groupe ainsi que sur l'équilibre entre les responsabilités individuelles et collectives (...).*

L'objectif ici est d'inculquer à chaque apprenant des valeurs qui orienteront ses actions tout au long de la vie.

- ***L'apprentissage par problèmes.*** C'est une approche centrée sur les apprenants regroupés en équipes. Ces derniers s'engagent dans une démarche pédagogique de résolution des problèmes sans avoir été informé au préalable de la difficulté à résoudre. D'après Guilbert et Ouillet (1997) ; Major (1998) dans Raby & Viola (2016, p.81), *le problème est présenté dans le cadre d'une situation-problème qui sert à l'apprentissage de nouvelles connaissances et au développement d'habiletés et de comportements nouveaux*. Les données du problème sont mémorisées, sans les comprendre et sans les mettre en relation avec les connaissances antérieures. En fait, cette démarche intellectuelle contraste avec la méthode traditionnelle d'apprentissage où les notions sont d'abord présentées, puis appliquées dans le cadre d'un problème. L'accent est mis dans la démarche de résolution plus que dans la solution au problème présentée au début du processus en ce sens que l'apprentissage par problème mène au développement de stratégies cognitives et métacognitives.

***L'apprentissage expérientiel*** de Dewey (1933) ; Piaget (1938) à Kolb et Fry (1984) jusqu'à Leboterf (2010) dans (ibid, pp. 101-104), *l'apprentissage expérientiel est une démarche de connaissance lucide, continue et progressive, qui associe étroitement la réflexion et l'action en faisant d'elles des partenaires tout à fait indissociables*. Pour ces chercheurs, l'apprenant apprend à partir de l'expérience. L'apprenant, au centre de ce processus, utilise une démarche inductive pour assimiler les savoirs. L'expérience est le point de départ du processus d'acquisition et d'assimilation des apprentissages. L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action dans ce type. D'après Dewey (1938), trois principes fondamentaux guident l'apprentissage expérientiel : (a) ***le principe de continuité***, (b) ***le principe d'interaction*** et (c) ***la réflexivité au cœur de cet apprentissage***.



Le premier principe réfère à l'idée que l'expérience présente s'appuie sur les expériences antérieures et modifie les expériences futures. En fait les expériences professionnelles sont continuées et ne se limitent pas dans le temps. De manière inconsciente, l'expérience nouvelle de l'apprenant s'appuiera sur une expérience précédente pour être assimilée. En effet, il se dégage un effet de continuité de l'expérience antérieure, présente et future chez l'apprenant.

Le deuxième principe correspond à l'idée qu'un professionnel et particulièrement l'enseignant est *un être en relation, un organisme en interaction avec et dans un environnement humain, social et culturel* (ibid, p. 103). L'expérience est toujours relationnelle. Elle résulte de l'interaction entre la subjectivité de la personne qui vit l'expérience et les conditions objectives de l'environnement dans lequel l'expérience se produit. Il résulte de ces deux principes que l'expérience a un caractère cumulatif et évolutif. Chaque expérience professionnelle devrait contribuer à préparer les enseignants à des expériences futures encore plus poussées et profitables.

Enfin, le dernier principe qui est celui de la réflexivité au cœur de cet apprentissage est indéniable d'après Boud, Keogh et Walker (1985). En effet, pour ces chercheurs dans Raby & Viola (2016, p. 103) *la réflexion est un processus intentionnel actif d'exploration et de découverte de nouvelles connaissances qui s'exercent volontairement par l'apprenant*. L'efficacité de cette pratique réflexive dépend de quatre habiletés correspondant aux quatre phases de l'apprentissage expérientiel décrit par Kolb (1984) qui sont les suivantes : la phase 1 est celle de l'habileté à vivre une expérience concrète ; c'est le point de départ de la pratique réflexive. L'apprenant s'engage dans une posture réflexive dans laquelle il se pose des questions et fait le miroir de sa propre pratique. La phase 2 correspond à l'habileté à observer, à expliciter l'expérience concrète de manière réfléchie. La phase 3 est celle de l'habileté à abstraire des concepts d'une situation (conceptualisation abstraite). Enfin la phase 4 est celle de l'habileté à réinvestir de façon active les nouvelles connaissances dans des situations nouvelles. L'apprentissage expérientiel est fondamental pour un professionnel en situation.

***L'apprentissage social*** développé par (Bandura, 1976, 1986) reconnaît les expériences humaines comme une source d'acquisition de la connaissance. Mais elles ne sont pas suffisantes. Il rajoute l'observation, l'imitation des comportements des uns et des autres qu'il nomme *apprentissage vicariant ou modelage*. Cet apprentissage est mis en place grâce à la mobilisation de quatre opérations suivantes : (1) *l'attention* qui consiste à observer

attentivement un fait, un modèle, réfléchir sur ce modèle avant de l'imiter ; (2) *la rétention* qui est la capacité à conserver les informations observées. L'apprenant par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé à des fins utiles ; (3) *la reproduction* du modèle observé est mise en place lorsqu'après avoir retenu le phénomène observé, l'apprenant doit le reproduire en cas de besoin. Pour que cela soit possible, il doit être capable d'auto-observation pour réguler son comportement et corriger sa démarche ; (4) *la motivation* où l'apprenant doit connaître les raisons de l'apprentissage et susciter son désir d'apprendre. Cette motivation peut avoir différentes sources : récompenses symboliques ou concrètes, sentiment d'auto-efficacité. D'après lui, le modelage ne peut constituer le seul processus en jeu dans l'apprentissage social.

Deux autres processus interviennent, à savoir : *la symbolisation et l'auto-régulation*. En ce qui concerne la *symbolisation*, il est important que l'apprenant développe l'habileté à analyser ses expériences, communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions et à s'autoréguler. Cette autorégulation dépend de l'auto-observation, du jugement et de l'auto-réponse. L'autorégulation a conduit à l'agentivité humaine qui se définit par Bandura (1986) dans Carré (2020, p. 101) comme *cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions*. Le sujet social devient un agent actif responsable de ses acquisitions et de son développement personnel. L'observation lui permet d'acquérir cette capacité d'adaptation et de renouvellement des connaissances qui lui permettront de faire face aux nouvelles situations professionnelles auxquelles il pourrait être confronté.

Le sujet apprenant compte sur l'intervention d'autres individus pour contribuer à la réalisation des buts auxquels il aspire intimement. Le sujet est pro-actif, capable d'auto-organisation, d'auto-réflexion et d'auto-régulation. L'agentivité humaine est basée sur un facteur clé qui est le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). L'apprentissage social suggère un déterminisme réciproque entre la personne (P), le comportement (C), et l'environnement (E). Pour ibid (p.108), *l'activité intellectuelle dépend, comme tout comportement (C), de la personnalité du sujet (P) et de l'environnement (E). Il inclut les trois facteurs dans la formule suivante :  $C = f(P, E)$* .

En rapport avec la thématique de la présente étude, l'apprentissage est l'outil le plus susceptible de mettre en place les mécanismes de structuration de la connaissance. Qu'il soit constructiviste ou socioconstructiviste, il contribue à donner à tous les apprenants (jeunes ou adultes en quête des savoirs) une formation générale théorique et pratique dans le but

d'augmenter son efficacité personnelle et/ou professionnelle. L'apprentissage est l'arme du développement des compétences car à la fin du processus, il est possible d'obtenir une qualification académique, professionnelle ou les deux à la fois qui certifient que nous avons mis du temps pour apprendre. Une attestation de fin de formation ou un diplôme certificatif est donné à l'apprenant pour attester la fin d'un cycle de formation et/ou d'apprentissage. L'apprentissage continu contribue à développer une activité intellectuelle permanente grâce à laquelle nous pouvons percevoir des objets, interagir avec eux, intégrer des nouveaux projets dans toutes leurs dimensions sociales, cognitives, affectives afin de les transformer, créer ou faire évoluer la structure cognitive. Cependant, il ne suffit pas d'acquérir ou d'intégrer des savoirs indéfiniment, il est important de pouvoir les réutiliser dans différentes situations d'apprentissage et/ou de formation lorsque le formé fait face à un problème de vie courante. Quel sens donnons-nous au mot Savoir ?

### **1-2-Le savoir.**

Pour le Dictionnaire pédagogique des sciences de l'éducation, savoir, *c'est être conscient de, connaître la valeur, la portée de, avoir de la connaissance sur quelque chose, sur quelqu'un*. Le savoir est un ensemble des connaissances ou d'aptitudes (d'une personne ou d'une collectivité) acquises par l'étude, l'observation, l'apprentissage et/ou par l'expérience.

Selon Giordan, De Vecchi (1987, p.85),

*Le savoir est une conception, un processus personnel, par lequel un apprenant structure au fur-et-à-mesure les connaissances qu'il intègre. Ce savoir s'élabore, dans la grande majorité des cas, sur une période assez longue de sa vie, à partir de son archéologie, c'est-à-dire de l'action culturelle parentale, de sa pratique sociale d'enfant à l'école, de l'influence des divers médias et, plus tard professionnelle et sociale d'adulte (club, famille, association, etc...).*

Le savoir est une représentation, un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes. Dans *ibid* (pp. 5 – 6),

*Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce que l'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation. ... Savoir, c'est pouvoir construire des modèles, c'est combiner des concepts appartenant à des disciplines différentes... Savoir, c'est être acteur de sa propre formation, c'est pouvoir se placer dans un processus de formation permanente qui ne se limite pas à l'école, mais où les divers médias ont une place prépondérante.*

Le savoir est un ensemble qui traduit une structure mentale sous-jacente de la mémoire responsable des manifestations contextuelles. De ce fait, *le savoir est le processus d'une activité de construction mentale du réel* d'après Giordan, De Vecchi (1987, p.86).

Cependant, savoir et connaître sont deux concepts synonymes. Ainsi, selon (Jonnaert, 2002), le *savoir* désigne ce qui est emmagasiné dans les bibliothèques, les banques de données, les programmes d'études ou autres référentiels (*savoirs codifiés*) alors que la *connaissance* d'après Jonnaert et Vander Borgh (2002, p.68) désigne *l'ensemble des éléments constitutifs du patrimoine cognitif du sujet*.

Les savoirs sont aussi des ressources externes. Ils sont codifiés dans les programmes d'étude pour que les formateurs les exploitent dans les séquences d'apprentissage. Ils appartiennent à la communauté de savoirs qui les a codifiés, car, à partir du moment où une société les reconnaît, ils sont valorisés par elle et codifiés dans des programmes d'études afin que ses membres puissent se les approprier. A titre d'exemple, les savoirs mathématiques appartiennent à la communauté des mathématiques.

Ainsi, le savoir codifié est écrit et doit répondre à la logique de la discipline ou des pratiques sociales de référence et à celle de l'écrit, syntaxique et sémantique.

Pour Barbier (1996) dans (Chatelier, 2005, p. 8), sur le plan épistémologique, le *savoir* renvoie à deux blocs sémantiques bien distincts:

- 1-dans une première acception, les savoirs sont des connaissances objectivées, c'est-à-dire des contenus ou des énoncés sur le monde, détachés de toute subjectivité, extérieurs aux individus et facilement communicables.
- 2-dans une seconde acception, les savoirs sont considérés comme des connaissances individuelles, indissociables du sujet, mises en œuvre par la personne pour comprendre le monde, en construire une représentation et agir sur lui. Pour nommer ces savoirs individuels et leur processus de construction, la psychologie cognitive utilise le terme de cognition.

Pour Perrenoud (2001, p. 4), le savoir a deux sens. Il est à la fois strict et large.

- *Au sens strict : les savoirs sont des représentations conscientes qui prétendent rendre compte de la réalité. Donc, le savoir est une représentation mentale du sujet qui lui permet de décrire, d'expliquer objectivement des objets, des situations, des faits, des relations, des structures, des processus, des événements, des actions, des pensées, des émotions, faisant partie du monde qu'il prétend connaître.*
- *Au sens large, tout ce qui est appris peut être assimilé à un savoir. De ce fait, les savoir-faire, les savoir-être, les informations, les capacités, les compétences, mais aussi la personnalité (savoir d'expérience), l'habitus (savoirs d'action), le système de valeurs, la mémoire, voire l'inconscient du sujet sont des savoirs.*

Quant à De Vecchi et Giordan (1987) dans Chatelier (2005, p. 6),

*Un savoir scientifique, ce n'est pas l'accumulation d'une somme de connaissances, mais quelque chose de construit par l'apprenant lui-même, qui met en relation un certain nombre d'éléments très divers et qui élabore ainsi, par approximations successives, quelques grands concepts.*

Pour Barth (2015), savoir, c'est donner un sens aux médiateurs que sont les enseignants, les formateurs, les inspecteurs, les psychologues dans le processus enseigner-apprendre. Le savoir est un concept à deux sens :

- 1- le savoir est un produit fini, constitué, statique. Il se confond à la connaissance. *Ce sont les savoirs codifiés* selon Jonnaert (2002, p. 66).
- 2- le savoir n'a de sens que par rapport à sa fonction, son utilité. Il est défini par ce qu'il permet de faire, par ce à quoi il sert. Le savoir sert à apprendre à apprendre.

Selon Barth (2015, p. 47), *le savoir est le sens que nous donnons à la réalité observée et ressentie à un moment donné de notre existence.* En fin de compte, le savoir se définit par ce qu'il permet de faire, ce à quoi il sert. Le savoir permet d'apprendre. C'est ce qui permet de se construire comme personne, c'est pour mieux connaître le monde. Le savoir est dynamique et évolue en fonction du temps, de l'expérience de chaque individu. Il est modulé par les interactions. Le sens du savoir étant ainsi défini, nous allons donner ses caractéristiques.

### **1-2-1-Les caractéristiques du savoir.**

D'après *ibid*, (pp. 47 – 67), le savoir ne se définit que selon les cinq caractéristiques suivantes :

1- *le savoir peut être structuré* : il a un aspect abstrait et concret. Dans ce cas, il est un outil pédagogique important et permet aux médiateurs d'avoir un modèle systémique pour réfléchir à la signification qu'il souhaite faire acquérir aux apprenants. Il permet aussi aux apprenants d'explorer au même moment que les médiateurs les mêmes connaissances. Ces concepts déjà structurés servent de *méta modèle explicite et commun* pour clarifier nos connaissances. Ainsi, chaque *Savoir* renvoie à d'autres concepts et fait partie d'un savoir élargi, un réseau conceptuel, qui est un système de relations entre concepts où s'établit la compréhension du monde. Le savoir ainsi structuré n'est pas un objet fixe, il est relatif et varie selon les circonstances et le regard qu'on y porte.

2- *Le savoir est évolutif* : à partir du moment où nous admettons que le savoir se structure comme un réseau d'interconnexions et que dans le contexte de la formation continue, chaque apprenant crée son propre réseau en associant ses connaissances propres par rapport à une idée, le savoir est défini dans ce cas comme le sens que nous donnons à une réalité observée et ressentie à un moment donné. Ce savoir existe en ce temps comme une étape. C'est un savoir en devenir, en mouvance perpétuelle. C'est une symphonie inachevée.

3- *Le savoir est culturel* : si le savoir est structurel et évolue avec le temps et l'expérience, il est aussi modelé par l'interaction avec les autres membres de notre culture. Le savoir personnel se partage avec les autres. Le savoir naît de l'échange et évolue comme une spirale.

4- *Le savoir est contextualisé* : si le savoir est personnalisé, c'est le contexte qui va lui donner un sens ou non et qui va continuer à l'influencer. Le contexte donne le sens au savoir. La contextualisation du savoir fait éclore quatre sous-catégories de savoir *contextualisé* que l'on peut observer sur le terrain :

- a) Le savoir est associé à son contexte : de prime abord, nous associons notre savoir nouveau au contexte qui nous est familier. Nous ne le reconnaissons pas nécessairement s'il arrive ailleurs, hors contexte ou dans un contexte inhabituel. Dans ce cas, le transfert est difficilement envisageable du fait de la modification du contexte dans lequel le savoir nouveau a été appris. Le transfert n'est pas un phénomène spontané ou automatique ;
- b) Le savoir est confondu avec son contexte : dès lors que le savoir est détaché de son contexte d'origine et que la personne semble l'utiliser librement dans toutes sortes de situations, il peut s'avérer qu'il continue à confondre la chose avec certains aspects du contexte où il l'a rencontré au départ. Afin de faciliter le transfert, plusieurs exemples doivent être pris par le médiateur. La stratégie consiste à séparer l'action d'un contexte qui peut changer et le replacer dans un autre contexte, afin d'éviter les confusions qui peuvent s'installer chez les apprenants et être difficiles à modifier plus tard ;
- c) Le savoir est noyé par un aspect dominant de son contexte : dans ce cas, un phénomène est, de façon massive et répétitive, rencontré pour la première fois dans un contexte donné ;
- d) Le savoir est induit par son contexte : ici, un contexte étroit induit une certaine façon d'utiliser le savoir. Ainsi, l'analyse des fausses conceptions de la part des apprenants

montre que les erreurs sont souvent dues aux confusions entre le savoir lui-même et le contexte dans lequel il est utilisé.

5- *Le savoir est affectif* : il arrive parfois que le savoir soit envahi par l'émotion. Dans ces conditions, il n'est plus vu de façon distincte parce que la dimension affective le domine et se fond avec lui. Le savoir se confond à l'émotion et la réalité est perçue de manière subjective. C'est la raison pour laquelle Bachelard (1970) dans Barth (2015) attire notre attention sur le refus du *saut épistémologique* qui stipule que toute notre sensibilité fonctionne comme une grille qui peut refuser et déformer l'information que les sens transmettent. En effet, si une information va à l'encontre des idées reçues, il peut arriver que l'on l'ignore parce que l'on ne voudrait pas se remettre en cause soit par orgueil, ou par paresse intellectuelle ...

De plus, il existe une distinction entre le savoir construit et le savoir en construction. En effet, l'école est le lieu où se trouve le savoir en construction. Cependant, ce type de savoir est noyé par un aspect dominant de son contexte, le savoir construit est celui que l'on trouve dans les programmes, les manuels scolaires, l'internet. Dans le même sillage, il existe le méta-savoir ou norme du savoir. C'est ce savoir qui est transmis au même moment que le savoir construit en ce sens qu'il est réfléchi, pensé et délibéré par l'enseignant avant la construction. Ce savoir n'est pas différent du méta-savoir, ce que les enseignants savent et ce que les apprenants nous ne savons pas. Le savoir en construction est l'exploitation des contenus d'enseignement pour une utilisation ultérieure. En définitive, le savoir est la représentation mentale des perceptions du monde extérieur. Il est différent du savoir déjà construit, prédéterminé et du savoir en construction. Ainsi défini, comment acquérons-nous le savoir ? Quels sont les outils qui permettent d'acquérir le savoir ?

### **1-2-2-Les outils d'acquisition des savoirs.**

Le processus d'acquisition des connaissances est facilité grâce aux instruments comme l'enseignement, la compréhension, le conflit sociocognitif, l'apprendre, la médiation, l'accompagnement.

#### **➤ L'enseignement.**

D'après Mama Bilegue (2014, p. 21),

*L'enseignement est perçu comme une action dialectique, organisée et orientée par une personne ayant une position privilégiée dans le groupe en vue de provoquer des modifications du comportement initial de ceux qui n'en possèdent pas.*

Les transformations des connaissances sont dues grâce à un enseignement donné par celui qui agit sur les capacités cognitives de l'apprenant en vue de l'aider à devenir différent de ce qu'il était à la situation initiale. L'enseignement constitue ainsi un acte intelligent et s'entend, selon *ibid*, (p. 22), comme *l'accomplissement d'un ensemble d'actes (activités), cohérents, organisés, orientés, et provoqués par une réflexion préalable en vue de faciliter l'apprentissage à l'élève*. Dans cette étude, l'enseignement est perçu comme un processus qui facilite la transformation permanente de la pensée, des attitudes et des comportements des apprenants à des fins utiles. Pour faciliter la compréhension des savoirs enseignés, le rôle du formateur consiste à organiser l'environnement, instaurer un climat serein et favorable d'apprentissage par le biais des stimuli bien sélectionnés et appropriés.

➤ **La compréhension.**

La compréhension est le fait de saisir le sens, le fonctionnement, l'existence de la réalité. Selon Morin (1999, p.51),

*Comprendre signifie intellectuellement appréhender ensemble, com-prehendere, saisir ensemble le texte et son contexte, les parties et le tout, le multiple et l'un. Il existe deux sortes de compréhension : la compréhension intellectuelle ou objective et la compréhension humaine ou intersubjective.*

La compréhension intellectuelle nécessite l'intelligibilité du sujet et l'explication d'un *alter ego* Morin (1999). Pour ce chercheur, l'explication est nécessaire pour faciliter la compréhension intellectuelle ou objective. Par contre, la compréhension humaine va au-delà de l'explication. Elle ajoute à l'explication la connaissance de sujet à sujet. Dans ce cas, la capacité de comprendre exige le processus d'empathie, d'identification et de projection dans l'autre. La compréhension est facilitée par l'ouverture, la sympathie et la générosité envers l'autre.

Dans une perspective pédagogique, Barth (2004, p.2) souligne que :

*Comprendre se réfère à une norme implicite et explicite. La compréhension est le fruit d'observations de ces moments mêmes où quelque chose prend sens pour quelqu'un, où sa vision d'un objet de pensée se modifie.*

La compréhension est donc entendue comme un processus de conceptualisation, d'élaboration et d'utilisation de concepts. Cependant, pour que cela soit possible, il faut au préalable que :



- 1- le processus soit lié à un produit parce qu'on ne peut pas séparer la pensée de son contenu ;
- 2- ce dont la pensée dispose influence fortement la leçon dont elle peut interpréter un *contenu* nouveau. Aussi, ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais plutôt ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé.

Donc, pour que la compréhension soit possible en situation de formation continue, il faudrait que les *supports de pensée* qui accompagnent les exposés que les formateurs proposent aux enseignants s'articulent avec *leur répertoire cognitif*. De plus, les formateurs doivent s'intéresser aux relations qui existent entre :

- 3- le potentiel cognitif et affectif des apprenants, *leur répertoire cognitif* ;
- 4- le support pédagogique qui véhicule le contenu à transmettre.

Giordan & De Vecchi (1987, p.79) ajoutent ce qui suit:

*la compréhension est un processus qui met en valeur l'idée de conception ou de construct. (...), élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires.*

La compréhension est un acte intellectuel issu d'une véritable démarche de construction qui recouvre un ensemble d'éléments qui sont : des idées, des savoir-faire, des façons de raisonner, des systèmes de décodage de la situation, des interrogations, des systèmes symboliques pour répondre. (...). Pour Giordan, De Vecchi (1987, pp. 84 – 88),

*Il y a conception ou activité de conceptualisation lorsqu'un objet ou les éléments d'une série d'objets se trouvent exprimés, figurés, et traduits sous la forme d'un nouvel ensemble d'éléments, et qu'une correspondance directe est réalisée entre les éléments de départ et la structure qui lui a donné un sens, à savoir le réseau sémantique.*

La compréhension se fait à partir des liens, des relations qui existent entre les éléments du réseau sémantique. Ainsi, une représentation, un sens peut évoluer au fur et à mesure que la connaissance se construit grâce aux *explications claires et détaillées des facilitateurs* ; elle peut aussi se perdre à travers le processus d'abstraction Piaget (1987).

La conceptualisation peut être possible en formation continuée si les enseignants sont dans les conditions de s'approprier le savoir en décortiquant, en élaborant personnellement des liaisons entre les différentes connaissances ponctuelles, avec l'appui des formateurs. La

modification du comportement initial de l'apprenant est le résultat d'opérations, d'activités de codage par lesquelles une information d'une certaine nature se trouve mise en relation avec d'autres et exprimée sous une forme nouvelle.

➤ **Le conflit cognitif et sociocognitif.**

Selon Piaget (1987), les conflits sont des leviers essentiels pour construire la pensée et les connaissances. Ils sont à l'origine des déséquilibres cognitifs qui permettent à un apprenant de passer d'un stade de développement inférieur à un niveau supérieur. La compréhension au plan cognitif associe construction et interaction. Le conflit cognitif naît donc de la résistance du milieu cognitif à l'assimilation d'une donnée. Lorsqu'il est déclenché, il entraîne l'accommodation des apprenants. Le rôle de déclencheur de déséquilibre que joue le conflit cognitif *constitue le moteur de la recherche car, sans lui, la connaissance demeurerait statique* : Piaget (1987) dans Floro et al. (2003, p. 162).

Dans une perspective dialectique, les conflits favorisent le développement psychologique de l'apprenant et l'élévation de son niveau de pensée. Wallon (1941) dans Floro et al. (2003, p. 162) souligne que :

*La pensée est une forme supérieure d'activité du système nerveux, donc liée à la matière vivante en devenir, mais en étroite dépendance avec un mode de socialisation qui donne sa spécificité au psychisme humain. L'homme étant un être d'essence sociable.*

Dans le conflit cognitif, *apprendre* signifie affronter autrui dans ses pensées, son sens. Il est indispensable dans le processus de construction. D'après *ibid* (p.164),

*Le conflit cognitif fait en sorte que chacun se forge, dans l'interaction, une place reconnue, une identité sociale, un statut, pour que chacun puisse exister dans un monde constitué de paradoxes à résoudre et de conflits à surmonter.*

Ainsi, si à une session de formation continuée le conflit cognitif prend l'aspect d'une situation problème pour les apprenants, il revient aux formateurs de clarifier les principes de la formation qui permettront de maintenir la discipline et favoriser le développement des rapports humains.

Dans une perspective culturelle, Vygotski (1997) et Bruner (2002) soulignent que la culture est ce qui explique le développement de la pensée. La culture est en permanence l'objet d'un processus de récréation : elle est sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y

participent. Ainsi, apprendre nécessite de partager ses idées, sa culture. En effet, lorsque l'apprenant est intégré dans un processus de négociation qui crée et interprète les faits, il devient acteur de fabrication de son savoir en même temps qu'il est le réceptacle de sa transmission. Cette perspective culturelle favorise le conflit sociocognitif.

Selon Doise & Mugny (1981) dans (ibid, p. 164),

*Le conflit sociocognitif est une interaction sociale dans laquelle deux systèmes de réponses antagonistes s'affrontent. Le dépassement de la situation impose une régulation cognitive dans la mesure où un des modèles contradictoires est justifié (...) par des approches différentes, mais aussi par le questionnement.*

L'évolution de la connaissance peut être due à la décentration de la connaissance. Le savoir progresse à cause d'une opposition interne entre deux représentations. L'une reposant sur des régulations et des apprentissages sociaux et l'autre sur des connaissances des stratégies et des mises en œuvre des schèmes dont l'apprenant dispose. Le conflit sociocognitif est ce facteur qui permet aux apprenants de comparer des réponses. C'est cette comparaison des représentations qui les force à réorganiser leurs anciennes représentations, à surmonter leurs contradictions.

Ainsi, l'une des tâches à prescrire aux formateurs est,

*D'apprendre les règles de résolution des situations de confrontation. Elles renvoient (...) à des règles d'organisation, à un codage des actes et des comportements qui alimentent un travail de construction des sens. Savoir lire une situation de conflit est une condition indispensable pour la résoudre, c'est aussi développer son intelligence selon Doise & Mugny (1981) dans Floro, et al, (2003, p. 165).*

Comme ces auteurs, la gestion des conflits sociocognitifs en formation continue est possible si les formateurs des formateurs arrivent à décoder les situations qui génèrent les tensions, les difficultés des apprenants, leurs erreurs, leurs confusions. Afin de gérer les conflits, la transformation, la spéculation et la négociation des sens, la co-construction des savoirs est nécessaire. La participation à des fora de formation permet de négocier et de réorienter leurs conceptions parce que le savoir évolue à travers les relations interpersonnelles et les échanges interindividuels. Pendant ces interactions, les différentes situations conflictuelles créent des chocs et heurtent les sensibilités. L'utilisation de la négociation, l'acceptation des multiples stratégies des uns et des autres sont des outils de construction des savoirs. La gestion des conflits

sociocognitifs se produit par le principe d'accord vrai, sur la cohésion du groupe, les bases de la tolérance.

D'après Boltanski et Thévenot (1994),

*Pour construire un monde commun, il faut que le conflit sociocognitif passe par les épreuves de justification. L'épreuve de justification est le moment par lequel chacun est tenu, face à autrui, de s'expliquer jusqu'au bout de sa logique propre, (...) de rendre compte de ses raisons.* Boltanski et Thévenot (1994, p. 60) dans (ibid, p.173).

La confrontation des conceptions est un outil de construction. Elle s'accompagne de la *décentration et de la clarification des réponses communes* des différents acteurs. Le conflit sociocognitif définit l'espace le plus net des relations sociales, il assure la construction d'une place, d'une identité. Entrer en conflit, s'opposer, donne le sentiment de ne pas être complètement écrasé. Le conflit est le médiateur entre l'être et sa pensée, il permet à chacun de s'affirmer, de se confronter avec conscience, d'analyser, de négocier, de prendre du recul avant d'agir en situation.

### ➤ **L'apprendre.**

Selon Giordan (1998) dans Chatelier (2005, p. 15) : *Apprendre est une activité d'élaboration de sens, de construction.* Six perspectives définissent l'activité apprendre :

- 1- *apprendre, c'est questionner* : afin de saisir le sens d'un concept, le formateur et/ou l'apprenant s'engage dans un processus de questionnement. Ce n'est que lorsque l'apprenant épuise ses investigations qu'il commence à apprendre. Car savoir est une réponse à une question ;
- 2- *apprendre, c'est se confronter à la réalité* : c'est en expérimentant un geste, en testant une hypothèse, en soupesant une idée à la réalité que la connaissance s'acquiert. Dans cette confrontation avec la réalité, l'apprenant envisage de quelle manière un nouveau modèle se présente à lui et l'édifie ;
- 3- *apprendre, c'est se confronter aux autres* : la rencontre avec la réalité n'est pas toujours évidente. Afin de modifier ses conceptions, on se frotte à la documentation dans plusieurs domaines. La confrontation fait surgir des différences, des contradictions, des conflits interpersonnels à dépasser. En se confrontant les idées,

les schèmes se modifient et le savoir s'acquiert. C'est la raison pour laquelle Barth (2004, p. 15) mentionne :

*Qu'en pédagogie, la difficulté est de faire en sorte que les apprenants puissent modifier leurs conceptions personnelles et subjectives en concepts communs, validés par une communauté culturelle d'apprenants.*

- 4- *apprendre, c'est s'exprimer* : l'expression orale ou écrite contribue à la construction des savoirs dans la mesure où en s'exprimant, chacun émet son point de vue. Les avis peuvent aller dans le même sens ou bien être contradictoires. L'expression contribue à ce que les uns et les autres prennent du recul par rapport à une conception qui au départ était erronée. Selon Barth (2004), la perspective néo-constructiviste de l'apprentissage stipule que le savoir s'acquiert par un *processus de construction sociale produite par une démarche d'abstraction, de conceptualisation ou de modélisation*. Barth (2004, p. 4) ;
- 5- *apprendre, c'est argumenter* : il s'agit ici de défendre son point de vue tant qu'il est encore valide et de le mettre de côté lorsqu'il n'est plus convaincant. C'est aussi réfuter des thèses contraires aux siennes et ménager une place aux contre-oppositions. Il est pourtant reconnu que toute investigation intellectuelle affine ou déplace les conceptions de l'apprenant. Ainsi, en argumentant, on peut convaincre l'autre tout en le laissant libre d'adhérer à la nouvelle idée. Pour faire accepter une autre façon de représenter le monde ou un phénomène, le formateur doit fonder son argumentation sur les idées et sur les valeurs partagées ;
- 6- *apprendre, c'est mettre en réseau* : la mise en relation pour apprendre semble évidente chez les enseignants. Cependant, le système nerveux s'oppose à l'organisation scolaire de manière implicite parce que chaque apprenant accorde du prix à l'ensemble des savoirs qu'il acquiert tout au long de la vie. La transformation des acquisitions en mémoire relève d'un processus d'organisation d'éléments par les neurones. Cette transformation aboutit à l'élaboration des modèles émergents.

Ce sixième sens de l'apprendre rejoint celui de Toscani (2017, pp.37-48) qui dans ses travaux souligne qu'*apprendre, c'est traiter l'information grâce au système nerveux dont l'unité de base structurale et fonctionnelle est le neurone*. L'acte d'apprendre mobilise trois fonctions biologiques qui sont :

1- *la fonction sensitive* qui permet la naissance et la transmission de l'information entre les organes de sens et le système nerveux ;

2- *la fonction d'intégration* qui permet le traitement du message nerveux au niveau du cortex visuel. Celui-ci est constitué de différentes aires spécialisées dans le traitement des messages nerveux. Selon la fréquence des signaux électriques constituant le message nerveux, chaque aire interprète une caractéristique de l'image : forme, mouvement, couleur. Les différentes aires communiquent entre-elles. Le cerveau réalise une interprétation globale. Au cours d'un apprentissage, trois réseaux cérébraux se mettent ensemble : le réseau de la *reconnaissance* (qui reçoit et intègre les informations sensorielles à partir de l'environnement extérieur, au travers des organes de sens) ; *le réseau stratégique* (qui permet d'intégrer les informations sensorielles perçues. Il les coordonne, oriente vers des buts précis. Il déclenche les réactions motrices possibles en ordonnant au corps de réaliser les mouvements adaptés à la situation), enfin *le réseau affectif* (qui est le siège des émotions liées à l'apprentissage telles que l'intérêt, la motivation, le stress, le plaisir), (OCDE, 2010) ;

3-*la fonction motrice* permet la motricité, la commande des différents effecteurs de notre organisme.

Apprendre, c'est traiter de l'information grâce au système nerveux. L'apprentissage s'effectue grâce à des réseaux de neurones. L'acte d'apprendre modifie en permanence la structure de notre cerveau. Ce phénomène s'opère tout au long de notre vie et s'appelle *plasticité cérébrale*. Apprendre est un processus d'acquisition des informations sur son environnement pour les intégrer et les utiliser plus tard. Selon Schwartz (2013) dans Toscani (2017, p.38),

*La cognition inclut un large éventail de processus mentaux appelés fonctions cognitives (la perception, l'attention, la mémoire, les images mentales ou représentations, le langage, la résolution des problèmes, le raisonnement et la prise de décision) qu'elle met en œuvre chaque fois qu'une information est reçue, stockée, transformée et utilisée.*

Les conditions favorables à l'apprentissage contribuent à l'élaboration des sens, à la compréhension. Ces conditions visent à agir, à s'exprimer, à mettre en relation les faits et des gestes, les actions et même les expressions qui favoriseront le processus de construction. La modification des représentations mentales en situation est mise en marche par la réflexion, le questionnement, l'expérimentation, la confrontation des sens et l'abstraction.

L'abstraction est cette capacité pour l'apprenant d'extraire l'essentiel de son vécu, de structurer, d'agencer, de construire, d'induire d'autres actions, un schéma, une maquette ou un plan, une vue sur le monde. Tous ces outils contribuent à apprivoiser de nouveaux concepts, à éveiller de nouvelles pratiques qui permettront aux enseignants de construire de nouveaux savoirs.

➤ **La médiation.**

La médiation est une pratique intellectuelle qui vise à définir l'intervention d'un tiers pour faciliter la circulation d'information, d'une relation. Elle contribue à éclaircir la compréhension d'une situation pédagogique.

Selon (Vygotski, 1997), la pensée se construit par la médiation, les outils et les signes. La main et l'esprit seul ne peuvent tout accomplir sans une aide qui les perfectionne. Le langage est le médium par excellence de l'échange. Il permet de négocier, de construire et de reconstruire. Pour que le processus de construction soit effectif en cas de médiation, les situations, les règles de fonctionnement d'une organisation, ses lois, ses contraintes, les objectifs à atteindre doivent être enseignés et mis en signe pour faciliter la structuration des connaissances.

Pour Parmentier et Paquay (2002, p. 3), lors de la formation,

*le rôle du médiateur n'est d'ailleurs plus de transmettre ces connaissances, contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens.*

La médiation est une stratégie d'enseignement qui favorise la pratique réflexive, le développement des compétences et l'élaboration des sens. En lien avec la construction des savoirs, la compétence est entendue selon *ibid* (pp. 4- 5) comme :

*Un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives ... (ou des 'combinaisons', 'orchestrations', de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) pour faire face à une famille de situation-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet.*

C'est – dire que la médiation facilite l'intégration et l'articulation des différentes facettes d'activités d'apprentissage qui sont des outils de construction des savoirs. Les principales activités qui la favorisent sont les suivantes :

- 1- *faire face à des situations-problèmes (situations nouvelles et motivantes) ;*
- 2- *explorer les ressources (mises à la disposition de l'apprenant ou rendues accessibles) ;*
- 3- *agir (à compléter)... ;*
- 4- *interagir (pour chercher, confronter, analyser, comprendre, produire, etc... ;*
- 5- *(co)-évaluer (les processus mis en œuvre et les produits obtenus) ;*
- 6- *structurer (à compléter) ;*
- 7- *intégrer (pour fixer les nouveaux acquis dans le long terme et les articuler aux acquis antérieurs ;*
- 8- *construire du sens et ... ;*
- 9- *préparer le transfert.*

Selon Barth (2004), la médiation est une capacité qui permet de transformer le savoir-faire en une transaction de sens. Pour que cela soit effectif, il faut une implication affective et cognitive des apprenants et des formateurs des formateurs car :

*C'est par l'observation de situations de transmission de savoirs que certaines difficultés d'apprentissage peuvent être mises en évidence. Ce sont ces difficultés qui vont orienter (les travaux du médiateur) dans le but de lui faire prendre conscience. Par ailleurs, l'observation contribue à éviter que s'installent de fausses conceptions chez les apprenants en leur fournissant une meilleure base de compréhension pour les apprentissages futurs Barth (2004, pp. 6 – 7).*

Le modèle cognitif de médiation que propose Barth (2004) et que nous adoptons dans ce travail a trois fonctions :

- 1- *l'organisation des séquences d'apprentissage ;*
- 2- *la réflexion et la prise de conscience des conditions qui affectent le processus enseigner/apprendre ;*
- 3- *l'évaluation de situations d'apprentissage ou du dispositif de formation.*

Ces trois fonctions doivent être en interaction pour assurer deux tâches principales (rendre le savoir accessible et négocier le sens). Ce processus obéit aux cinq étapes suivantes :

*Tâches 1 (préparatoire) : rendre le savoir accessible :*

*étape a : choisir une forme appropriée pour définir le savoir à enseigner ;*

*étape b : exprimer le savoir dans sa forme concrète.*

*Tâches 2 (en situation d'apprentissage) : négocier le sens :*

*étape c : engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens ;*



*étape d : guider le processus de co-construction de sens ;*

*étape e : préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction.*

En nous joignant à ces auteurs, nous pensons que la médiation est un facteur important dans la gestion des conflits sociocognitifs. Le formateur des formateurs, dans son rôle de médiateur, gère les malentendus et élucide les confusions qui peuvent se produire en formation. A travers les supports de formation bien élaborés, il crée des conditions de structuration qui favorisent l'exploration, première étape de la conceptualisation, ensuite, il gère la stratégie d'apprentissage ainsi que le contenu de formation. Enfin il crée un dialogue cognitif à travers l'échange et la confrontation. Voilà autant de stratégies que les formateurs des formateurs peuvent utiliser pour favoriser la construction des savoirs en formation continue.

➤ **L'accompagnement : outil d'élaboration des savoirs.**

L'accompagnement est un concept polysémique qui peut signifier suivi, soutien, aide, médiation, etc... Il apparaît dans les années quatre-vingt-dix d'après les travaux de Van Nieuwenhoven, & Colognesi (2013, 2015).

D'après Selon Paul (2009, 2016) dans Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi (2016, p.174), accompagner signifie *se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui, à son rythme*. Les tâches qui relèvent de l'accompagnement sont de plusieurs ordres : counseling, coaching, sponsoring, monitoring ou tutorat, conseil ou consultance, parrainage ou compagnonnage. Pour ces chercheurs, le concept se définit selon trois logiques qui sont : relationnelle, temporelle et spatiale :

*Accompagner, c'est se joindre à quelqu'un (la dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui, à son rythme, à sa mesure, à sa portée (dimension spatiale).*

L'accompagnement s'explique par les quatre termes qui précisent son sens d'après (Paul 2016) dans (Ria, 2016, p. 174) :

- 1-la secondarité (celui qui accompagne est second, suivant et non suiveur. Il soutient au sens de valoriser celui qui est accompagné) ;*
- 2-le cheminement (il comprend le temps et les étapes consacrés à la mise en chemin de l'apprenant) ;*
- 3- l'effet d'ensemble (l'accompagnant et l'accompagné sont impliqués à tous les stades du cheminement) ;*

4- *la transition (qui renvoie à la notion de temporalité : il y a, à tout accompagnement, un début, un développement et une fin).*

L'accompagnement est un processus qui aide l'apprenant à exercer la pratique réflexive. La pratique de l'interaction au cours de ce processus consiste à trouver là où va (celui qu'on accompagne) afin d'aller avec lui ; de le stimuler à penser, à aller au-delà sans jamais le précéder et, ce faisant, susciter, favoriser ou éprouver la réflexion, la métacognition. Pour Vial & Caparros – Mencacci, (2007), l'action d'accompagner développe la dimension réflexive utile à l'élaboration et l'utilisation des savoirs. Pour Jorro (2012, p. 5) *l'accompagnement suppose la reconnaissance de l'autonomie du sujet, autonomie parfois contrariée tant le sujet peut avoir le sentiment de se perdre et exprimer une demande d'appui.*

Les ergonomes pour leur part proposent un cheminement d'accompagnement lié à l'activité du sujet. C'est la clinique d'activité, l'action, les opérations du sujet. Pour mieux accompagner, Clot, and al (2000), invitent à

*Dépasser l'opposition entre la tâche qui (relève du prescrit) et l'activité qui (relève de ce qui est réel) pour aller vers le travail de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels. Ce travail (qui) est défini comme étant le genre professionnel, c'est-à-dire la partie sous-entendue de l'activité [...], ce que les travailleurs d'un milieu connaissent [...], ce qui leur est commun et qui les réunit, ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. Clot, Faïta and al (2000, p.11) dans Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi (2016, p.174).*

L'accompagnement est une activité de consolidation des savoirs entre le formé et le formateur, entre un discours et une technique. Le discours relève selon Jorro (1998) ; Clot, Faïta and al (2000) dans *ibid* (175) de l'analyse du genre, du style et des gestes professionnels. A chaque rencontre, ces chercheurs ergonomes invitent à dépasser l'opposition entre tâche (relevant du prescrit) et activité (relevant du réel). L'accompagnateur devrait pouvoir réorganiser la tâche pour créer un lien entre le prescrit et le réel. D'où la dissociation entre *genres* et *gestes professionnels*. Jorro (1998) ; Clot et Faïta (2000) dans *ibidem* (p.175) font une distinction entre le genre et le geste professionnel. En effet,

*un geste professionnel est toute action intentionnelle, verbale, physique ou cognitive, qui concourt à la réalisation de l'activité envisagée. Un genre d'activité est un ensemble de gestes professionnels, visant une activité professionnelle*

*particulière, partagée de façon explicite ou implicite par un collectif de travailleurs professionnels.*

Les genres professionnels sont des gestes communs incontournables connus des travailleurs d'un même horizon professionnel. La technique du formateur consiste à analyser la tâche réelle (des gestes professionnels) du formé pour mieux l'aider. Le style par contre est la *métamorphose du genre en cours d'action* d'après Clot et Faïta (2000, p. 15). Pour eux, *il est à voir comme un affranchissement par rapport au genre lorsque (l'accompagné) se fatigue, Mais également par rapport l'histoire personnelle.* Du moment qu'il y a appropriation et transformation des savoirs, l'accompagné développe son propre style et peut devenir autonome. Les gestes professionnels ne sont pas statiques. Ils sont de nature nomades et sont toujours confrontés à l'épreuve du réel. Il serait préférable de choisir un style d'apprentissage qui sied à une collaboration entre l'accompagnateur et l'accompagné. Mieux encore une stratégie d'apprentissage efficace qui facilite la structuration et la réutilisation de ses savoirs.

Comme ces auteurs, nous pensons que l'accompagnement est un moyen à utiliser pour faciliter l'ajustement des savoirs. Le suivi de proximité étaye la pensée, régule les connaissances. Les formateurs des enseignants doivent jouer ce rôle auprès des formés pour les aider à mieux construire les savoirs. L'accompagnement participe à une dynamique de construction, de changement de comportement à partir de la nécessité externe d'un tiers (décision, orientation, reconversion, ...) qui mobilise les instances internes du sujet (besoins, désirs, craintes...) pour le pousser à se surpasser. D'une visée réparatrice (relation d'aide) à une visée restauratrice (aide à la relation), l'accompagnement est un instrument d'acquisition, de structuration de la connaissance. Ce paramètre à visée instrumentale entraîne le développement des compétences et l'acquisition de nouvelles aptitudes personnelles et professionnelles.

### **1-2-3-Le savoir enseignant et ses composantes.**

Plusieurs travaux existent sur les origines du savoir des enseignants. D'après Shulman (1986) ; Tardif, Lessard et Lahaye (1991 et *al*) dans Uwamariya et Mukamurera (2005, pp. 138 - 146), les savoirs des enseignants se définissent par rapport à l'objet du savoir ; à l'objet et aux sources d'acquisition ; à la pratique de ce savoir. Le savoir enseignant est constitué des savoirs qu'il a acquis dans son cursus académique et professionnel. Pour Shulman (1986 et *al*), ce sont

des savoirs qu'il développe, s'approprie et transforme dans et pour la pratique enseignante. Ce savoir enseignant se manifeste dans la pratique de classe par un agir compétent et stratégique.

Pour certains chercheurs, le savoir enseignant est pluriel et pluridimensionnel. Il est produit par un savoir-agir stratégique, les recherches personnelles et professionnelles. La somme des savoirs acquis subit des transformations mentales pour être utilisée lors de la pratique enseignante. C'est au cours de ces différents processus qu'il y a modification, transformation de connaissances antérieures par une pratique réflexive gage de la construction des savoirs. Nous les avons résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Typologie des savoirs de l'enseignant.

Typologie de Shulman (1986).	Typologie de Tardif, Lessard, Lahaye (1991).	Typologie de Cochram – Smith et Lytle (1999).
Savoirs relatifs au Curriculum : Savoirs qui sont exclusivement à l'origine du contenu des programmes d'enseignement.	Savoirs curriculaires : connaissances relatives aux programmes d'études officiels.	Savoirs pour la pratique : connaissances en lien avec les théories éducatives et les recherches en sciences de l'éducation.
Savoirs pédagogiques généraux : Savoirs en lien avec les principes généraux, les routines de la profession enseignante, sans tenir compte de la particularité de chaque matière.	Savoirs disciplinaires : connaissances relatives à la discipline à enseigner.	Savoirs incorporés dans la pratique : savoirs enracinés dans la pratique.
Savoir relatif au contenu scolaire : connaissance de l'enseignant fondée sur les règles, les valeurs scientifiques étudiées dans une discipline précise.	Savoirs de formation professionnelle : Savoirs véhiculés par les institutions responsables de la formation des enseignants (Facultés des sciences de l'éducation) et provenant des recherches scientifiques en éducation et des doctrines pédagogiques.	Savoirs de la pratique : savoirs construits collectivement par l'analyse de la pratique.
Savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement : connaissances pédagogiques spécifiques à l'apprentissage des élèves et à la transmission de la matière donnée.	Savoirs d'expérience : connaissance construite par l'enseignant lui-même au fil des expériences. <i>C'est l'ensemble des savoirs actualisés, acquis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula.</i> (Tardif et al, 1991, p. 65)	
Savoirs relatifs à la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques : connaissances qui proviennent du domaine de la psychologie, surtout en ce qui concerne l'étude du développement et du comportement de l'être humain ainsi que son mécanisme d'apprentissage.		
Savoirs relatifs aux fondements de l'éducation : Savoirs en rapport avec les finalités, les buts, les valeurs et la philosophie de l'éducation (fondement social).		
Savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté : culture de l'institution et du groupe de travail.		

Toutes les fois que l'enseignant est en situation d'apprentissage, il est appelé à délibérer pour sélectionner non seulement le savoir théorique à enseigner, mais aussi le savoir technique et stratégique à utiliser pour faire assimiler le savoir aux apprenants. Il doit faire preuve de compétence professionnelle. D'après Le Boterf (2008, p.79) *la compétence de l'enseignant est la mobilisation d'une combinatoire pertinente de ressources*. Il regroupe les savoirs des enseignants en six catégories :

- ✓ les savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter) ;
- ✓ les savoirs procéduraux (savoir comment procéder) ;
- ✓ les savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) ;
- ✓ les savoir-faire expérimentiels (savoir y faire, savoir se conduire) ;
- ✓ les savoirs sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) ;
- ✓ les savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre...).

Ces savoirs sont complémentaires et s'utilisent conjointement. Pour Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay (2008, p. 33) *la formation des enseignants se situe dans une sorte d'entre-deux défini par la diversité de savoirs issus de la recherche ou de l'expérience de terrain*. Ils distinguent deux catégories de savoirs : les savoirs scientifiques ou de recherche et les savoirs d'expériences. D'après ces chercheurs,

- ✓ la formation est une question des savoirs ;
- ✓ les savoirs varient selon les milieux dans lesquels se déroule l'action ;
- ✓ les savoirs sont différents selon la façon dont ils sont établis ;
- ✓ l'origine et/ou la façon dont ils sont établis définissent des catégories hétérogènes de savoirs ;
- ✓ les centres de formation diffusent des savoirs issus de la recherche ;
- ✓ en enseignant, on acquiert des savoirs d'expérience.

Portelance (2000) quant à lui distingue les savoirs théoriques des savoirs pratiques. Cette catégorisation des ressources cognitives des enseignants met en évidence la multi-dimensionnalité et la diversité des savoirs de l'enseignant. Il ressort de cette typologie des points de convergence et de divergence entre tous ces savoirs bien qu'ils soient organisés et nommés différemment. Pour Shulman (1986) ; Perrenoud and al (2008), les savoirs sont axés sur les connaissances instituées. Tardif and al (1991) ; Altet, Lessard, Paquay (2008) introduisent la dimension expérientielle et personnelle du savoir. Cochran –Smith, Lytle,

Paquay (2008) quant à eux soulignent la dimension collective de construction des savoirs. A cette typologie des savoirs s'ajoute la diversité des approches pédagogiques utilisées lors des enseignements pour faire acquérir divers types de connaissance aux apprenants.

D'après (Raymond, 2001), l'apprentissage s'appuie sur trois catégories de savoirs qui sont : les savoirs déclaratifs ou théoriques (Giordan ,1998) ; les savoirs procéduraux (Lytle, 1999) ; les savoirs conditionnels (Fonkoua, 2006).

✓ **Les connaissances ou savoirs déclaratifs.**

Ce sont des connaissances théoriques qui se rapportent aux faits, aux règles, aux lois, aux évènements, etc... Elles renvoient sur la question du Quoi de l'action à mener. Elles se construisent selon deux processus mentaux qui sont : l'élaboration et l'organisation. *L'élaboration* se produit lorsqu'un apprenant, après avoir effectué une activité mentale de haut niveau, se rend compte qu'il y a un ajout de l'information dans sa mémoire à long terme. Il se produit une association, un lien avec les informations déjà emmagasinées dans la mémoire. *L'organisation* est la réorganisation, la restructuration des informations en sous-ensembles significatifs dont les relations sont mises en évidence. L'organisation permet de retracer les informations en mémoire au moment où elles sont requises. Les connaissances déclaratives sont des connaissances plutôt statiques que dynamiques. Elles doivent pour favoriser l'action, être traduites en procédures, en connaissances procédurales ou conditionnelles selon Tardif (1999).

✓ **Les connaissances ou savoirs procéduraux.**

Ce sont des connaissances qui renvoient à la question du Comment de l'action et la démarche à utiliser pour mener l'action à son terme. Il s'agit de la procédure, du savoir-faire, des étapes à suivre pour mener l'action. Les connaissances procédurales ne peuvent se développer que dans l'action et pour l'action. Il est important de planifier les activités à mener pour atteindre l'objectif escompté. Les processus mentaux impliqués dans l'acquisition de ces savoirs sont la procéduralisation et la composition du contenu des procédures. *La procéduralisation* est la manière d'apprendre à élaborer les étapes d'une procédure et à les réaliser les unes après les autres. La composition quant à elle enclenche les automatismes nécessaires à l'efficacité de l'action. L'acquisition de cette connaissance est facilitée par la répétition.

### ✓ **Les connaissances ou savoirs conditionnels.**

Ce sont des connaissances qui se rapportent aux conditions de réalisation de l'action ou d'une stratégie. Elles renvoient à la question *Avec Quoi mener l'action? Pourquoi la mener ainsi ?* Selon Tardif (1999), à partir d'un ensemble de conditions : *si ..... alors* on détermine la meilleure stratégie ou condition à mettre en œuvre pour atteindre le but escompté. Tandis que les conditions procédurales correspondent au découpage des actions en séquences, les connaissances conditionnelles correspondent à des classifications et à des catégorisations. Les savoirs conditionnels s'acquièrent par des processus mentaux qui sont : la généralisation et la discrimination. La généralisation permet d'identifier les caractéristiques communes à quelques situations où est impliquée une connaissance particulière tandis que la discrimination permet à l'apprenant de réduire le nombre de situations auxquelles la connaissance s'applique en ajoutant des caractéristiques nécessaires à l'application de cette connaissance. L'acquisition des savoirs conditionnels permet d'apprécier le degré de transfert des acquis d'un apprentissage.

Les développements précédents permettent de penser que les savoirs enseignants proviennent des interactions entre différents savoirs scientifiques, d'expériences, d'actions, déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Nous convenons donc avec Martin (1993) dans Uwamariya et Mukamurera (2005, p. 147) que la convocation d'un seul type de savoir (savoirs procéduraux) en situation professionnelle ne peut expliquer totalement la conduite d'un enseignant *in situ*. Dans le cas contraire, il sera très limitatif d'envisager une construction des savoirs libres car l'atteinte d'un objectif d'apprentissage dépend de la convocation concomitante de l'ensemble des savoirs que nous emmagasinons en mémoire dans un espace de temps donné. La profession enseignante étant circonscrite dans un espace de temps donné, à tout moment, l'enseignant est appelé à rendre compte, à répondre aux obligations qui lui sont assignées tout en atteignant les résultats escomptés par la hiérarchie.

### **1-2-4-L'apprenance.**

Ce concept est convoqué dans l'étude pour expliquer comment il est possible de transformer les apprentissages prescrits en un apprentissage volontaire tout au long de la vie. En effet, la typologie des savoirs mentionnés ci-dessus illustre à suffisance que l'enseignant fonctionnaire est un acteur de développement pour la société dans laquelle il émerge. Il est un modèle pour ses apprenants et pour la société. Il est appelé à questionner sans cesse son utilité des savoirs, l'*agentivité*, Bandura (1986) dans (Carré, 2020, p.6). L'apprentissage au cœur de l'apprenance voudrait savoir comment et pourquoi les adultes apprennent. A l'échelle micro,



psychopédagogique, il s'agit de reconnaître que dans l'apprendre, l'existence des processus endogènes, singuliers qui régissent les attitudes, les motivations des enseignants déjà formés aux opportunités d'apprendre tout au long de leur vie.

#### **1-2-4-1-Sens du mot apprenance**

D'après Carré (2005, p.108) dans Carré (2020, p.10),

*L'apprenance est une attitude caractérisée par un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.*

L'apprenance est la volonté de chercher la connaissance sans attendre les injonctions, les persuasions verbales des uns et des autres, de la hiérarchie. L'apprenance est une attitude caractéristique personnelle d'ouverture de l'apprenant adulte aux opportunités d'apprendre, vers un attribut des contextes de la vie (personnels, professionnels ou autres). Entendue ici comme une condition favorable au développement des compétences nouvelles, elle est susceptible de traverser des discours pédagogiques, institutionnels et politiques d'une société qui se veut, précisément tournée vers l'apprentissage tout au long de la vie.

Selon Carré *et al* (2016), les institutions scolaires devraient mettre en place des dispositifs de formation qui permettraient à leurs usagers de susciter le désir continue d'apprendre autant chez les apprenants jeunes que chez les moins jeunes de manière à constituer des véritables communautés apprenantes, car selon lui,

*L'école apprend aux élèves, normal, c'est son rôle. Mais elle peut également apprendre ou permettre d'apprendre aux professionnels qu'elle accueille. (...) l'entreprise apprenante, c'est avant tout une question d'attitude. Il faut embaucher des gens qui ont avant tout envie d'apprendre et leur proposer en permanence de la formation pour qu'ils apprennent. Progressivement ils prennent leur autonomie et à un moment donné, ils auto-apprennent Carré (2020, pp. 16- 17).*

De ce point de vue, il serait important de revoir l'organisation des formations continues dans les écoles professionnelles. D'après lui, elles devraient être organisées selon le modèle *top down* vers une *logique Bottom up*. Dans le souci de renouveler permanemment les connaissances, il est important de susciter à chaque enseignant le désir de rechercher la connaissance. Cette recherche pourrait être facilitée par la présence des experts,

l'accompagnement des enseignants les plus expérimentés, la fertilisation des savoirs provenant des différentes forces dynamiques qui constituent la communauté apprenante.

### **1-2-5-Les approches pédagogiques en vigueur dans l'éducation Camerounaise.**

De prime abord, d'après Mba & Djiafeua (2019, p.17) *l'approche s'entend comme une manière d'aborder un sujet, une question, un problème*. Développée en classe par les enseignants, elles sont appelées approches pédagogiques. Selon Crahay (2006) dans Fomekong Kenne (2017), l'école camerounaise ressemble à une mer tumultueuse parce qu'au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre vague. Dans le champ pédagogique, ces vagues ont pour nom : pédagogie traditionnelle, pédagogie active, par projets, des centres d'intérêts, par objectifs, de l'intégration. Ces courants successifs ne sont pas des modes. Chacun a sa logique.

Généralement, le nouveau courant a pour ambition de combler la défaillance du courant précédent et/ou du système éducatif. Les modèles pédagogiques que la communauté des didacticiens préconise depuis quelques années dans le monde et spécifiquement au Cameroun sont construits à partir de trois grandes familles que sont : la pédagogie par objectif (PPO) ; le développement de la pensée inférentielle (plus connue sous l'appellation nouvelle approche pédagogique NAP) ; l'approche par compétence (APC).

L'acquisition d'une multitude d'approches pédagogiques et de stratégies d'enseignement est une aubaine pour les futurs enseignants parce qu'elle prépare les enseignants à affronter les obstacles qui pourront joncher leur parcours professionnel tout au long de leur carrière. Il serait important d'apprendre à manipuler les approches autant que possible lors des formations continuées surtout que les disciplines à enseigner sont différentes les unes des autres et que les enseignants auront à enseigner des apprenants venus de toutes les régions du Cameroun et du monde. Nous allons tour à tour les passer en revue en commençant par la pédagogie par objectif (PPO).

#### **1-2-5-1-La pédagogie par objectif (PPO).**

Selon Mama Bilegue (2002, p.111),

*La pédagogie par objectif est une réflexion centrée sur le produit, les objectifs, la conception du processus, l'analyse et la formulation des savoirs, savoir-faire, savoir-être que le formé doit être capable de produire en fin d'apprentissage.*

Elle est dominée par le couple (Objectif – Evaluation). L'objectif revêt un caractère provisoire et schématique et signifie la prévision à l'avance de la fin ou de l'achèvement d'après Dewey (1999) dans (ibid). Elle conduit à trois principales opérations : 1. L'analyse et la définition des objectifs généraux et spécifiques par rapport aux possibilités, aux capacités et aux aptitudes individuelles de chaque apprenant concerné. 2. L'analyse et la définition des démarches, des techniques, des activités d'apprentissage au moyen desquels l'apprenant peut atteindre les objectifs. 3. La conception et la définition des conditions, des critères et des instruments d'évaluation susceptibles d'indiquer approximativement dans quelle mesure l'objectif a été atteint. Ainsi, agir avec un objectif, c'est agir intelligemment.

L'objectif pédagogique opérationnel (OPO) est spécifique à une leçon précise. Il est un guide pour l'enseignant et l'élève en ce sens qu'il permet aux enseignants d'adopter une certaine stratégie de techniques pour réussir ses apprentissages et faciliter la compréhension, la rétention et l'intégration des connaissances chez les apprenants. Dans cette pratique, les comportements attendus sont décrits avec précision, en prenant en compte les caractéristiques individuelles des apprenants et leur prérequis.

Pour pratiquer cette approche en situation d'apprentissage, l'enseignant se pose la question suivante : ***qu'est-ce que les apprenants seront capables de faire à la fin de la leçon ?*** La réponse à cette question place le formateur au centre du processus enseignement/apprentissage. Il est celui qui va à la conquête de la connaissance et transmet les savoirs aux apprenants. C'est une approche méthodologique centrée sur l'action du maître qui est le seul détenteur des contenus d'enseignement à enseigner. Les apprenants reçoivent des consignes et les exécutent conformément aux instructions de l'enseignant. De manière graphique, nous avons cette représentation

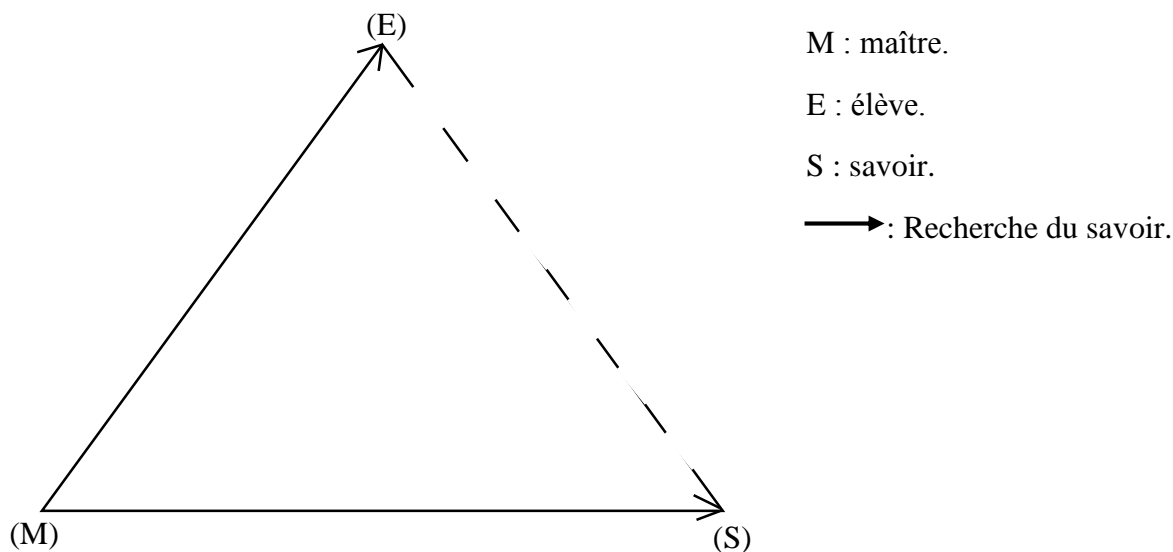


Figure 4 : Illustration de la Pédagogie par objectif (Source : Guide Pratique du maître p.116).

Elle est encore appelée pédagogie frontale par les auteurs Albert & Calin (1993, p.116). Elle évoque l'image du maître qui fait face à ses élèves. Elle convient aux contextes d'apprentissage dans lesquels les programmes scolaires sont élaborés selon les objectifs d'apprentissage et les contenus d'apprentissage. Elle s'applique aux techniques d'enseignement traditionnelles, magistrales, dogmatiques.

#### **1-2-5-1-1-Les apports de la pédagogie par objectif dans le métier d'enseignant.**

La pratique de cette approche bien qu'elle ait été vivement critiquée a des effets positifs dans la pratique enseignante. Elle permet à l'enseignant d'accroître son efficacité en lui permettant de

- d'élaborer les objectifs généraux, les objectifs spécifiques, les objectifs intermédiaires, les objectifs d'apprentissage ainsi que les contenus d'apprentissage. Elle s'appuie sur les pratiques enseignantes très structurées et consolidées par une supervision pédagogique très centralisée
- planifier ses cours : l'enseignant a une vue complète du processus d'apprentissage. Il sait avec précision d'où il part (évaluation des pré-requis) ; quelles sont les étapes à franchir pour atteindre l'objectif ; où il va (objectifs à atteindre) ; où il arrive (évaluation finale) ;
- choisir des démarches et des moyens d'enseignement adaptés aux objectifs visés (pourquoi faire tel ou tel exercice, faire travailler individuellement ou collectivement..) ;

- centrer les enseignements sur les élèves : à travers les évaluations initiales et intermédiaires pendant les enseignements. De prévoir des activités et exercices adaptés au niveau et aux besoins des apprenants (exercices d'apprentissage, de remédiation, d'évaluation) ;
- motiver les élèves qui savent exactement ce qu'on attend d'eux (à la fin de la leçon, les apprenants seront capables de ...) ;
- évaluer l'efficacité de son enseignement (les exercices ont ou n'ont pas servi à atteindre les objectifs précis) ;
- évaluer les résultats de la classe selon des critères définis à l'avance : les élèves savent sur quels éléments ils seront jugés afin d'éviter les notes arbitraires, ...

#### **1-2-5-1-2-Les limites de la pédagogie par objectif.**

Bien qu'elle ait des aspects positifs, elle présente malheureusement quelques limites :

- les apprenants disposent de compétences qui ne se révèlent pas toujours en situation de classe ;
- l'apprenant devrait construire son savoir selon une logique qui lui est propre et non forcément selon l'ordre d'acquisition des compétences proposé par la progression des objectifs préalablement conçu par l'enseignant.

La pédagogie par objectif ne constitue pas une démarche pédagogique à proprement parler. On lui a reproché d'être une approche sacralisée où les interactions sont interdites. On note dans cette pratique une accumulation et non une appropriation des savoirs, par ailleurs, la mémoire est entièrement sollicitée. C'est aussi une approche rationalisée en ce sens que la méthode pédagogique qu'elle emploie est d'après Albert & Calin (1993, p.116) *est abstraite, déductive, allant de l'idée au fait*. Par contre, sur le plan organisationnel, son acquisition permet de planifier le déroulement des activités et de traitement des contenus d'apprentissage. Il revient à l'enseignant de choisir la technique qu'il mettra en place pour faciliter les acquisitions des élèves - maîtres.

#### **1-2-5-2-La nouvelle approche pédagogique (NAP).**

Le module de formation à la nouvelle approche pédagogique et à l'approche par compétence du MINEDUC/UNICEF (2009) définit la nouvelle approche pédagogique ou pédagogie du développement de la pensée inférentielle comme cette pédagogie dont les

pratiques et les théories se développent à partir des besoins de l'enfant, de ses désirs et de ses possibilités d'expression. L'éducateur, plus proche de l'enfant, devient un guide, un conseiller de l'apprenant. Cette approche se fonde sur la théorie cognitive de Piaget (1977) qui place l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage et socioconstructiviste de Vygotski (1935), Bruner (1985), Bandura, 1986). La nouvelle approche pédagogique ambitionne de développer la pensée inférentielle de l'apprenant par l'action.

Le Guide du Directeur (MINEDUC, 1999) définit la pensée inférentielle comme l'activité intellectuelle qui consiste à établir des relations entre des faits et des idées, à émettre et à vérifier des hypothèses, à tirer des conclusions, en un mot, à développer la pensée logique chez l'enfant. Elle lui donne ainsi un moyen de s'approprier le réel, c'est-à-dire de le comprendre, de l'expliquer et de recréer l'univers à sa manière. L'enfant dispose d'une pensée suffisamment objective, capable d'analyser et de prévoir. Pour que cette appropriation du monde soit efficace pour l'enfant, l'adulte doit être à même d'aider l'enfant à agir pour transformer le monde et donner satisfaction à ses besoins. Dans la mise en œuvre de cette approche, la relation pédagogique est une chaîne d'interaction dynamique qui contribue à la construction d'une personne autonome.

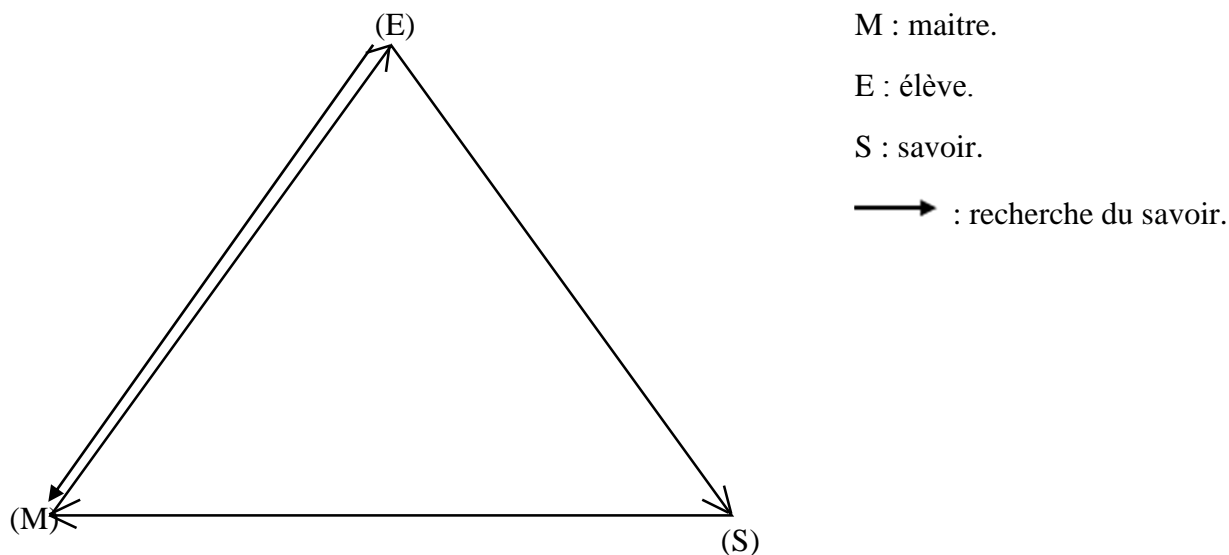


Figure 5 : Illustration de la nouvelle approche pédagogique (NAP).

(Source : Guide pratique du maître (p. 120).

L'enseignant est toujours placé entre le savoir et les élèves, mais, ces derniers ne dépendent pas exclusivement de leur maître. Mais il reste cependant le guide, le conseiller, l'animateur, le médiateur. L'enseignant et les élèves entretiennent également des relations

entre eux et avec le savoir. Les apprenants sont des acteurs de la pédagogie. Ils sont motivés, autonomes et développent des relations entre eux.

#### **1-2-5-2-1- Les difficultés liées à la pratique de cette nouvelle approche pédagogique.**

Les activités au centre des apprentissages sont modérées par les interventions de l'enseignant. L'erreur dans ces conditions est permise et constitue la base du conflit cognitif, instrument de structuration de la connaissance. La démarche demeure l'activité de l'apprenant. Toutefois, le maître reste le guide, l'animateur, le régulateur de la discipline dans sa classe. Il veille à susciter l'activité des apprenants à tous les niveaux de pensée, même les niveaux supérieurs qui étaient jusqu'alors négligés. L'élève est un acteur qui s'interroge et interroge les autres, formule des hypothèses, recherche, expérimente et vérifie ses hypothèses, imagine, exprime une idée, une opinion, un point de vue (qu'il soutient), justifie ses démarches et ses réponses, bref, participe activement à la construction de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Le plan d'une leçon préparée selon cette approche prévoit un enseignement structuré qui intègre les phases de découverte, émission d'hypothèses et analyses, confrontation et validation des résultats, institutionnalisation ou généralisation, consolidation ou application, évaluation et réinvestissement. Les programmes officiels de 2002 ont intégré la démarche méthodologique de la NAP. On a reproché à la nouvelle approche pédagogique d'encourager une éducation abstraite, un intellectualisme qui éloigne les acquisitions des réalités de la vie quotidienne. C'est ce que l'approche par compétence (APC) a tenté de corriger par l'utilisation de la pédagogie de l'intégration.

#### **1-2-5-3-L'approche par compétence (APC).**

Depuis les années 1980, l'APC est l'approche adoptée dans les formations professionnelles. Son objectif est de perfectionner les compétences professionnelles des personnels et d'améliorer leurs productivités Le Boterf (1998). D'après Roegiers (2000, pp. 66 – 126) dans Mahamat (2011, p.36), *la compétence est la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation-problème* La mise en œuvre vers les années 1990 jusqu'à nos jours, de l'APC est une pratique méthodologique ciblée dont l'objectif est de construire un référentiel de compétences à atteindre vers la fin d'un processus de formation dans un poste de travail déterminé. Selon Parmentier (2008, p. 55) : *la compétence est un concept phare de la formation professionnelle et des ressources humaines.*

Pour Bipoupout et al (2008, p. 55),

*[L'APC] est une approche basée sur le développement de savoir-faire, d'habiletés ou encore ce que les Anglo-Saxons appellent " skills". C'est une approche très pragmatique, proche de la pédagogie par objectifs (PPO), qui vise à rendre (l'apprenant) capable d'effectuer un certain nombre de gestes ou de tâches précises.*

Elle vise à construire un enseignement sur la base des savoirs, savoir-faire, savoir-être évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. Selon Chauvigné & Coulet (2010, p. 145) : *Plusieurs pays dans le monde ont adopté cette approche dans le but de mieux faire contribuer les institutions éducatives au développement politique, économique, et social.* Miled (2005) souligne que c'est une approche qui trouve ses applications dans les outils de l'éducation. Nous pouvons citer : les curricula, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

### **1-2-5-3-1-Les principes de l'approche par compétence (APC).**

Afin de réduire les incompréhensions mentales et optimiser l'acquisition des savoirs en formation, l'approche par compétence est basée sur le principe de l'intégration des acquis, à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à la résolution des tâches complexes. La pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs. Ainsi, la formation des enseignants doit se construire sur le modèle d'une approche par compétence afin d'être cohérente avec ce qui sera attendu à la fin de la formation. Perrenoud (2000) souligne que l'APC a au moins cinq (5) stratégies qui sont :

*1-créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage ; 2- les différencier pour que chaque (apprenant) soit sollicité dans sa zone proche de développement proximal ; 3- développer une observation formative et une régulation interactive en travaillant sur les objectifs-obstacles ; 4- maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique ; 5- individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissages pluriannuels, Perrenoud (2000, p. 11).*

Midel (2005) a aussi, dans ses travaux a traité des principes de cette approche. Il dénombre cinq (5) principes qui sont :

*1-déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans diverses situations ; 2- intégrer les apprentissages au lieu de faire acquérir de façon séparée, cloisonnée, [...],on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré ; 3- orienter les apprentissages vers des tâches complexes*



*comme la résolution des problèmes, l'élaboration des projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel ; 4- rendre significatifs et opératoires ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes (pour les apprenants) ; 5- évaluer de façon explicite et selon les tâches complexes [...], (Miled, 2005, pp. 128 – 129).*

Appliquée au processus enseignement/apprentissage, l'utilisation de l'APC contribue à améliorer le processus d'acquisition des savoirs dans la mesure où les principes énumérés ci-dessus, lorsqu'ils sont utilisés concomitamment, rendent les apprentissages moins complexes.

En effet, les savoirs sont intégrés dans les situations de vie courante des apprenants. De plus, l'approche par compétence prend aussi en compte les expériences professionnelles et la mise en œuvre des pratiques réflexives (lisibilité, cohérence et qualité de la formation). Ils favorisent l'interdisciplinarité et intègrent les innovations en termes de méthodes pédagogiques de formation, d'accompagnement des formés et de leur évaluation. Ils rénovent et ajustent les programmes à partir des besoins des formés identifiés sur le terrain.

Sur le plan social, l'approche permet de répondre à des problématiques complexes par l'adaptation des référentiels des formations aux exigences changeantes du marché de l'emploi. Basée sur l'acquisition de connaissances et sur sa mise en application dans des situations de vie courantes, elle favorise l'action, l'adaptabilité et une flexibilité aux situations de vie par un apprentissage des disciplines transversales.

La pratique de l'APC suscite le désir de professionnalisation des professionnels enseignants car, l'acquisition des savoirs débute par une posture réflexive et une forte implication critique des autres acteurs sociaux Perrenoud (1999a, 1999c, 2001).

Les acteurs seraient davantage autonomes, responsables, capables de gérer leur formation (continué) Perrenoud (2001) s'ils ont la latitude de pratiquer la méthode d'enseignement qui sied à la discipline à enseigner. L'APC puise dans les ressources cognitives, affectives et sociales pour réussir l'action pédagogique. Ces ressources peuvent être innées, construites, sociales et matérielles. L'approche par compétence en situation professionnelle prend en compte la situation de formation significative pour les formés ; les acquis de la formation sont intégrables ; les évaluations formatives sont effectives et constructives ; les situations de formation sont motivantes ; les enseignements reçus contribuent à développer des capacités mentales ; les acquis de la formation sont utilisables et transférables ( réinvestissement) ; les enseignements sont centrés sur les besoins des apprenants et les compétences s'installent de manière hiérarchique.

L'approche par compétence s'appuie sur le socioconstructivisme développé par Vygotsky (1934). Elle est profondément ancrée sur le constructivisme de Piaget (1975). Emergée en 1934, elle met l'accent sur la dimension relationnelle (interactions) dans la pratique de la classe et sur le développement des compétences individuelles et collectives. Elle amène l'apprenant à modifier ses propres représentations mentales au cours du processus enseignement/apprentissage généré par l'environnement social/matériel et didactique. Elle a induit la pratique de la pédagogie de l'intégration et du contexte. Car, en situation d'apprentissage, il est important de préciser la ou les compétences que chaque apprenant doit pouvoir développer à la fin de chaque situation d'apprentissage, définir ce qu'il doit acquérir en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, montrer aux apprenants à quoi serviront ces savoirs en les intégrant ; confronter les apprenants à des situations complexes de vie courante qui leur feront mobiliser tous leurs acquis. Nous l'avons illustré dans la figure ci-dessous.

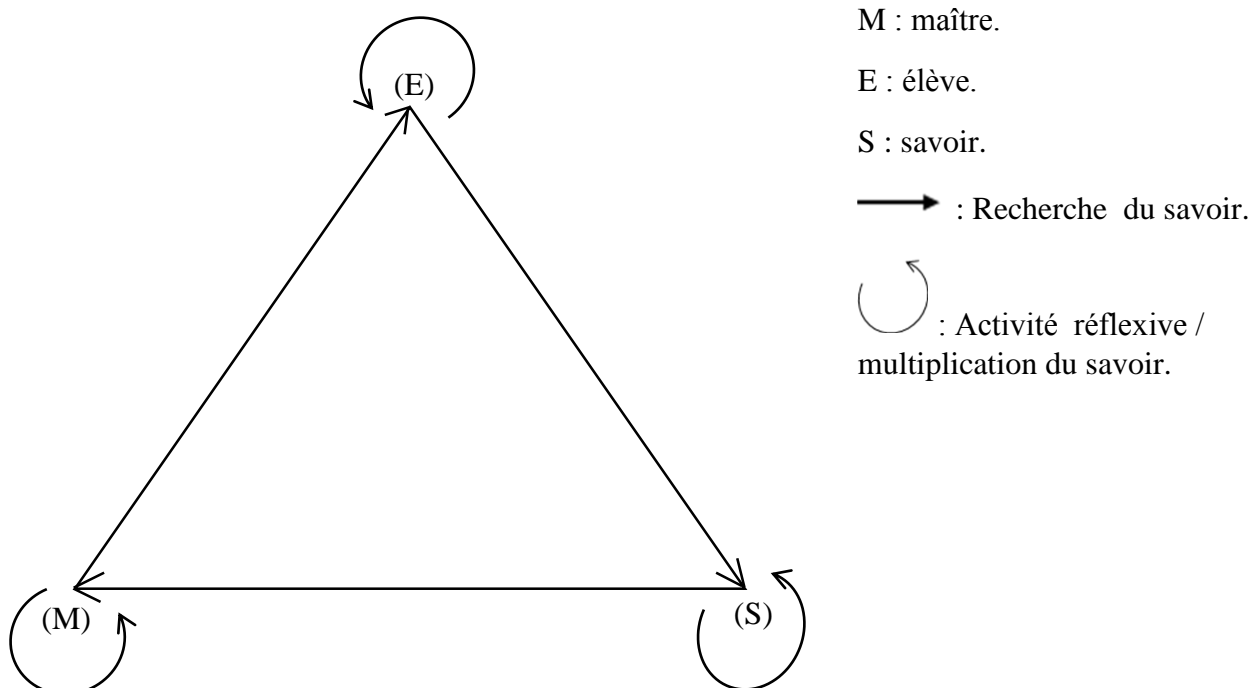


Figure 6: Illustration de l'approche par compétence (APC).

Enfin de compte, élaborer ou choisir une approche pédagogique *in situ* dépend de la compétence de l'enseignant à concevoir, planifier et organiser ses activités pédagogiques. A ces principes s'ajoutent le calendrier scolaire, les curricula, les types de disciplines, les manuels scolaires, les outils pédagogiques et bien d'autres encore qui contribuent à faciliter le processus enseignement/apprentissage.

Les approches agissent sur les apprenants au niveau cognitif, affectif, psychomoteur. L'enseignant en situation doit déployer des stratégies d'enseignement efficace pour activer simultanément ces trois niveaux afin que tous ces apprenants acquièrent des savoirs.

#### **1-2-5-4-Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.**

D'après Savoie – Zajc et *al.* (1996) dans (Lasnier, 2000), les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont des activités effectuées par l'enseignant et les apprenants *in situ* dont le but est de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances dans les situations de vie courante. En pédagogie générale, par rapport au produit attendu, la stratégie d'enseignement désigne la logique d'organisation de l'enseignement, caractérisée par le type de tâches employées, leur répartition dans le temps et la structuration des groupes d'apprenants. L'utilisation de certaines stratégies permet un traitement en profondeur des connaissances, d'élaborer et d'organiser les informations reçues afin d'être en mesure de les comprendre, de les intégrer à sa pratique sur un continuum temps.

L'élaboration d'une stratégie sert à ajouter les informations dans les connaissances acquises. Elle vise à multiplier les voies d'accès dans la mémoire à long terme. Par contre, l'organisation divise l'information en sous-ensemble, hiérarchise l'information. Elle sert à emmagasiner les informations et traiter en même temps plusieurs informations. Elaborer aussi, c'est concevoir, planifier ou organiser des activités pédagogiques en s'appuyant sur des modèles, des stratégies, des méthodes et des moyens spécifiques d'enseignement afin de faciliter les acquisitions des apprenants et leur réinvestissement dans un cours donné, à un niveau scolaire donné, dans une discipline donnée, et pour un type d'apprenant bien précis. L'élaboration d'une stratégie d'enseignement doit :

- être planifiée après une étude minutieuse de la situation pédagogique ;
- varier en fonction des disciplines, matières, objectifs et contenus d'apprentissage ;
- respecter les différences individuelles d'apprentissage en tenant compte des besoins et des caractéristiques individuelles ;
- ne pas être répétée trop fréquemment pour éviter un effet de saturation et de rejet.

Plusieurs autres éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement : le programme d'études, le niveau d'interactivité souhaitée avec les apprenants, la familiarité de l'enseignant avec telle ou telle stratégie, le temps d'enseignement, le type de salle dans laquelle va se dérouler l'enseignement, le domaine et le niveau des objectifs pédagogiques poursuivis, les

situations pédagogiques, les disponibilités du milieu, les possibilités de l'apprenant (expériences et connaissances préalables, intérêt, styles d'apprentissage et niveau de développement).

#### 1-2-5-4-1-Typologies des stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Il existe plusieurs catégories de stratégies d'enseignement et d'apprentissage :

- Les catégories de stratégies liées à l'enseignement:
  - Stratégie magistrale (exposé oral, démonstration pratique) ;
  - Stratégie de travail individuel (étude de cas, apprentissage par problèmes) ;
  - Stratégie interactive (enseignement stratégique, groupe de discussion, jeu de rôle, modelage, pratique guidée, apprentissage pas à pas) ;
  - Stratégie socioconstructiviste (enseignement par les pairs, tutorat, travail en équipe, apprentissage coopératif, apprentissage par projet).
  
- Les catégories de stratégies liées à l'apprentissage:
  - Stratégies cognitives (activation, acquisition, élaboration, organisation, intégration, transfert) ;
  - Stratégies affectives (réception, motivation, gestion de l'anxiété ou du stress, coopération, résolution des conflits) ;
  - Stratégies de la gestion (temps, ressources matérielles, ressources humaines, environnement) ;
  - Stratégies métacognitives (régulation et évaluation).

Nous les avons regroupées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : Stratégies d'enseignements en fonction du domaine et niveau d'apprentissage

Domaines.	Niveaux.	Stratégies d'enseignements.
Cognitif (représentations, schèmes, opinions)	Rétention Compréhension Réflexion	Exposé magistral ; Discussions, questionnements Travail individuel, de groupe
Affectif (émotions, affects, sentiments)	Réception Valorisation Adoption	Exposé magistral Discussions, questionnements Discussion, Travail individuel, de groupe
Psychomoteur / conatives (intentions, projets, orientations d'actions)	Perception Reproduction perfectionnement	Questionnements (accompagnement) Travail individuel, de groupe Travail individuel, de groupe

D'après le tableau, l'utilisation conjointe des approches et stratégies d'enseignements affecte tous les domaines du développement humain. La pédagogie par objectif se déploie à travers l'exposé magistral, le questionnement. Les groupes de discussions et les débats d'idées contribuent à développer le domaine cognitif de la pensée. Cette stratégie développe la rétention, la compréhension et la pensée réflexive. Le travail individuel et de groupe, le conflit cognitif et sociocognitif mis en œuvre par l'utilisation de la nouvelle approche pédagogique contribuent à développer la compréhension, la métacognition, la méta-analyse, l'interaction.

La pédagogie de l'intégration est utilisée pour intégrer les savoirs, développer la pratique réflexive. Elle favorise la perception, la reproduction et le perfectionnement. Les situations didactiques et d'intégrations sont utilisées pour préparer les apprenants à l'acquisition des savoirs, susciter et développer le savoir agir face aux problèmes similaires étudiés en classe ou dans la vie courante. *In fine*, le choix d'une stratégie d'enseignement dépend du type de discipline à enseigner, du niveau intellectuel des apprenants et du contexte d'apprentissage.

Le processus enseignement/apprentissage mis en œuvre par l'enseignant doit transformer le savoir déjà construit en savoir en construction car, la formation par compétence offre une multitude d'approche. En récapitulant les approches et les stratégies selon Lasnier (2000), nous obtenons la figure ci-dessous :

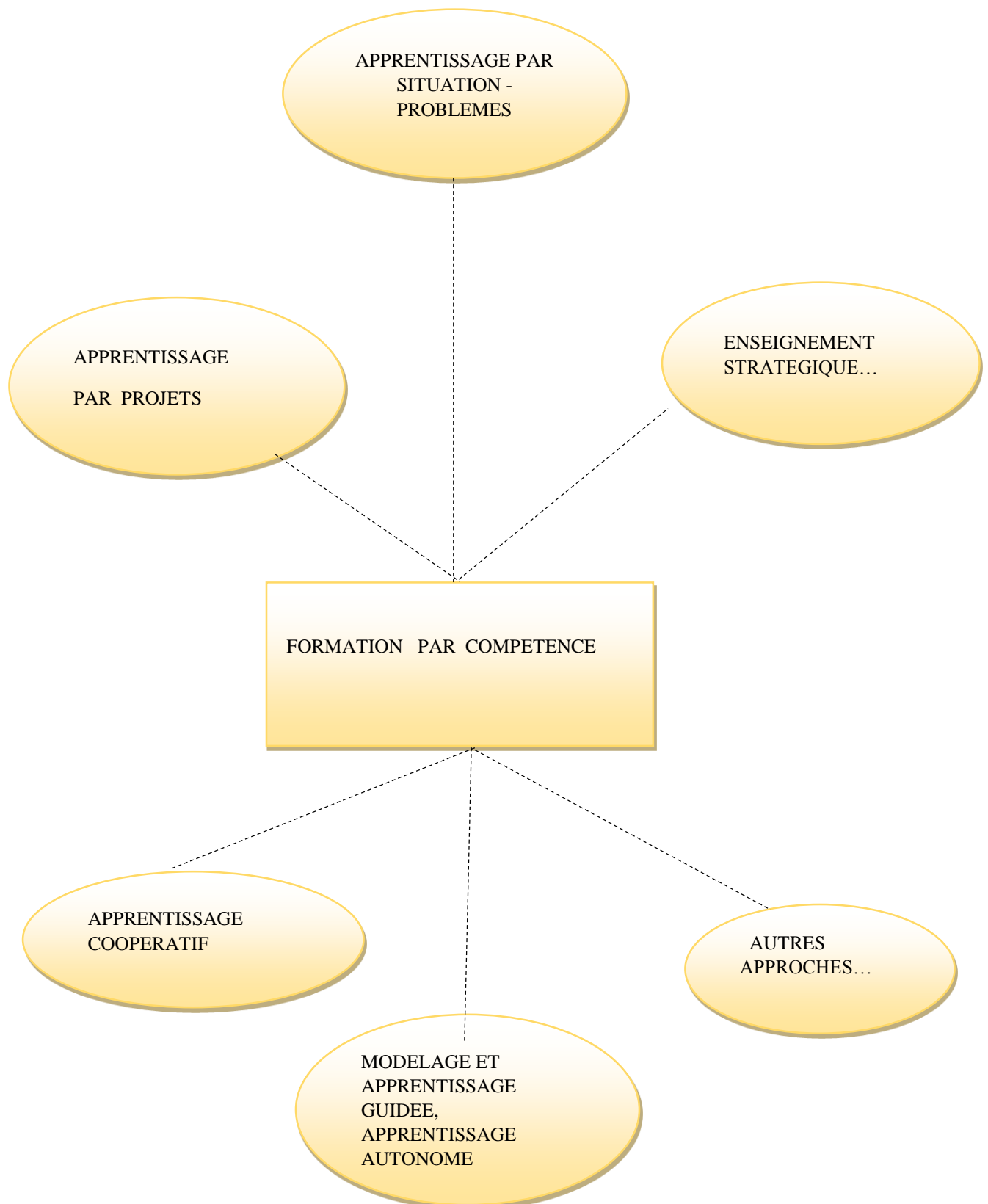


Figure 7 : Différences d'approches compatibles avec la formation par compétences selon Lasnier (2000, p. 26).

### 1-2-5-5-L'approche de l'andragogie dans l'acquisition de la connaissance.

La chaîne des acteurs en formation continue dans les ENIEG est constituée essentiellement des adultes. Pour susciter ou maintenir leur motivation en formation, il y a des caractéristiques à prendre en compte. Ainsi, les programmes de formation continuée qui sont destinées aux ENIEG s'adressent à des personnes exerçant une activité professionnelle, autonome et au bénéfice d'un important cumul d'expériences. Il s'agit, bien évidemment, de ceux qui souhaitent développer d'autres compétences afin de mieux faire face aux situations concrètes rencontrées dans leur vie professionnelle. Knowles (1998) est considéré comme le père fondateur de l'*andragogie*, champ d'éducation réservé à la formation des adultes. Il la définit comme *l'art et la science d'aider les adultes à apprendre*.

(Knowles, 1998) dans (Bipoupout et al 2008, p. 39) propose sept (7) conditions pour qu'un adulte en formation continue d'apprendre. Elles sont les suivantes :

- 1- *l'adulte en formation aime bien savoir où il va*. L'apprenant doit comprendre pourquoi il doit apprendre quelque chose avant de s'engager en formation. Les objectifs de la formation doivent être clairement définis ; les compétences à acquérir identifiées ainsi que leurs effets sur le plan personnel et professionnel ;
- 2- *l'adulte en formation veut être certain qu'il va pouvoir utiliser ce qu'il apprend*. L'adulte aime rarement apprendre gratuitement. Par contre, il aime donner son avis sur les méthodes pédagogiques que le formateur va utiliser (...) et cela crée une excellente ambiance pour la formation ;
- 3- *l'adulte en formation aime que l'on parle de ce qu'il connaît et de ce qu'il vit dans sa situation professionnelle*. Plus il y a un lien entre ce qu'il apprend et ce qu'il vit dans sa pratique quotidienne, mieux les nouveaux acquis peuvent se greffer sur ces pratiques actuelles. Cela lui permet de mieux s'investir dans la formation, de mieux comprendre ;
- 4- *l'adulte en formation aime être impliqué dans les apprentissages*. L'adulte aime à apprendre par l'action et par les travaux de groupes, des jeux de rôles, des exposés ;
- 5- *l'adulte en formation s'intéresse à ce qu'apportent les autres participants*. Il attend le *partage des expériences*. Les expériences vécues permettent le tissage théorie-pratique. Grâce aux partages d'expériences, tous les participants apprennent des autres. Les approches réflexives et les méthodes interactives sont utilisées. Elles créent des conflits sociocognitifs Piaget (1979) favorables à la construction des savoirs ;

- 6- *l'adulte en formation veut bien faire et recherche l'excellence.* L'adulte cherche à comprendre, à suivre pour ne pas perdre le fil des idées. Il a besoin de savoir que l'erreur fait partie intégrante des règles de jeu. Comme tout individu en formation, il ne supporte pas que le formateur dénigre ce qu'il fait ou mette en évidence ses insuffisances aux yeux du groupe ;
- 7- *l'adulte en formation aime que l'on prenne en compte ce qu'il vit en dehors de la formation.* L'appui du groupe est capital pour s'investir totalement dans la formation. S'il y a cloisonnement trop strict entre sa formation et sa vie privée, et s'il n'existe aucun espace pour parler de problèmes qu'il vit dans son entourage (...), son investissement risque de s'en ressentir.

La pédagogie de l'adulte présente des caractéristiques spécifiques au développement cognitif de l'apprenant adulte. En effet, l'adulte en difficulté dans la mise en œuvre de ses tâches professionnelles apprend pour améliorer ses pratiques, obtenir de nouvelles informations qui satisfont ses désirs personnels et professionnels. L'enseignant étant un adulte déjà formé initialement, la formation devrait représenter une *entrée* indispensable à la compréhension de l'apprenance. Le professionnel enseignant ne devrait pas apprendre uniquement pour transformer de manière concrète ses pratiques. Il doit transformer de manière continue ses savoirs sans attendre la formation instituée par la hiérarchie. L'apprenance élargit le spectre de connaissance.

Pour Bernaud (2018, p.119) dans Carré (2020, p.66),

*L'apprenance est un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérimentielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.*

La pédagogie de l'adulte se fonde sur un ensemble de dispositions cognitives qui voudraient susciter à tous la volonté d'apprendre. La formation en général diffère de l'enseignement en ce sens que l'enseignement s'appuie uniquement sur un programme préétabli, avec un contenu standardisé, des savoirs construits. Elle vise l'acquisition des savoirs ou des savoir-faire par assimilation des connaissances, avec non seulement une certaine hiérarchisation des contenus d'apprentissage, mais aussi du groupe-classe (enseignants et élèves). En pédagogie des adultes, le programme de formation est établi à partir de leurs besoins, avec un contenu individualisé selon le groupe d'apprenants et les expériences de



membres du groupe. L'accent est mis sur l'acquisition des compétences applicables dans des situations d'activités réelles de vie courante.

#### **1-2-5-5-1-Les modèles andragogiques de formation.**

##### ➤ Le modèle de Knowles.

Pour que les adultes soient véritablement impliqués dans l'acquisition de leurs savoirs, il est important selon ce modèle :

- ✚ de diagnostiquer les besoins d'apprentissage qui permettent de construire un modèle de formation et d'évaluer les disparités. L'apprenant adulte aime être impliqué dans son apprentissage ;
- ✚ d'instaurer un climat de confiance en formation qui permettra à tous les apprenants de participer à l'apprentissage. Ce climat doit tenir compte de l'environnement physique, humain et interpersonnel, du climat de l'organisation. L'expérience propre de chaque apprenant adulte doit être prise en compte dans les activités d'apprentissage ;
- ✚ d'instaurer un mécanisme de planification et d'évaluation des activités qui s'appuiera sur les expériences vécues de tous les participants. Les apprentissages doivent être reliés à des contextes réels de leur vie ou de leur emploi ;
- ✚ d'orienter les apprentissages vers la résolution des problèmes.

Les apprenants adultes souhaitent apprendre dans le concret, avec des applications en rapport avec le travail réel afin de valoriser et/ou améliorer leurs compétences professionnelles, apprendre des comportements et des pratiques nouvelles. De plus, la formation continuée devrait être initiée à partir d'un besoin, avec un contenu individualisé selon les groupes et les expériences de chacun, en insistant aussi sur l'acquisition de compétences applicables dans les situations réelles.

##### ➤ Le modèle de Mc Carthy.

En appui aux caractéristiques de l'apprenant adulte précédemment énumérées, McCarthy (1985), pour sa part, soutient qu'avant de former les adultes, il est impératif :

- de partir de situations vécues, des problèmes ou des difficultés que les apprenants adultes ont à résoudre afin de mettre l'accent sur *le besoin de connaissance* ;
- d'ouvrir le champ de la connaissance des membres du groupe en leur permettant d'apprendre les uns par les autres à partir des expériences acquises ;

- de replacer le thème traité dans un tout (situation réelle) afin d'induire un comportement adapté à une situation connue de l'apprenant ;
- de s'adapter aux styles d'apprentissage des adultes, sans oublier de construire des séquences pédagogiques qui répondent aux questions du *pourquoi ?*, du *comment ça marche ?*, à *quoi ça sert ?*

En plus de ces exigences, elle ajoute qu'il est aussi important ;

- que les stagiaires puissent appliquer immédiatement ce qu'ils viennent d'apprendre, avec des exercices ouverts qui s'appliquent à la résolution de leurs problèmes quotidiens ;
- que les animateurs prévoient des *ponts* entre l'expérience passée des apprenants et les situations professionnelles nouvelles dans lesquelles les acteurs de formation souhaitent que les stagiaires s'engagent maintenant.

Les adultes apprennent *en faisant* Dewey (1938). La formation consiste à aider les participants à se dégager des cas d'école pour étendre leur réflexion à de nouvelles dimensions de leur activité professionnelle. Ainsi, les stagiaires participent en s'impliquant dans le processus de formation. Il est aussi nécessaire de s'assurer de la compréhension des thèmes traités après chaque étape de la formation. Ce contrôle de l'apprentissage doit être conçu à partir des applications du quotidien proposées par les apprenants. Enfin, Les stagiaires apprécient de recevoir en retour le résultat de l'évaluation du spécialiste. Cette évaluation donne du crédit aux exercices réalisés et renforce la volonté de l'apprenant d'atteindre le but assigné sans erreur.

➤ Le modèle de Muchielli.

Pour Muchielli (1991), les *adultes* sont des hommes et des femmes qui sont entrés dans la vie professionnelle, qui assument des rôles sociaux, qui ont des responsabilités familiales et qui ont déjà une expérience directe de l'existence. Cette situation concrète dans laquelle ils se trouvent implique qu'ils sont sortis du type de relation de dépendance qui caractérise la *mentalité* de l'enfance et de l'adolescence pour accéder à une prise en charge d'eux-mêmes. Ce qui est important pour eux, c'est le réalisme, le pragmatisme, leur vie professionnelle et personnelle. Ils ont conscience de leur insertion sociale, de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations. C'est donc par rapport à ses spécificités qui caractérisent l'adulte que devraient être initiés des projets de formation continuée.

D'après ce principe, toute formation doit débiter par une analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement par les apprenants, et par une recherche psychologique en vue de comprendre la demande. Contrairement aux adolescents pour qui le plaisir d'apprendre est lié à la découverte expérimentale du monde inconnu et à l'imagination romantique de reconstruire le monde, les adultes ont acquis le réalisme et le souci de vivre dans ce monde en y traçant leur propre route. En considérant ce principe, la formation des adultes ne peut pas se faire uniquement par le système scolaire ou universitaire qui sont des systèmes prescrits à l'avance, puisque :

- il existe chez les adultes des résistances au *retour à l'école*, non seulement parce que les adultes risquent de retrouver les attitudes ou blocages vécus dans le passé, mais aussi parce que ce système porte en lui une menace d'évaluation ou de sanction. De plus, les adultes désirent être traités autrement que comme des enfants ou des adolescents. Et d'ailleurs, apprendre autrement veut dire aussi apprendre sans contraintes ;
- les adultes sont préoccupés de ne plus savoir apprendre par cœur, de ne plus savoir prendre des notes, de ne plus savoir se concentrer. En ce sens, la formation doit les rassurer et les convaincre non seulement qu'il est possible d'apprendre autrement, mais que leur expérience personnelle et professionnelle va leur faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances ;
- la crainte majeure de l'adulte en formation est probablement celle d'être jugé. Cette crainte peut inhiber l'apprentissage. La formation doit donc être un temps et un lieu de réflexion et d'expérimentation ;
- les adultes ont le sentiment que les connaissances de type scolaire/universitaire ne servent pas à grand-chose dans la vie professionnelle. Ils ont généralement un objectif immédiat ou à moyen terme lorsqu'ils suivent une formation. Ils attendent donc de la formation continuée de rencontrer des problèmes et des situations en liaison directe avec leur activité professionnelle ;
- le professionnel adulte a plus besoin de comportements pratiques en situation professionnelle (nouvelles perceptions, réflexes et art de l'action opportune) que des théories universitaires. Par conséquent, le lien entre la théorie et la pratique et vice-versa doit concrètement être mis en évidence ;

- l'introduction de situations et d'applications concrètes répond à un double besoin des adultes : avoir une preuve d'utilité et pouvoir expérimenter sans risque dans un lieu protégé et rassurant ;
- le professionnel adulte a rencontré la réalité avec tout ce qu'elle a de globalité et d'interdisciplinarité au cours de sa profession. Dès lors, en formation continuée, les formateurs doivent éviter de présenter les connaissances sous une forme cloisonnée ou dissociée. Ce qui rendrait difficile l'appropriation ;
- la formation, loin de n'être que personnelle, est fonction de l'orientation de la politique de formation de la structure dont l'adulte est membre. La formation de l'adulte dans son milieu professionnel est donc en relation avec ce milieu. Ce milieu peut aussi le neutraliser ou au contraire favoriser sa formation.

Tous ces modèles de formation nous permettent de comprendre que la pédagogie des adultes s'appuie sur le réel, le concret. La notion de besoin est à prendre en compte dans le processus de construction des savoirs de l'apprenant adulte. Le besoin réel est ce postulat qui permet de poser les principes de base d'une pédagogie pour la formation des adultes. C'est donc par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique bien défini que doit s'organiser la formation chez les adultes et spécifiquement chez les enseignants. C'est sur la base de ces modèles de formation que des méthodes de formation en situation professionnelle ont été spécifiées.

#### **1-2-6-Construction des savoirs.**

D'après Dubois *et al.* (1998, p. 180) construire vient du mot latin *construere*, de *struere*, qui signifie élever. La construction est l'action et l'effet d'élever, édifier, bâtir, fabriquer ou élaborer un objet, une pensée. Au sens figuré, ce mot est utilisé pour désigner tout ce qui est produit, élaboré, non pas de manière tangible ou matérielle, mais de manière conjointe et solidaire pour améliorer une connaissance, un système.

Du point de vue épistémologique, les constructivistes considèrent que *chaque individu cherche à construire le monde en se construisant lui – même, de manière à s'y insérer et y adopter une position viable* d'après Pépin (1994), Jonnaert, Vander Borgh (1999) dans Jonnaert (2002, p. 66). La construction renvoie à la théorie constructiviste de Piaget (1963) qui dans ses travaux cherchait à comprendre comment les connaissances étaient élaborées chez les enfants. Le constructivisme postule donc que les connaissances sont construites par le sujet

à travers les activités, expériences qu'il vit au quotidien. Le primat absolu est accordé au sujet actant, pensant et agissant. L'acquisition de la connaissance est le fruit de ses efforts personnels, son activité.

Les instruments de cette construction peuvent être des objets, des idées, des connaissances, et même les conceptions antérieures qui poussent à agir. Ces actions sont ainsi intériorisées et constituent des schèmes qui s'inscrivent dans le cerveau de l'apprenant et s'organisent en structures opératoires pour répondre de façon satisfaisante à une situation : c'est le processus d'assimilation-accommodation-adaptation.

Pour Barth (1993), la construction fait référence au répertoire cognitif de l'apprenant.

*Ce dont la pensée dispose, pour une grande partie des connaissances de tout genre intégrées (y compris les méta-connaissances), influence fortement la façon dont elle peut interpréter un contenu nouveau.*

En rapport au problème soulevé dans cette étude, le défi actuel de la fonction enseignante est de transformer les savoirs scientifiques déjà construits en savoirs en construction ; des modèles théoriques en modèles pratiques, en savoir agir stratégique directement assimilable au cours du processus enseignement/apprentissage. Il s'agit aujourd'hui de passer du paradigme de l'enseignement par transmission au paradigme de l'enseignement par construction. Selon Tardif (1998, 2000) dans Morissette (2002, p.13), *la construction des savoirs est un changement en profondeur qui touche à la fois nos croyances pédagogiques et notre manière de voir, de sentir et d'agir. C'est un changement dans la manière de procéder pour faire apprendre l'autre. La construction des savoirs résulte d'un processus de transformation des informations en connaissances grâce à la sélection des informations utiles et importantes, d'un engagement actif de la part de celui qui apprend.*

Pour De Vecchi et Giordan (1994) dans Chatelier (2005, p. 6),

*Un savoir scientifique n'est pas l'accumulation d'une somme des connaissances, mais quelque chose de construit par l'apprenant lui-même, qui met en relation un certain nombre d'éléments très divers et qui élabore ainsi, par approximations successives, quelques grands concepts.*

Dans le cadre de cette étude, la construction des savoirs débute à l'élaboration des connaissances dans la mémoire jusqu'à l'utilisation de ces savoirs en situation. La littérature nous propose quatre modes de construction:

- 1- Le type non associé : la connaissance ponctuelle qui est fournie ici n'est pas mise en relation avec le savoir préexistant. Dans ce mode de construction, la connaissance nouvelle est rapidement oubliée.

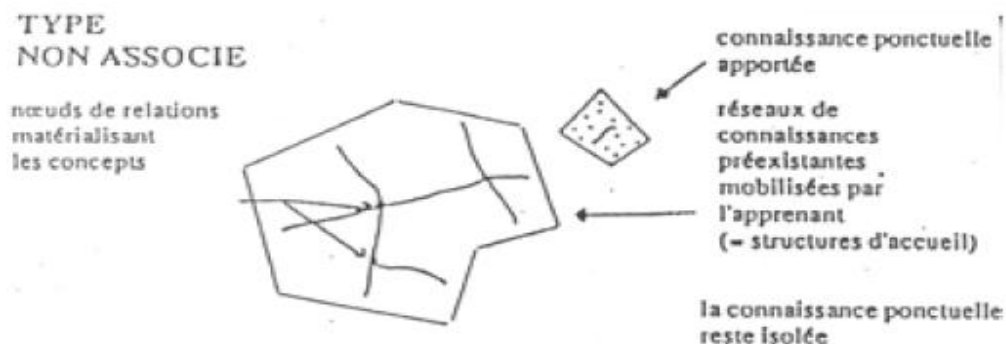


Figure 8 : Le type non associé de construction des savoirs.

- 2- Le type informatif : la nouvelle connaissance est mise en relation simple avec le savoir déjà présent.

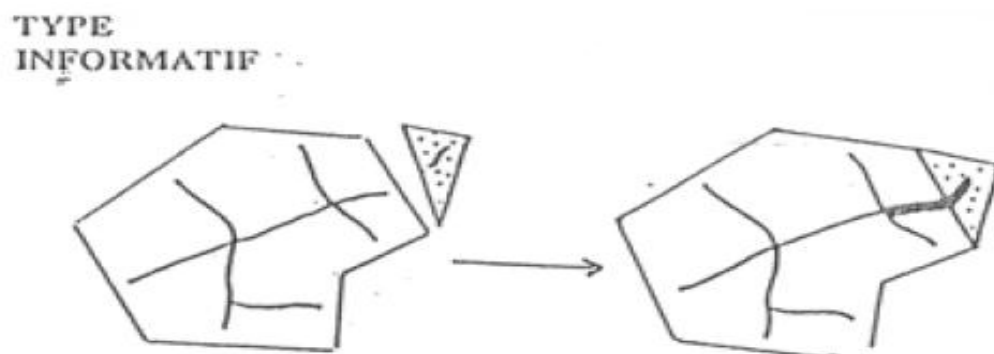


Figure 9 : Le type informatif de construction des savoirs.

- 3- Le type relationnel : ce mode relie deux connaissances déjà relativement élaborées pour constituer un élément plus global. Il ne permet pas forcément de résoudre des problèmes.

## TYPE RELATIONNEL

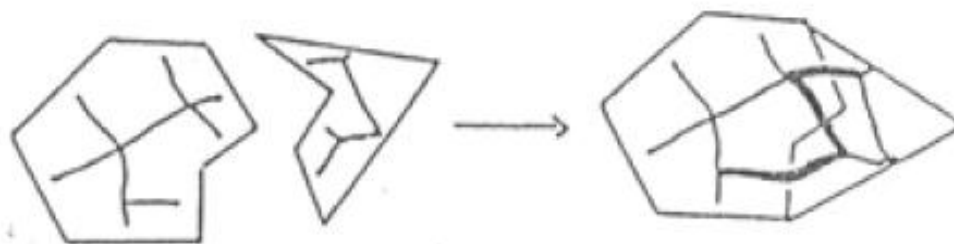


Figure 10: Le type relationnel de construction des savoirs.

- 4- Le type allostérique : c'est le mode où les associations des connaissances nouvellement incorporées avec celles déjà présentes permettent de remodeler de façon cohérente ces différentes associations pour aboutir au concept dans sa globalité.

## TYPE ALLOSTERIQUE

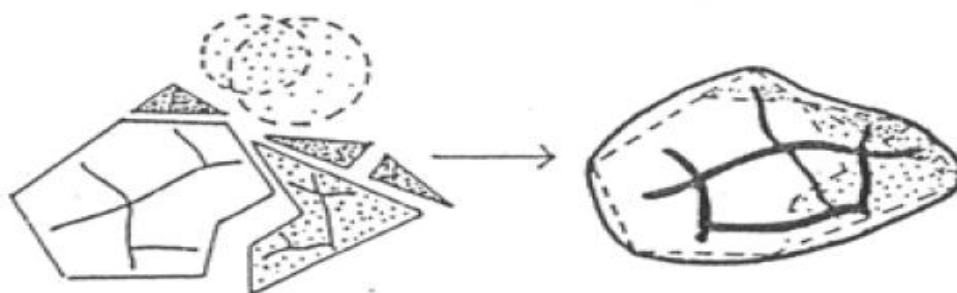


Figure 11: Le type allostérique de construction des savoirs.

De ces quatre modèles, le modèle allostérique semble corroborer le problème que soulève cette étude. Il est question de savoir pourquoi les savoirs acquis en formation continuée (stratégies de l'enseignement explicite) ne sont pas utilisés de manière systématique pour enseigner toutes les disciplines des ENIEG ? Nous rappelons qu'à partir des fiches de préparations des leçons et des rapports des inspections des enseignants des ENIEG, il a été constaté que les enseignants éprouvaient des difficultés à mettre en œuvre les acquis issus des formations continues (enseignement explicite) dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles. Et pourtant, ce sont des savoirs techniques, procéduraux, prescrits pour enseigner toutes les disciplines dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) ? En effet, pour qu'il y ait construction des savoirs, les connaissances

nouvelles, au lieu de s'ajouter seulement aux connaissances préexistantes, s'incorporent, les transforment pour aboutir à un concept cohérent de connaissances intégrées.

Pour Astolfi, Peterfalvi, Vérin (1998) dans Chatelier (2005, p. 6) : *les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'apprenant qui seul, apprend.* Cependant, pour que cet apprentissage soit efficace, l'apprenant doit s'y investir, mélanger à la fois les activités, les actions et les opérations. Certaines notions ne pourraient être découvertes par les seuls efforts des apprenants (cf modèle transmissif d'enseignement). Etant donné qu'il s'agit dans cette étude de la pédagogie des adultes, il est nécessaire que l'apprenant s'active et que le formateur lui apporte un appui. En nous appuyant sur le modèle intégrateur de formation, la métacognition et la méta analyse se mettront en place pour que la transformation des savoirs suive son processus.

Pour Anderson (1981, 1983), la construction des savoirs est un processus qui débute par l'acquisition des connaissances. Les étapes qui concourent à ce processus sont : la compréhension – l'intégration – la réutilisation des connaissances intégrées pour la résolution des situations-problèmes concrètes. Dans ce processus, l'acquisition d'une habileté complexe représente le passage des connaissances déclaratives en connaissances procédurales et conditionnelles. Les stratégies d'apprentissage utilisées au cours de ce processus sont vues comme des opérations mentales ou des mécanismes qui permettent de comprendre, d'intégrer et de réutiliser la connaissance cible. Dans ses travaux, il souligne que la construction des savoirs est un processus qui a trois phases qui sont : la phase cognitive, la phase associative et la phase d'automatisation.

Dans la phase cognitive, l'apprenant s'engage dans une activité mentale consciente afin de trouver un sens à la nouvelle connaissance. La construction des savoirs est un processus d'élaboration de sens qui se manifeste de l'intérieur vers l'extérieur grâce à un alter qui l'accompagne. Elle est favorisée par une co-construction, une co-activité des acteurs de construction. L'appui accordé par un tuteur pour localiser la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant permet de mieux cerner ses manquements, de faire des feed-back pour corriger les erreurs et les manquements à la tâche avant de les réutiliser dans des nouvelles situations de vie courante. La phase cognitive permet d'entériner les savoirs, de préparer les inters-langues pour entrer dans la phase associative.



Pour ce qui est de la phase associative, l'apprenant parvient à se familiariser avec les connaissances acquises à la phase cognitive grâce l'utilisation du langage et des interactions. Il peut déjà traiter les données emmagasinées de façon qu'il puisse les utiliser de façon procédurale. Pour O'Malley & Chamot (1990) dans Giordan, De Vecchi (1987, p.105) *cette phase correspond à l'inter-langue* de Selinket (1972). D'après ce dernier, l'inter-langue est produite lorsque l'apprenant détecte et corrige ses erreurs au fur et à mesure qu'il apprend et devient plus compétent. En fait, il éprouve des difficultés à associer les anciennes informations aux nouvelles, à traiter les informations plus complexes parce qu'il doit déceler l'écart entre son langage initial et celui des accompagnateurs les plus compétents. Il n'y a pas encore manifestation des savoirs procéduraux.

En ce concerne l'automatisation, l'apprenant construit le savoir, agit de manière automatique sans prêter attention aux règles sous-jacentes qui sous-tendent le savoir déjà construit. A cette phase, l'apprenant utilise de manière conjointe plusieurs stratégies, méthodes et types d'apprentissage pour faciliter l'assimilation de quelques connaissances et habiletés. Les activités - les actions - les opérations s'entremêlent de manière automatique pour permettre à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser la connaissance acquise.

En définitive, l'élaboration des sens est un processus qui se déroule de la phase cognitive à la phase de l'automatisation en passant par la phase associative. Elle se produit grâce à l'apprentissage qui est un processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances à sa structure cognitive dans le but de les réutiliser plus tard. La convocation des différents modèles d'enseignement, d'approches pédagogiques et de styles d'apprentissage au cours du processus est fondamentale pour faciliter la réutilisation. (Tardif *and al*, 1991) ajoutent à l'apprentissage la prise en compte des connaissances antérieures qui préparent les apprenants à l'acquisition des nouvelles connaissances. L'accompagnateur doit aider l'apprenant à établir des liens entre les anciennes et les nouvelles connaissances parce que l'apprentissage débute par le rappel des connaissances antérieures, puis, les anciennes connaissances s'associent aux nouvelles connaissances. Il se crée des ruptures cognitives qui déconstruisent les conceptions erronées et reconstruisent les représentations mentales justes qui restent stockées en mémoire pour une utilisation ultérieure. Nous l'avons illustré dans la figure ci-dessous.

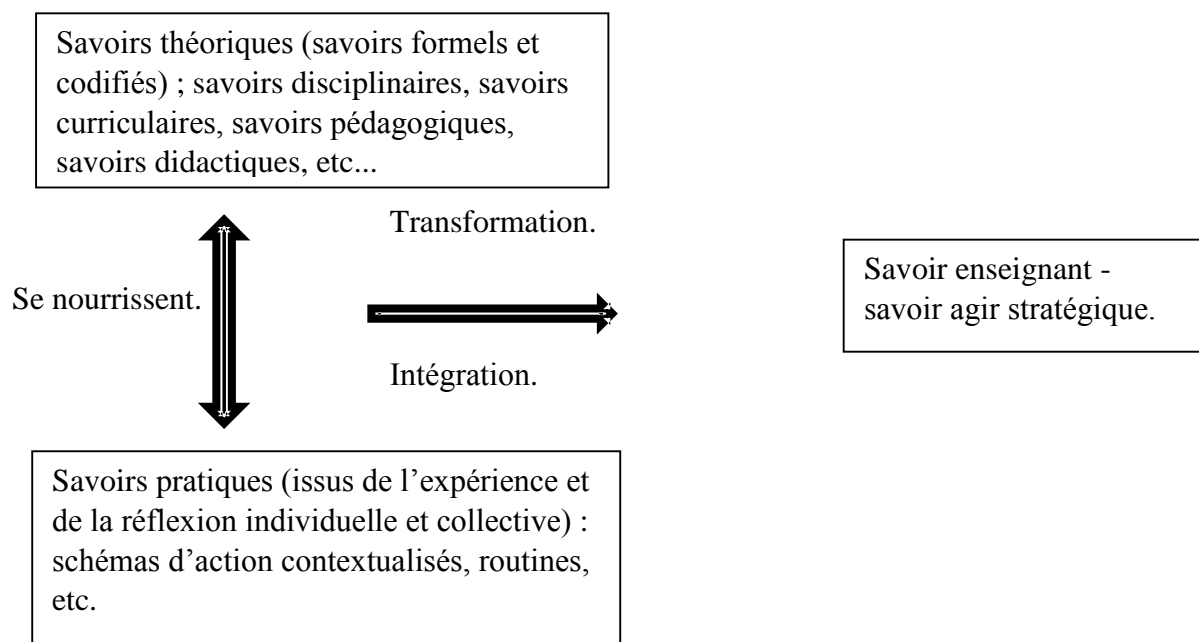


Figure 12 : la construction des savoirs selon Tardif et *al.* (1991) dans *Uwamariya et Mukamurera* (2005, p.148).

Dans le cadre de cette étude, la construction des savoirs est un processus d'acquisition, d'intégration et de transformation des savoirs en interrelation continue en savoir agir stratégique pour résoudre des problèmes de la vie courante. La construction des savoirs est l'utilisation des savoirs en situation des classes.

### 1-2-7-Les paradigmes de construction des savoirs.

La littérature nous offre plusieurs courants de pensée qui ont tenté d'expliquer le processus d'élaboration des sens à travers les paradigmes. Pour cette étude, nous nous sommes intéressés aux paradigmes suivants : l'empirisme, l'idéalisme, le rationalisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

#### ❖ L'empirisme.

C'est un courant développé par Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1632-1704) et David Hume (1711-1776) et repris par Jonnaert & Vander Borgh (1999). Ils soulignent que le savoir se construit à partir de l'observation et de l'inférence systématique. Le savoir se construit à partir de ce que nos sens nous révèlent. La réalité scientifique est construite à partir des faits observés, expérimentés. Ils s'opposent aux faits déduits de notre raisonnement, soumis à nos opinions, ou à des dogmes et à des *a priori*. Les savoirs se construisent à partir de nos

expériences. La démarche pédagogique est l'observation et l'expérimentation des faits vécus. Et pourtant, les faits sont exprimés par les représentations.

#### ❖ **L'idéalisme.**

Ce courant a été développé par des philosophes comme Platon (427-347); Descartes (1596-1650) ; George Berkeley (1685-1753) ; Kant (1724-1804) ; Fichte (1762-1814) et Hegel (1770-1831). Pour eux, la réalité scientifique n'est pas indépendante de la pensée. Le monde réel n'existe qu'à travers les idées et les états de conscience du sujet pensant. Le savoir se construit à partir des représentations que nous nous faisons. En fait, il n'existe pas de réalité en soi indépendamment du sujet qui se la représente. L'idéalisme s'oppose à l'empirisme et défend l'idée selon laquelle la connaissance se construit à partir de l'idée que nous nous faisons de la réalité et non de ce que nous expérimentons de cette réalité. Dans ce courant, la pensée est l'instrument de construction des savoirs Jonnaert & Vander Borgh (1999). La raison ou le raisonnement s'affirme à la place de l'objet ou du monde extérieur.

#### ❖ **Le rationalisme.**

Pour ce courant, l'esprit humain possède des principes ou des connaissances a priori, indépendantes de l'expérience et des idées. La connaissance se structure à partir des raisonnements que le sujet fait de la réalité qu'il perçoit. Ainsi, l'objet observé, les faits exécutés, les idées seules ne suffisent pas pour structurer la connaissance. Le savoir humain se construit à partir du raisonnement que le sujet déploie, de la capacité et de la possibilité de maîtriser les désirs. Le rationalisme est optimiste tant sur le plan théorique que sur le plan pratique parce que sa valeur et sa confiance se trouvent dans le raisonnement. C'est aussi un mode de pensée selon lequel tout ce qui existe a une explication rationnelle et peut être décrit par la raison humaine. Les pionniers du rationalisme sont Descartes (1596 -1650), Spinoza (1632 – 1677), Leibniz (1646 – 1716) dans Jonnaert & Vander Borgh (1999).

#### ❖ **Le constructivisme.**

Pour ce courant, le développement de la pensée n'est pas possible sans l'implication du sujet qui agit. Le savoir se construit à partir de l'activité du sujet. Le constructivisme accorde un primat absolu au sujet actif, pensant et agissant. Il postule que les connaissances sont construites par le sujet à travers les expériences qu'il vit au quotidien. La manipulation des objets, des idées, des connaissances, et même les conceptions antérieures qu'ils possèdent déjà le poussent à agir. Les actions sont des outils de construction du sujet parce qu'il manipule tout

ce qui se trouve dans son environnement immédiat pour construire les savoirs. Pour Fourez *et al.*, (1997, p.23) dans Jonnaert (2002, p. 65), *toute connaissance est liée au sujet qui connaît*. La structuration de la connaissance n'est pas une copie conforme de la réalité extérieure. Elle est le fruit de l'activité, de l'action du sujet. L'actant construit ses savoirs en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même par les processus d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation. L'objet manipulé au cours de cette activité provient de sa propre connaissance.

Dans le même sens, Carbonneau & Legendre (2000, p.16) ajoutent que *ce que l'on apprend des autres, on le fait par ses propres efforts*. L'autre n'a aucun rôle à jouer dans ce processus. Ce que le sujet construit avec l'aide de l'autre n'est que des traces, des bribes de connaissances qui disparaissent aussi rapidement dans le cerveau. Ils ajoutent qu'*Il ne subsisterait que la trace de la connaissance construite par autrui qui ne saurait devenir sienne que si le sujet fait l'effort de la reconstruire*.

Quant à Glasersfeld (1994) dans Jonnaert (2002, p. 64) : *les connaissances ne sont pas transmissibles. Au contraire, elles sont uniquement construites par celui qui apprend*. Le savoir est construit à partir des activités du sujet. Cette construction nécessite un contexte et la pratique réflexive. L'apprenant construit son savoir à partir de ce qu'il sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. Le sujet construit son savoir au fur et à mesure qu'il s'adapte à son environnement.

Selon Piaget (1963) dans Jonnaert (2002, p.71) le principe d'adaptation a trois dimensions :

1)- *la dimension constructiviste du processus d'appropriation et de construction des connaissances par le sujet ; 2-) la dimension interactive de ce même processus d'appropriation puisque les connaissances du sujet y sont mises en interaction avec l'objet à apprendre ; 3-) la dimension sociale puisque nous nous intéressons aux apprentissages en contexte scolaire où les savoirs sont codifiés par une communauté donnée.*

Piaget, fait une distinction entre le savoir et la connaissance et en même temps, il élabore une typologie des savoirs. D'après lui, *les connaissances font partie du patrimoine cognitif du sujet*. Elles sont construites et stockées dans un répertoire cognitif appelé mémoire au fur et à mesure que le sujet se confronte à la réalité. Pour *ibid*,

*Les savoirs codifiés sont des savoirs décrits et contenus dans les programmes d'études, les manuels scolaires et autres... Lorsque ces savoirs sont organisés pour être enseignés hors de l'école, ils sont appelés savoirs quotidiens*

Lorsqu' ils sont élaborés par des spécialistes de la connaissance et même des théoriciens, ce sont des *savoirs savants* et enfin, lorsqu'ils sont élaborés par des spécialistes d'une discipline qui sont en fait des *pratiques sociales de référence*. Ils sont appelés *savoirs professionnels*, lesquels sont décrits dans les programmes scolaires ou de formation.

Par ailleurs, les programmes scolaires supposent l'intervention d'une personne chargée de moduler les savoirs codifiés, *même si cette modulation est réduite au strict minimum avec les interactions du sujet et les différentes tâches*. C'est la fonction de médiation, Barth, (2015, p. 78). Cependant, cette médiation n'est là que pour aménager le milieu et l'enrichir de situations ou d'objets intéressants à soumettre à l'activité du sujet.

Selon ce paradigme, les savoirs se construisent de manière bipolaire Piaget (1969, 1975b) dans Lieury et Coll (1996, pp. 182- 183)

Sujet ↔ Objet

Figure 13 : Schéma bipolaire piagétien de construction des savoirs.

La maturité du sujet est fondamentale dans ce processus. Le développement cognitif équivaut à la construction de nouvelles structures de pensée et d'action. C'est un élargissement de la structure initiale dans laquelle vient s'insérer un cas particulier dans les structures cognitives plus larges. Piaget (1975) dans Mayen et Mayeux (2003, p. 27) souligne que :

*Le fait fondamental, c'est le déroulement de la construction. Les structures ne sont données d'avance ni dans l'esprit humain ni dans le monde extérieur tel que nous le percevons ou l'organisons. Elles se construisent par interaction entre les activités du sujet et les réactions de l'objet.*

Pour que le savoir se construise, il faut un point de départ (*la genèse*) qui va déclencher le processus. La genèse est le début de la formation d'une nouvelle structure, (...) c'est le potentiel de la structure elle-même. La genèse est ce mécanisme qui stimule le système de transformation qui à son tour stimulera la formation d'une autre structure. Quant à la structure elle-même, c'est toute une organisation ; un *schème*. Le schème est l'organisation de l'action de la pensée humaine.

Pour Bourgeois (1977) dans Mayen et Mayeux (2003, p. 27),

*Les processus d'acquisition et d'appropriation des savoirs ne sont pas des mécanismes ex-nihilo ; ce sont des mécanismes de transformation dus à l'activation des structures mentales anciennes qui facilitent l'assimilation des nouvelles situations d'apprentissage.*

La genèse est le fait pour le sujet de faire face à un obstacle nouveau, à un problème. Les structures transformatives (*intelligences*) se mettent en place grâce au processus d'assimilation et d'accommodation. Ces processus sont des voies de transformation des structures mentales.

#### ❖ **Le socioconstructivisme.**

Ce courant introduit des instruments supplémentaires à la construction des savoirs. Contrairement à la théorie piagétienne qui propose une construction bipolaire de la connaissance, sans médiateur, le modèle socioconstructiviste propose un schéma tripolaire de construction avec l'implication d'un alter dont le rôle est de faciliter le processus de construction. Les outils utilisés pendant les activités sont les interactions, les échanges, la verbalisation, la co-construction, la co-élaboration.

Selon Jonnaert (2002, p.73) *le sujet construit de nouvelles connaissances et modifie les anciennes parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu physique et social.* La dimension interactive évoquée ici est due au fait que le sujet est confronté avec le *nouveau savoir* à apprendre, ce savoir est sans cesse différent de l'ancien rencontré dans des situations contextualisées. En effet, l'appui de l'alter est fondamental dans ce courant.

Les travaux de Doise et Mugny (1981) dans Lieury et Coll (1996, pp. 182- 183) sur le conflit sociocognitif montrent qu'autrui intervient dans le processus à travers les interactions qui se mettent en place entre les personnes à propos de la tâche à faire. Ces interactions sociales font apparaître une différence dans le fonctionnement cognitif des partenaires en présence et créent un conflit sociocognitif. Ce conflit, pris au niveau individuel aboutit à des restructurations cognitives de chaque membre de l'interaction. C'est lorsque la restructuration est produite qu'elle crée d'autres interactions sociales à un niveau supérieur susceptible, elles aussi, d'induire des nouveaux conflits sociocognitifs source de développement et de reconstruction de la connaissance.

Les travaux de Bandura (1980) et Winnykamen (1982) dans Lieury et Coll (1996, pp. 182- 183) sur l'apprentissage social soulignent *que les savoirs peuvent se structurer par observation et par imitation. L'alter étant pour celui qui apprend un modèle pour l'apprenant.*

Les déterminants de cet apprentissage social sont influencés par un ensemble de facteurs qui interagissent deux à deux dans le processus. Nous désignons par (P), les facteurs liés à la personne qui agit ; par (C) les facteurs liés au comportement qui sont les reflets, les manifestations extérieures de la connaissance acquise, et enfin par (E), les facteurs liés à l'environnement du sujet. Ces trois facteurs interagissent et créent chez celui qui apprend un réajustement de ses connaissances et favorise de ce fait la construction des savoirs. Les instruments de construction sont les expériences vécues ou vicariantes (performances antérieures, échecs), les persuasions verbales faites par des proches ou des aînés professionnels et l'état physiologique émotionnel qui est le ressenti de celui qui apprend et qui se manifeste à l'extérieur par son comportement.

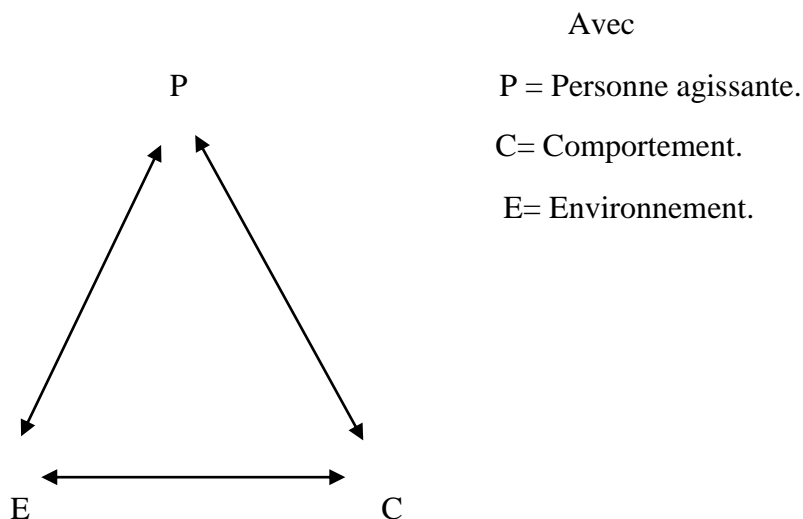


Figure 14 : Réciprocité causale triadique de Bandura (1986).

Quant aux travaux de Kolb (1984) et Piaget (1977) dans Leboterf (2010, p. 125) sur l'apprentissage expérimental, le savoir se construit en quatre (4) moments distincts les uns des autres, mais tout aussi liés les uns avec les autres. Ici le sujet apprend de ses expériences personnelles.

1- Le premier moment est *l'expérience vécue de l'apprenant*. Le sujet qui apprend s'engage dans l'action et se confronte au traitement d'événements, à la correction d'incidents, à la résolution des problèmes, à la conduite des projets et à la réalisation d'activités. L'activité du sujet est nécessaire ici pour déclencher le processus de construction.

2- Le deuxième moment est *l'explicitation*. Le sujet se démarque ici par la réflexivité. Pour Piaget (1972) dans Leboterf (2010, p. 125), c'est le moment du réfléchissement; d'élaboration des actions à mener pour réussir l'activité. C'est le moment de la sélection des matériaux nécessaires à la réalisation de l'action. En même temps, c'est à ce moment que la pensée réflexive du sujet se met en place avec l'appui d'un médiateur. C'est à partir du récit de l'action que des inférences pourront être effectuées sur les processus cognitifs mis en œuvre. Vermersch (1994) dans *ibid* (p.128) et son équipe proposent des outils pour élucider ces actions qui aideront à conduire les activités. Ce sont des jeux de questions-réponses dont l'objectif est de faciliter l'appropriation du savoir. Ce guidage par verbalisation est nécessaire pour éviter la tendance spontanée à parler de l'action plutôt qu'à la décrire, à porter des jugements de valeur plutôt qu'à s'en tenir aux faits. Il s'agit ici de poser des questions qui explicitent le déroulement de l'activité.



3- Le troisième moment est celui de la *conceptualisation* et de la *modélisation*. La pensée réflexive atteint les cimes supérieures pour aboutir à des modèles et à des *invariants* opératoires. Pour Piaget (1972) dans Le Boterf (2010, p. 129), il correspond à un travail réflexif qui n'est rien d'autres qu'

*Une restructuration sur le plan supérieur de ce qui est déjà organisé, mais d'une autre manière sur le plan inférieur. C'est un moment de réflexion qui consiste à construire les schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. (...), il s'agit d'expliquer, de reformuler en termes généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique, de (...) produire un savoir pragmatique ...*

C'est à ce moment qu'a lieu le mouvement de dé-contextualisation et de conceptualisation qui sont les outils de construction des savoirs. Pour Piaget (1972), ce mouvement consiste à :

*Se dégager de l'effet contexte pour produire des invariants opératoires qui restent stables lorsque tout change malgré la variété des pratiques contextualisées ; gagner en généralités en acceptant de perdre en détails et construire des modélisations, des formalisations qui permettent de les appliquer à une famille de situations.*

C'est à ce moment qu'a lieu la prise de recul, facteur de construction des savoirs.

4- Le quatrième moment est celui du *transfert* ou de la *transposition* à de nouvelles situations. Il s'agit d'utiliser les acquis de l'expérience vécue pour agir. Il consiste à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente, à agir ou à réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Plusieurs cas de figures peuvent se présenter selon la capacité du sujet à effectuer le transfert. 1- Soit la construction se produit à travers le processus d'assimilation, d'accommodation, l'adaptation. 2- Soit le savoir se construit par une alternance entre la pensée réflexive et l'expérimentation.

Si la nouvelle situation d'apprentissage diffère fortement de la précédente, le sujet qui construit des nouveaux savoirs devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires en procédant à une *accommodation*. Les ressources qui interviennent dans cette accommodation doivent être recomposées, variées et combinées pour faciliter non seulement le transfert, mais la *transposition*. Cette transposition entraîne une remise en cause des structures (*schèmes*) et des connaissances antérieures. La reconstruction de la situation d'apprentissage exige une déconstruction des *représentations* ou des *conceptions* que le sujet avait acquises antérieurement.

Ce moment constitue pour Piaget (1977) un *coup cognitif*. Ce coup n'est acceptable par le sujet que s'il veut construire des savoirs, possède une idée claire de l'intérêt qu'il gagnerait de ce nouvel apprentissage, auquel cas, il résisterait à ce nouvel apprentissage. Au cas favorable, il pourra faire appel à des expériences immédiates, à des connaissances de surface et à des connaissances profondes *s'il perçoit les enjeux, le sens de l'action, de l'activité*.

Pour Le Boterf (2010, p.133), le processus de construction des savoirs n'est pas généralisable comme chez Piaget (1977) par le processus *d'adaptation*. En fonction de la situation et de la difficulté à laquelle le sujet fait face, le sujet effectue une *construction sur mesure*. Cette construction se mesure au nouveau contexte, à la nouvelle difficulté. Le transfert ou la transposition à ce nouveau contexte ne peut être généralisable. L'efficacité de la construction des savoirs s'appuie sur *la particularisation* qui prend appui sur des invariants qui ne sont plus opératoires. La construction est un travail *d'abstraction et de généralisation*. Le savoir se construit avec l'appui d'un alter. Ci - dessous l'illustration du schéma tripolaire de construction.

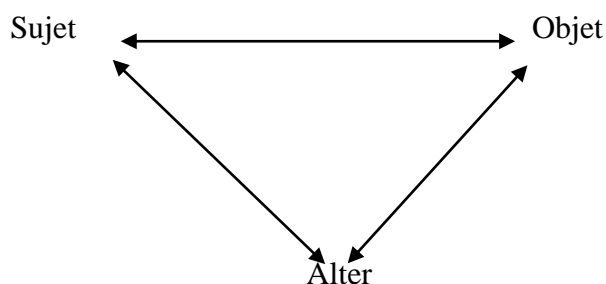


Figure 15 : Schéma tripolaire de construction des savoirs.

Les travaux de Vygotsky (1935,1985) dans Lieury et Coll (1996, p. 184) soulignent l'importance de l'alter. Son rôle est de localiser la *zone proximale de développement (ZPD)*. Cette zone est définie comme étant l'écart existant entre le niveau actuel de connaissance de l'apprenant (ce qu'il est capable d'apprendre tout seul) et son niveau potentiel (ce qu'il est capable de réaliser avec l'aide de l'autre). La localisation de cette zone est fondamentale dans le processus de construction. De plus, Schneuwly et Bronckart (1985) ajoutent que l'alter doit absolument accompagner l'apprenant dans ce processus. Pour ces chercheurs, l'accompagnement est *la loi fondamentale du développement cognitif*.

Elle stipule que :

*Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction inter-psychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique*

Les savoirs se construisent dans ce courant à partir de la localisation de la zone proximale de développement et de l'aide qu'apporte autrui. L'alter introduit des outils culturels dans cette interaction comme le langage.

Lorsque la fonction inter-psychique du processus de construction est intériorisée par l'apprenant, cela génère des coordinations intra-individuelles et active la fonction intrapsychique du processus qui impacte en fait ses manières de penser et de raisonner. Les savoirs ne peuvent se construire ici que si le développement mental de l'apprenant est activé par l'appui de l'autre. Pour Lieury et Call (1996, p. 185), *L'instrument de développement utilisé par le médiateur est le langage*, car, c'est un véritable support de la pensée. Il est aussi considéré comme l'instrument régulateur de l'interaction du sujet avec la tâche. Pour ces chercheurs, *le langage est l'indice d'appropriation du savoir, de la connaissance*.

Avec le socioconstructivisme, lorsque les conditions de mise en activité des apprenants sont mises en jeu par l'accompagnateur, en plus de l'acquisition de connaissances nouvelles et la restructuration de connaissances antérieures, l'accompagnateur doit veiller à développer la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser, et à maîtriser les outils de construction des savoirs. Ce sont les différentes formes d'activités de l'apprenant qui, confrontées à des situations problèmes nouveaux, construisent ses savoirs.

En rapport avec ce travail, c'est la mise en interactivité entre les apprenants, entre apprenants et formateurs que le savoir se construit. Le rôle du formateur est de *prêter ses formes de pensée, des instruments de réflexion à l'apprenant*. Il revient à l'enseignant en formation continuée de les *transformer*, de les *intégrer* et de se les *approprier* dans son répertoire de pensée et d'action afin de les *réutiliser* au moment opportun.

Quant à Bruner (1983), disciple de Vygotsky (1935,1985) dans Lieury et Coll (1996, p. 185), *le langage est l'outil fondamental de l'accompagnement*. Ceci se comprend du fait qu'il est l'outil principal dans la médiation. C'est l'instrument de communication et d'interaction sociale entre les différentes parties. Il est *l'interaction de tutelle*. Cet interaction est considérée comme un système de support fourni par le formateur pour restreindre la complexité de la tâche

qui permet au formé de résoudre des problèmes qu'il ne pouvait pas résoudre tout seul : C'est l'*étayage*.

La localisation de la zone proximale de développement (ZDP) du formé par le formateur lui permet de localiser ses difficultés et de pouvoir l'aider à agir. Le déblayage de ces difficultés se fait à travers les (6) six fonctions régulatrices suivantes : 1- *l'enrôlement* qui consiste à susciter et à engager l'intérêt et l'adhésion du formé pour la tâche ; 2- *la réduction du degré de liberté* qui consiste à simplifier la tâche pour la rendre plus compréhensible afin d'éviter la surcharge cognitive ; 3- *le maintien de l'orientation* qui permet d'éviter que le formé ne s'écarte du but assigné par la tâche ; 4- *la signalisation des caractéristiques déterminantes* qui permet de signaler l'écart entre ce que l'apprenant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte ou alors de lui faire comprendre les écarts ; 5- *le contrôle de la frustration* en évitant que les erreurs et les échecs ne se transforment en sentiment d'échec. 6- *la démonstration ou la présentation de modèles* où le tuteur *imite*. C'est un essai de solution tenté par l'apprenant. Il espère imiter le tuteur sous une forme appropriée. Cette *imitation* comporte une certaine *stylisation* de l'action.

Le concept de *format* Bruner (1984) indique le rôle que peut avoir les routines de communication dans la dimension sociale de l'interaction sujet-objet. Ces différentes fonctions du tuteur dans la construction des savoirs représentent les différentes formes de médiation que doit utiliser le tuteur pour faciliter la construction des savoirs. Si pour Bruner, les pensées sont différentes les unes des autres et que le développement cognitif ne peut se produire seul, alors les échanges, le soutien, devraient être considérés comme des outils qui facilitent la construction. Ci-dessous l'illustration graphique de cette forme de construction avec les différentes formes de médiation.

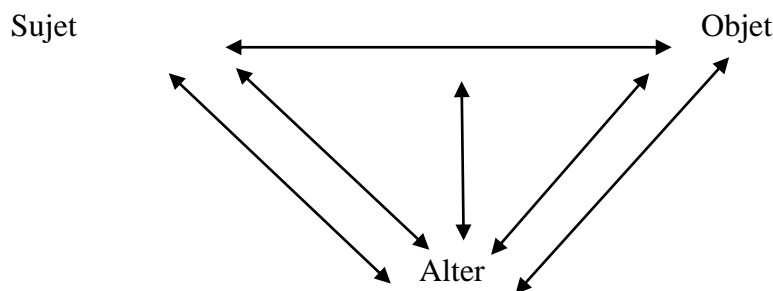


Figure 16 : Schéma multipolaire de construction des savoirs Lieury et Coll (1996, p. 185).

Plusieurs modèles théoriques d'acquisition de la réalité se sont ainsi institués par les chercheurs à travers différents paradigmes. Ces différents modèles de perception de la réalité cognitive ne sont pas exclusifs les uns des autres. Ils se succèdent et se complètent parce qu'ils permettent d'expliquer, de comprendre pourquoi et comment les apprenants intellectuellement différents accèdent à la connaissance de haut niveau, à la construction des savoirs.

### **1-2-8-Les modèles pédagogiques de structuration de la connaissance.**

Des paradigmes décrits précédemment, ont découlé plusieurs modèles pédagogiques du processus enseignement/apprentissage en présentiel qui sont :

- ✚ le modèle transmissif où le formateur est le détenteur du savoir à transmettre. L'origine du savoir est le formateur. Il est le pourvoyeur de la connaissance. L'apprenant est un acteur passif qui acquiert le savoir que lui transmet le formateur ;
- ✚ le modèle behavioriste où l'apprenant est certes actif, mais, son activité est réduite à la maîtrise et à l'exécution des tâches simples. Les tâches complexes sont considérées dans ce modèle comme la résultante d'une somme de tâches simples ;
- ✚ le modèle constructiviste où le formé est au cœur des apprentissages. C'est lui le principal acteur. Il est au centre du processus de construction ;
- ✚ le modèle socioconstructiviste où la médiation est au centre du processus enseignement / apprentissage.

Ces modèles pédagogiques ne sont pas exclusifs. Ils sont complémentaires parce que au cours d'une séquence d'apprentissage, l'enseignant peut les convoquer tous du fait des différences individuelles des apprenants et des types de disciplines à enseigner. Il résulte de cette revue que les savoirs se construisent de différentes manières. La construction des savoirs naît de l'activité de l'apprenant qui construit ses savoirs à partir des outils personnels, de ceux des autres, de l'environnement immédiat dans lequel il se déploie. Pour les empiristes, ce sont les faits vécus, les faits observés. Pour les idéalistes, ce sont les idées, les pensées provenant des faits vécus. Pour les rationalistes, c'est par la capacité du sujet à développer une activité réflexive, à raisonner qui induit la construction. Quant aux constructivistes, c'est de l'activité du sujet, conjointement avec son développement cognitif que l'apprenant construit son savoir. L'apport d'un médiateur est extrêmement limité. Les erreurs sont pour les constructivistes un stimulant, un élément motivant pour développer l'activité réflexive et le développement personnel. Par contre, pour les socioconstructivistes, l'appui de l'alter comme médiateur et/ou

tuteur est fondamental dans le processus de construction. En plus d'utiliser tous les outils cités plus haut dans ce paradigme, s'ajoute aussi l'imitation.

Le langage est l'instrument de régulation de la connaissance. C'est lui qui favorise les échanges entre le formateur et le formé. Sa spécificité se situe au niveau du feed-back oral ou écrit que fait le médiateur à travers le comportement observé de l'apprenant à la fin du processus de construction. Le médiateur peut procéder à des réajustements de la méthode de formation et remédier en choisissant l'une des (6) six fonctions de médiation proposées par Bruner (1984) pour faciliter le processus de construction. L'accompagnement est soutenu par une autre fonction du langage où le formateur *prête ses mots, (routines communicationnelles)* à travers les répétitions des faits, des gestes, des paroles et des discours afin que les apprenants se les approprient pour construire leurs savoirs. Ces outils construisent les savoirs du formé.

## **CHAPITRE 2 : LES OUTILS DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS.**

Les mots et groupes de mots suivants formation, formation académique, formation professionnelle initiale, formation professionnelle continue et/ou continuée feront l'objet d'une analyse critique. Puis, suivra une revue sur ces concepts.

## **2-1- La formation.**

La formation, qu'elle soit académique, initiale ou continuée est perçue d'abord comme un moyen d'acquérir les savoirs en termes de diplômes académiques ; de diplômes professionnels, d'aptitudes à exercer une activité. C'est un atout stratégique de structuration et de développement des compétences professionnelles. Elle induit des réajustements à tous les niveaux du système éducatif. Elle dote les citoyens des savoir-faire et des compétences utiles pour travailler et se maintenir au travail.

Plusieurs auteurs ont donné un sens à ce concept. *Du point de vue historique*, c'est Condorcet (1791) qui pour la première fois souligne que l'éducation ne doit pas s'arrêter à la sortie de l'école. Elle doit se prolonger tout au long de la vie. Cette orientation prend de l'ampleur en France avec la loi de 1971. L'éducation est considérée comme le substrat de la formation, son tremplin. La formation est entendue comme un processus éducatif dont les effets transforment celui qui se forme. La formation est appréhendée comme la transmission des savoirs par les aînés, comme l'instruction.

Pour Tsafak (2001, p.33), le mot formation vient du latin *formatio, confection*. C'est-à-dire un moule au moyen duquel on donne à une matière la forme que l'on désire. Appliqué à l'homme, former signifie donner à un individu la forme humaine par le développement de ses facultés mentales comme l'intelligence, la volonté, le sens du bien et du beau. Pour Meignant, (2009, p. 101),

*la formation est à la fois un acte qui consiste à placer la personne dans une situation lui permettant l'apprentissage d'un certain nombre de savoirs et de comportements nouveaux ; elle est aussi une institution puisqu'elle est inscrite dans un ensemble de règles, de procédures et d'acteurs dans l'énoncé de finalités et d'objectifs qui lui sont propres. Cet ensemble définit un système spécifique et singulier en interaction plus au moins étroite et cohérente avec d'autres systèmes.*

La formation est une opportunité donnée à un citoyen d'apprendre à organiser des séquences d'apprentissage, de mise en œuvre des ressources cognitives, affectives et sociales *in situ* pour motiver les autres à apprendre vite et bien. Selon Wemaëre (2007, p. 63) la formation professionnelle en situation de travail *permet de démultiplier des modèles*



*pédagogiques innovants (formation ouverte, à distance, e-formation etc....)*. L'apprentissage se fait dans le travail lui-même, au travers de multiples formes qui lient de façon réciproque l'activité productive et le développement des compétences.

Ce sens de la formation reconnaît l'expérience comme constitutive des apprentissages dans toutes les situations de travail, (formelles, non formelles ou informelles). Elle est traduite dans la loi de modernisation sociale de 2002 par la validation des acquis de l'expérience (VAE). Legendre (1993) dans Moche (2017, p.139) souligne qu'*en plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement d'habiletés et d'habitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie.*

Pour Demailly (1991, p.125), *la formation est envisagée comme un mode de socialisation comportant une fonction constante de transmission de savoir et de savoir-faire.* La formation est envisagée comme une réponse ponctuelle à un besoin. Elle correspond à une forme d'acquisition des connaissances pour résoudre un problème ponctuel dans un service. Pour Wemaëre (2007, p. 63). *La formation est entendue comme un processus, un dispositif, (...) comme une activité de service en pleine explosion.* C'est un ensemble de mesures adoptées en vue de l'acquisition ou du perfectionnement d'une qualification professionnelle pour les travailleurs. Elle consiste à enseigner à un employé les connaissances et les compétences nécessaires à l'exécution de ses fonctions courantes. La formation professionnelle est généralement adoptée pour des personnes exerçant une activité professionnelle qui souhaitent accroître leurs compétences. Il envisage la formation sous un triple plan psychologique, social et culturel.

*Sous sa dimension psychopédagogique,* la formation est un processus qui donne *une forme.* Dans ce cas, il y a formation dès que le sujet qui apprend se dote de sa propre *forme.* A ce niveau, on observe chez celui qui apprend une modification dans son comportement. Cette modification s'observe par son engagement, le sens qu'il donne à la formation, ses émotions, sa motivation, son identité personnelle. La formation a un effet *transformateur pour le formé.*

*Sous sa dimension sociale,* la formation est une action ou un dispositif conçu pour faire une pression sur l'apprenant afin qu'il construise sa propre trajectoire et son employabilité. L'apprenant doit composer avec les contraintes du monde du travail, les changements structurels et le caractère incertain de la conjoncture économique.

*Sous sa dimension culturelle,* la formation doit être pensée à partir de ses héritages et éclairages disciplinaires multiples. La formation est donc créatrice de valeur économique

puisqu'elle est un levier de développement ou d'enrichissement humain. Sa force réside dans sa capacité à produire de l'auto-formation.

Pour Ardoin (2006, p.10) : *la formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition des savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif.* Comme Sekiou et Blondin (1986) dans Sacilotto-Vasylenko (2007, p. 155), nous pensons que la formation est :

*une construction empirique et scientifique, évolutive et adaptative, étroitement articulée à une analyse de l'activité, analyse conduisant à la détermination d'un ensemble d'actions, de moyens, méthodes et supports à l'aide desquels les travailleurs sont invités à améliorer leurs connaissances, comportements, attitudes et leurs capacités mentales nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et ceux qui leur sont personnels ou sociaux sans oublier l'accomplissement adéquat de leurs fonctions actuelles et futures.*

Selon Wittorski (2008) dans Moche (2017, p.122) : *la formation doit être pensée non pas comme une juxtaposition d'apports (de savoirs à apprendre), même très pertinents chacun pour leur part, mais (plutôt) selon une finalité d'action.* Car la formation, qu'elle soit initiale ou continue est d'abord conceptualisée.

Pour Angers (1990) dans *ibid.* (p. 232) *la formation fondamentale des adultes insiste sur la nécessité de la compréhension.* Ici, le caractère distinctif de la formation coïncide toujours avec la maîtrise des connaissances que l'on acquiert. Les expressions comme *comprendre, saisir, intégrer* sont fréquentes dans les textes et discours dont l'intention vise clairement les opérations de compréhension et l'activité de l'intelligence.

Pour les psychologues ergonomes Leplat, *et al.* (1985) dans Huart (2011), la formation est d'abord programmée en activités, divisée en actions et opérations. Les actions en formation continuée doivent être conceptualisées par les superviseurs chargés de former les enseignants. Une formation continue doit se faire à partir de l'analyse de la situation d'activité réelle. En plus, elle doit être accompagnée des supports appropriés. La conception des activités facilite la pratique réflexive. Pratiquer la pratique réflexive pour Pastré (1999), c'est initier les enseignants à développer une autre forme de compétence car : *être compétent, c'est savoir comprendre et analyser ce que l'on fait.*

Bipoupout, *et al.* (2008) font une distinction entre la formation traditionnelle et la formation intégratrice. Pour ces chercheurs, la formation traditionnelle est celle qui se déroule dans un contexte où il y a d'un côté le formateur et de l'autre les formés. Dans ce type de

formation, les objectifs de formation sont fixés à l'avance par le formateur. Pendant la formation, les formateurs ont recours à des exposés suivis de questions/réponses, de débats autour de la question. Un travail de groupe ou un apprentissage sur le tas (en atelier) vient de temps en temps rompre la monotonie du discours du formateur et rendre la formation un peu plus active. En situation de formation formelle, des supports sont distribués aux participants pour conserver ultérieurement une trace de la session. A la fin de la formation, une évaluation orale ou un questionnaire de satisfaction est distribué aux participants. Ce modèle de formation est le plus dominant.

Le modèle intégrateur de formation est celui qui intègre la participation de tous les acteurs dans le processus. La formation est ainsi articulée de façon étroite aux besoins de terrain et à ceux des personnes. Les compétences visées sont définies sur la base des besoins réels, énoncés lors de la préparation de la formation. Une formation devient une réussite lorsqu'on observe sur une longue durée un changement dans les pratiques.

Le système d'éducation et de formation au Cameroun, dans la perspective de l'émergence SEFE (2013), définit la formation professionnelle comme un processus qui permet d'acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour exercer un métier. Elle est destinée à toutes les personnes qui désirent s'orienter vers un métier bien défini et aussi aux adultes qui souhaitent approfondir leurs connaissances et leurs compétences. La formation des enseignants est donc un processus continu qui débute dès leur formation initiale et se poursuit pendant toute leur carrière.

Selon Tsafak (1989, p. 30) dans Maingari (2004, p. 78) *la professionnalisation est incluse dans les objectifs de l'éducation (car ceux-ci) doivent viser la formation des hommes capables d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux-être toujours amélioré.*

En rapport avec cette étude, (Fabre, 2001, p. 21) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.65) définit la formation selon trois logiques différentes qui sont:

- 1- la formation comme résultat ou produit de l'information pédagogique visée ;
- 2- la formation comme organisation de moyens pour l'intervention pédagogique visée ;
- 3- la formation comme processus à faire vivre aux sujets en formation. La formation pédagogique est ainsi organisée autour de trois pôles et s'intéresse au triptyque *formé quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose.*

Il ressort de cette définition de Fabre (2001) trois logiques de formation indépendantes les unes des autres. Ainsi, l'on distingue : **1-** *la logique sociale (former pour)*. La formation est analysée en termes de ce qu'elle apporte à la société, à l'individu qui se fait former. Dans ce cas, la fonction et le contexte de formation sont pris en compte pour justifier l'objet de la formation. **2-** *La logique épistémologique (former à)*, ici la formation se vit en termes d'acquisition des savoirs épistémologiques et psychologiques utiles à l'exercice d'un métier précis. **3-** *La logique psychologique (former par)*, la formation impacte le développement personnel. On est dans la logique des effets de la formation et de son impact sur les formés. Ce triangle de formation met en avant les caractéristiques de formation suivantes :

- *la formation s'inscrit dans une logique de changement* et constitue une véritable transformation de la personne qui se fait former. C'est une restructuration qualitative de la pensée qui se traduit par une modification du comportement initial dû à un rajout ou à un additif supplémentaire des connaissances ;
- *la formation se caractérise par une centration sur le formé et la situation de la formation*. Il serait important de prendre en compte les besoins des formés et du contexte dans lequel ils se sont manifestés. La formation est contextualisée et conjoncturelle, elle s'inscrit dans une logique de réponse à une commande qui émane des situations vécues et desquelles émergent des problèmes ;
- *la formation articule les savoirs aux problèmes issus de la pratique*.

Ainsi, quelles que soient les aptitudes techniques ou professionnelles développées à la formation, les risques d'insuffisances, d'incohérences et d'incompétences demeurent très élevés à cause de l'usure du temps. La formation doit se poursuivre en contexte professionnel pour réduire l'écart constaté entre les savoir-faire acquis à la formation et ceux à déployer pendant toute la carrière. La formation doit se poursuivre en contexte pour renouveler ou innover les aptitudes professionnelles désuètes. A ce moment, elle prend le sens de recyclage, de renforcement des capacités, de mise à jour des aptitudes professionnelles, de formation complémentaire... de formation continuée ou continuum de formation.

### **2-1-1- La formation initiale.**

La formation initiale est un processus d'acquisition des savoirs qui confère à celui qui veut embrasser le métier d'enseignant l'état de pédagogue. Pour Tamir (1991) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.54) *la formation initiale des enseignants est celle qui doit intégrer la*

*connaissance des processus d'apprentissage des élèves, la familiarité avec les enjeux culturels, sociaux, éthiques, politiques et pédagogiques de leur enseignement, etc.* La formation initiale est l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaire à l'exécution d'un métier, d'une profession. Au cours de ce processus s'entremêlent les situations vécues, fictives ou réelles et les théories qui soutiennent le métier. D'après Paquay *at al*, (1998, p.69) la formation initiale détermine chez les enseignants stagiaires les cinq compétences suivantes :

- 1- *les compétences reliées à la vie de la classe.* Elles regroupent des tâches relatives à leur gestion, l'organisation de l'horaire et du temps, l'aménagement et l'utilisation de l'espace, le choix d'activités, l'exploitation des ressources variées, l'ajustement au climat de la classe ;
- 2- *les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités.* Elles englobent des tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types de difficultés d'apprentissage et de remédiations possibles (...), l'appropriation d'une évaluation positive et saine permettant une remédiation efficace pour chacun ;
- 3- *les compétences liées aux disciplines enseignées.* Elles exigent une appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline, une capacité d'intégrer ces savoirs savants en des savoirs enseignables à partir des vécus et des savoirs des élèves, une planification des contenus à enseigner par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes du Ministère afin d'y référer en fonction des thématiques abordées et des besoins des (apprenants) ;
- 4- *les compétences exigées par rapport à la société.* Elles sont de plusieurs ordres, selon les interactions de l'enseignant ou l'enseignante avec son environnement. Il faudra établir des communications informatives avec les parents par le biais des bulletins et des rencontres, des discussions aux implications sociales et professionnelles avec des collègues, des démarches de recherche, d'innovation et de formation continuée en relation avec les centres universitaires et autres ;
- 5- *les compétences inhérentes à sa personne.* C'est l'appropriation des savoirs et du savoir-devenir de l'enseignant réflexif sur sa propre action et sur sa démarche. De telles actions sont menées pour donner du sens à sa pratique, s'approprier de nouvelles stratégies. L'essai de techniques ou des méthodes différentes mérite attention. La compétence du praticien sera démontrée par le questionnement continu et journalier et par sa prise de décision éclairée, suite aux événements de la journée.

L'acquisition des compétences en formation initiale permet aux apprenants stagiaires de visualiser leur futur métier en ce sens qu'elle favorise une *méta-analyse* des contenus de formation. A ces compétences théoriques s'ajoutent les compétences pratiques acquises pendant les stages. Quelle que soit la posture du formateur, ses enseignements permettent aux enseignants stagiaires de découvrir leurs aptitudes professionnelles et d'amortir certaines difficultés. La formation initiale n'est pas une acquisition linéaire des connaissances ; elle est l'acquisition d'un ensemble de savoirs complexes et théoriques. Elle exige la prise en compte des savoirs académiques et des savoirs expérientiels dans le processus. La formation initiale met ainsi en valeur l'acquisition des attitudes et des aptitudes qui rendent compte de la globalité du métier d'enseignant.

### **2-1-2- La formation (continuée).**

D'après Van Zanten (2000) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.55) *la formation (continuée) est destinée aux professionnels salariés et demandeurs d'emploi qui souhaitent se former ou développer leurs compétences pendant leur carrière professionnelle. C'est un moyen qui permet de s'adapter aux nouvelles technologies, pratiques ou méthodes appliquées en entreprise. Elle permet aussi la reconversion professionnelle. Pour l'organisation des Nations Unies pour la Science, la Culture et l'Education UNESCO (2010), la formation continuée est un continuum de formation. C'est un ensemble de formations qui prend en compte les programmes de formation initiale formels, de formation professionnelle continue en situation, mais aussi de nombreuses formations informelles et complémentaires. La formation continuée est la continuité d'un processus de formation et d'apprentissage structuré à l'issue d'une première phase de formation académique, dans les universités et dans toutes les structures agréées pour une formation académique et professionnelle.*

Dans la formation (continuée), s'ajoutent les activités de perfectionnement professionnel, la capacité de s'auto-former en cours de carrière, les situations professionnellement vécues et les formations complémentaires. Selon Legendre (1993, p.976), le perfectionnement professionnel est

*(une) formation faisant suite à la formation initiale d'un enseignant et ayant pour but de lui permettre d'approfondir un domaine de connaissance ou d'améliorer l'emploi de méthodes ou de techniques pédagogiques.*

Legendre, (1993) ne fait pas de différence entre la formation continuée des enseignants et le perfectionnement professionnel. Et pourtant, la formation continuée doit inclure tous les aspects et critères dégagés dans le modèle intégrateur.

Selon Perrenoud (1994, p. 4) : *la formation continue est une notion floue qu'on peut développer ou même expliquer de mille façons et nommer aussi : formation continuée, formation permanente, recyclage, perfectionnement, développement professionnel ; [...] ; autant d'expressions dont le sens et les connotations diffèrent d'une organisation, d'une société, d'une aire linguistique, d'une époque à une autre.*

Pour Rouan et El Idrissi (2005, p. 83), *les termes ou les expressions utilisées pour désigner la formation continue sont nombreux : suivi pédagogique, perfectionnement, approfondissement, adaptation, mise à jour, actualisation des connaissances, renforcement des capacités. Ces différentes dénominations se réfèrent à des opérations dont tout système éducatif a besoin pour assurer son évolution, réaliser ses finalités et améliorer sa qualité.*

La formation (continuée) se confond au développement professionnel. Perrenoud (1994) souligne que la formation (continue) est un processus par lequel, individuellement et/ou collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement comme des agents de changement à des fins morales. La formation continue est un processus qui vise à transformer le formé dans ses pratiques professionnelles.

Dans le cadre de cette étude, la formation (continuée) est un processus qui commence par l'acquisition des savoirs académiques et professionnels. Elle se poursuit tout au long de la vie parfois en contexte professionnel ; c'est de la formation continuée. Pour nous, c'est une continuité dans la formation en situation et non un début. La formation continuée a plusieurs dénominations selon le but recherché par le formé. Il peut s'agir :

- ❖ d'une formation complémentaire pour une spécialisation supplémentaire qui accentue le plan méthodologique d'un métier ; utilisation des nouveaux équipements, outils TIC ;
- ❖ d'un perfectionnement qui vise l'amélioration des méthodes et techniques professionnelles ;
- ❖ d'un recyclage qui s'apparente à un renforcement des capacités, actualisation des connaissances et des techniques, la remédiation d'une défaillance, un rafraichissement des savoirs, des mises à jour des connaissances et des compétences adaptées à la tâche à faire.

La formation continuée apparaît donc comme un processus naturel indispensable à l'adaptation des pratiques, des contenus d'enseignement qui évoluent au rythme du monde. La formation (continuée) n'est pas un exercice trivial dans la formation des agents actifs. Il existe des facteurs dans les systèmes éducatifs qui favorisent son émergence. Pour Garbazo (2009) dans Querrien (2017, p. 159) ces facteurs sont de trois ordres :

- *les réformes structurelles (...), les réformes des différents cycles, des séries et niveaux d'enseignement (...)* ;
- *les réformes des contenus disciplinaires* ;
- *la prise de conscience de la nécessité d'introduire une dimension pédagogique au métier de professeur (...)*

Dans cette optique, la formation continue peut être considérée comme un ensemble de réformes initiées par la hiérarchie pour transformer et améliorer les savoir-faire des agents qui ont préalablement suivi une formation initiale. Les enjeux ici dépendent du système politique et des besoins des enseignants.

Pour Gauthier et Mellouki (2006) dans Moche (2017, p.141) : *la formation continue des enseignants est un processus continu de développement des compétences professionnelles dans lequel s'alternent phases de travail et phases de perfectionnement*. La formation continuée est un instrument privilégié d'accès aux différents niveaux de culture et de qualification professionnelle reconnue, de spécialisation.

Perrenoud (1994), une fois de plus souligne que la formation (continuée) est un instrument de la politique d'éducation, et en particulier, de la modernisation du système éducatif. L'offre de formation à la formation continue est faite par le pouvoir national ou régional. La formation continue est un vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant. Il a pour but d'améliorer les pratiques professionnelles, la performance des équipes de travail en situation.

Selon Peretti (1998, p. 99),

*la formation (continuée) est un ensemble d'actions de développement qui met à la disposition des individus tous les moyens nécessaires à l'accumulation de leurs connaissances et l'amélioration de leurs compétences et performances pour répondre aux exigences de leurs postes de travail et aux évolutions internes et externes. De plus, la formation continue désigne les moyens pédagogiques offerts aux salariés pour qu'ils développent leurs synergies, leurs compétences au travail. Les actions proposées renforcent les aptitudes, les vocations techniques et opérationnelles. Elles enrichissent l'aptitude et la personnalité en aidant à évoluer vers des nouveaux défis.*



Pour l'OCDE (2009) la formation (continuée) est l'ensemble des activités qui développent les compétences d'un individu, les connaissances et l'expertise et qui prend la forme de cours, d'ateliers, de conférences, de séminaires, de programmes de qualification, de visites d'école, de participation à des réseaux de professeurs, de recherche individuelle ou collaborative, de coopération entre pairs.

Bipoupout et *al* (2008, p. 26) soulignent qu'il existe des façons différentes d'envisager la formation continue. La conception traditionnelle de la formation continuée et la conception intégrée se différencie en cinq points. Nous les avons résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 5 : Les Différentes façons d'envisager la formation (continuée).

Eléments de la Formation. Types de formation	Préparation.	Objectifs.	Méthodes pédagogiques.	Application de ce qui a été appris.	Evaluation.
Conception traditionnelle de la formation continue.	Convocation des participants.	Articulation de la formation autour d'objectifs de formation.	Exposés, suivi de débats, avec quelques travaux de groupes.	Exercices, applications par groupes, distribution de documents de formation.	Evaluation en fin de formation, à travers un questionnaire de satisfaction.
Formation continue selon la conception intégratrice.	Définition des grandes lignes de la formation à partir d'une analyse des besoins des participants et de la hiérarchie.	Articulation de la formation autour d'une ou deux compétences précises à développer.	Méthodes actives. Travaux de groupes, en ateliers, courts exposés structurants. Les apprentissages démarrent avec des situations – problèmes.	Activités d'intégration, si possible individuelles, débouchant sur une production complexe, témoin de la compétence à développer.	Evaluation de la formation à différents moments; Evaluation du transfert des acquis par l'observation des changements dans les pratiques de terrain (après la formation).

*Source: Paquay, and al (2000) dans Bipoupout, and al., (2008, p. 26)*

La formation (continuée) est un processus de professionnalisation des acteurs dans la vie active, permettant de continuer à se former pour la profession de leur choix. Dans le cadre de ce travail, nous nous alignons derrière Paquet qui fait remarquer que la formation

*... ne s'arrête pas au moment où les participants quittent la salle de formation. Au contraire, on estimera qu'une formation est réussie si on observe un changement très concret dans les pratiques des participants, pendant les semaines ou les mois qui suivent la formation. Paquay, and al (2000).*

La profession enseignante induit une formation continuée infinie. Elle représente pour chaque agent professionnel un droit statutaire. Selon Rogiers (2005) dans Bipoupout et *al.* (2008, p. 17), les effets de la formation des enseignants sont identifiés lors de la pratique à quatre (4) niveaux :

*Niveau 1, sensibilisation au changement (les formés sont informés de l'objet de la formation) ;*

*Niveau 2, changement des représentations (changement de conceptions erronées chez les formés;*

*Niveau 3, changement des pratiques professionnelles (modifications positives des pratiques in situ) ;*

*Niveau 4, amélioration des indicateurs (mise en place de nouvelles actions d'informations ou de formation pour réguler ou changer le système).*

Il existe des interfaces entre les niveaux de formation (entre le niveau 1 et le niveau 2, il est important de prendre en compte les besoins réels des formés ; entre le niveau 2 et le niveau 3, c'est la zone couverte par la formation (continuée), la prise en compte du transfert des compétences acquises en formation). Le passage du niveau 1 au niveau 4, et inversement se fait de manière continue. Pour ces chercheurs et pour nous aussi, la formation continuée est un processus dynamique et permanent de perfectionnement des savoirs, des compétences techniques professionnelles et personnelles. Elle vise à renforcer et à perfectionner les pratiques professionnelles des enseignants initialement formés, mais aussi des enseignants non-formés mais recrutés directement sur la base de leurs qualifications académiques.

### **2-1-3- Les paradigmes de formation.**

Les écrits sur la formation nous proposent plusieurs paradigmes de formation. Le paradigme de formation désigne un modèle quelconque, une conception du monde qui fournit des principes, des méthodes partagées par une communauté scientifique et qui fait autorité à une période donnée. En fonction des événements et des circonstances, un paradigme peut être remplacé par un autre. Il permet le développement de l'expertise technique et professionnelle pour un métier. Les paradigmes se succèdent et se complètent.

Selon Bertrand (1998), les paradigmes de formation se structurent, fonctionnent, évoluent et s'influencent mutuellement au cours du temps. Dans certaines recherches, ces paradigmes se réalisent dans le fonctionnement des institutions d'éducation et de formation des enseignants. Ainsi, l'on peut distinguer des situations où :

(a) le *maître instruit* maîtrise les savoirs disciplinaires et utilise une pédagogie transmissive ou traditionnelle ; (b) *l'enseignant technicien* applique un répertoire de techniques pédagogiques et des savoir-faire procéduraux précis et efficaces dans l'exercice d'un métier ; (c) *le praticien réflexif* pratique une pédagogie de type constructiviste et différencié, travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de la vie de son établissement selon Maroy, (2001). Dans ce sillage, Paquay, (1994) ajoute (d) *le praticien-artisan* qui acquiert sur le terrain des schémas d'action contextualisés et s'y accommode ; (e) *l'acteur social* qui s'engage dans des projets collectifs en étant conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes pour l'épanouissement de tous les individus et enfin, (f) *la personne enseignante* en relation avec le développement personnel de soi et de tous.

Zeichner (1983) ; Paquay (1994) dans Sacilotto-Vasylenko (2007, p. 19) proposent quatre paradigmes qui représentent les croyances, les expériences et les valeurs permettant de percevoir la nature, l'objectif et le processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour ces chercheurs, l'activité professionnelle des enseignants permet de construire et de réaliser des modèles de formation et les modes de pensée sur la formation des enseignants de la manière suivante :

- (1) *le paradigme comportemental qui envisage l'enseignement comme un ensemble de capacités plus ou moins isolables à pratiquer et à maîtriser ; (2) le paradigme artisanal qui envisage l'enseignement comme un ensemble de compétences professionnelles à acquérir sur le terrain ; (3) le paradigme critique, orienté vers la recherche, qui envisage l'enseignement comme ensemble d'aptitudes à une investigation critique et réfléchie permettant de transformer une problématique d'enseignement et (4) le paradigme personnaliste qui envisage l'enseignement comme un processus du développement personnel à partir des principes et engagements particuliers propres à l'enseignant ou au futur enseignant.*

Les paradigmes sont donc des références, des modèles pour les formateurs, les planificateurs, les gestionnaires et les évaluateurs des programmes de formation. Pour cette étude, nous avons retenu les paradigmes suivants : 1- *académique* ; 2- *technologique* ; 3- *personnaliste* ; 4- *artisanal* ; 5- *recherche et développement*.

### **2-1-3-1- Paradigme académique de la formation.**

Bertrand (1998) distingue deux groupes de formations soutenus soit par les fonctionnalistes ou généralistes, soit par les traditionnalistes ou classiques.

Pour les traditionnalistes, la formation s'appuie sur des contenus classiques et indépendants des cultures et structures sociales actuelles tandis que les fonctionnalistes s'intéressent à une formation générale préoccupée par l'esprit critique, la capacité d'adaptation, l'ouverture d'esprit. Dans le paradigme académique, l'attention est focalisée sur la transmission des connaissances générales, les savoirs sur la société et les valeurs éthiques essentielles dans l'évolution humaine. Dans les deux groupes, le *rôle du formateur* est de transmettre des connaissances et le *formé* doit les assimiler. Les techniques de transmission sont l'exposé, les cours magistraux, les conférences, les stages de recyclage et de perfectionnement. C'est le paradigme du *maître instruit*.

Les objectifs prioritaires de ce modèle de formation sont l'actualisation des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ainsi que le développement des savoirs pédagogiques. Pour Ferry (1983, p. 52), c'est un modèle de formation centré sur les acquisitions des savoirs savants. Il souligne que :

*(...) le processus de formation s'organise en fonction des résultats constatables et évaluable dont l'obtention est censée garantir un niveau de compétence défini en termes de connaissances, de comportements, de performances ou d'habilités... Les contenus de la formation et ses objectifs sont prédéterminés par le concepteur de la formation, plus ou moins aménagés par le formateur, cependant que les 'formés' n'ont aucune part à ces déterminations.*

En rapport avec notre étude, ce paradigme considère les enseignants en formation (continuée) comme des receveurs passifs des enseignements dispensés par les superviseurs de formation.

### **2-1-3-2- Le paradigme technologique de la formation.**

Bertrand (1998, p. 18) souligne que : *c'est un paradigme techno-systémique ou systémique qui met l'accent sur l'amélioration du message par le recours à des technologies appropriées*. L'objectif ici est l'apprentissage des savoir-faire techniques utiles pour un métier. L'enseignant en formation continue reste un receveur passif des connaissances professionnelles et techniques. Les décisions pédagogiques qui sont prises dans ce paradigme tiennent compte des objectifs prédéterminés par les formateurs. Les acquis de la formation se font par un apprentissage de techniques qui permettent de réaliser les tâches spécifiques pour l'exercice d'un métier. Pour Paquey (1994, p.17),

*ce sont des programmes trop 'mécanistes'. Si on n'y prend garde, on court le risque d'un émiettement, d'une parcellisation des compétences qui ne rend plus*

*compte du fonctionnement des professionnels en situation et des opérations qu'ils ont à mettre en œuvre.*

Ce paradigme favorise l'amélioration des enseignants en techniques d'enseignement, en actualisant les connaissances et les savoir-faire technologiques. Les formations se réalisent sous forme de modules de formation et de séminaires thématiques. Ce paradigme favorise la création des environnements multi-médiatiques qui font appel à des concepts et des outils d'intelligence artificielle. Il permet aussi de traiter l'information, d'améliorer la qualité de l'interaction entre la personne apprenante et l'outil technologique.

### **2-1-3-3- Le paradigme *personnaliste* de la formation.**

Bertrand (1998, p. 18) souligne que : *c'est un paradigme humaniste, libertaire, pulsionnel ouvert qui s'appuie essentiellement sur les notions de soi, de liberté et d'autonomie de la personne.* Ce sont les énergies personnelles, les valeurs qui sont mises en exergue dans ce paradigme. L'objectif de formation vise continuellement l'auto - actualisation des compétences du formé. Le formateur a un rôle de facilitateur. Il sélectionne les stratégies de formation qui favorise le développement personnel en liaison avec l'évolution professionnelle.

D'après Sacilotto-Vasylenko (2007), l'origine de ce paradigme était l'idée de *non-directivité* du développement du *potentiel humain* dans la formation. Pour ce paradigme, la question du *pourquoi on a appris ça* est d'avantage utilisée. Les objectifs de formation déterminés par le formé sont plus importants que les méthodes utilisées par les formateurs. L'objet de la formation, selon Paquay (1994) est de *devenir une personne en relation*. Il accorde une importance capitale à la communication et à la construction des relations avec les apprenants. Les contenus de formation comportent des cours qui permettent aux enseignants de s'exprimer, de communiquer, d'analyser leurs relations avec les autres. Les échanges entre formateurs et formés se font dans un climat de confiance.

Pour les défenseurs de ce paradigme, l'apprentissage structuré et le contrôle régulier des connaissances sont prohibés parce que ces pratiques réduisent l'initiative, excluent les possibilités d'activités créatives et ne permettent pas le développement personnel des enseignants lors des formations. Leur pédagogie est la réalisation des projets car, *dans un environnement favorable, les personnes trouvent généralement en elles-mêmes des ressources considérables pour réaliser leurs potentialités propres au bénéfice de tous* Paquay (1994, p.28). En rapport avec notre étude, il est nécessaire de proposer des projets de formation aux enseignants.

#### **2-1-3-4- Le paradigme artisanal de la formation.**

Ce paradigme stipule que l'enseignant est l'artisan de sa formation. Pour Perrenoud, (1982), il ne s'agit pas d'utiliser uniquement les théories, les règles et principes en formation continue. En situation, les difficultés sont imprévisibles, en tant que *bricoleur*, il est appelé à rassembler les matériaux disponibles pour construire son enseignement. D'après Paquay (1994) l'exploitation des opportunités lors de la pratique, les façons de faire, les routines efficaces font en sorte que l'enseignant *bricoleur* devienne un *expert*. Pour Ferry (1983, pp.56-57) :

*C'est un modèle centré sur une démarche. Il demande de la part des formateurs un travail d'incitation, de facilitation d'élaboration et d'exécution de projet, d'exploration non-directive, de guidage méthodologique, d'apports didactiques. La formation se passe par un transfert d'une pratique à une autre pratique. La théorisation des savoirs reste très limitée.*

En rapport avec la présente étude, ce paradigme met l'accent sur le développement des savoirs pratiques utiles à l'exercice d'un métier. Il favorise la pédagogie différenciée.

#### **2-1-3-5- Le paradigme recherche et développement de la formation.**

Ce paradigme stipule que les savoirs se construisent par celui qui apprend, à travers des interactions sociales de coopération entre les acteurs. Il met l'accent sur l'impact de l'environnement dans la construction des savoirs. Les travaux de Schön (1983, 1987) et Tochon (1993) dans Sacilotto-Vasylenko (2007, p. 27) relèvent que : *le professionnel apprend à cadrer et à recadrer un problème tout en travaillant, il teste ses interprétations et ses solutions en combinant action et réflexion, pour décider de ce qui doit être fait.*

Pour Paquay (1994), il y a un lien entre le *praticien réflexif* et le *praticien chercheur*. Cependant, l'*enseignant-chercheur* met en œuvre une démarche de résolution de problèmes par l'utilisation des méthodes scientifiques qui sont : l'observation, la description des situations éducatives, l'analyse, la formulation des hypothèses explicatives, la recherche des solutions qui valident ou non ces hypothèses, l'évaluation des hypothèses retenues, la recherche des pistes de solution, la production méthodique des dispositifs et des outils pour l'intervention, l'explicitation des fondements et l'évaluation systématique. D'après Bertrand (1998, p.18) :

*les théories psycho-cognitives se préoccupent du développement des processus cognitifs tels que le raisonnement, l'analyse, la résolution de problèmes, les représentations, les conceptions préalables, les images mentales, la métacognition, etc... elles mettent l'accent sur la construction de la connaissance.*

La spécificité de ce paradigme est la capacité de développer chez tous les formateurs le professionnalisme du métier. L'accompagnement des formés dans l'accomplissement de leurs tâches professionnelles. Ferry (1983) précise que le rôle *centré sur l'analyse de la tâche* permet d'établir les liens entre la théorie, les règles et la pratique du métier.

*Les interrogations sur les situations professionnelles et les interrogations sur soi-même ne vont pas sans engendrer de nouveaux besoins de connaissances et d'expériences. Elles relancent sans cesse l'évaluation de la formation en cours, la redéfinition de ses objectifs, l'analyse institutionnelle de son dispositif. Formation à l'analyse et analyse de la formation s'induisent réciproquement. Dans ce modèle centré sur l'analyse, les enseignants ou futurs enseignants se mettent en mesure d'élaborer eux-mêmes les instruments de leur pratique et les moyens de leur formation* Ferry (1983 pp. 59-60).

En rapport avec cette étude, ce paradigme permet de développer l'esprit rationnel et critique, de dépasser les acquis superficiels et factices de la formation initiale et continue pour se projeter dans la formation continuée. Pukhovska (1997) dans Sacilotto-Vasylenko (2007) propose de les combiner pour en faire deux approches binaires de formation : les approches *universelles (traditionnelles)* et les approches *innovatrices (nouvelles)* de formation. Selon l'approche *universelle*, les formés sont des *récepteurs passifs* des programmes et des contenus proposés par les formateurs tandis que pour la perspective *innovatrice*, les enseignants sont des *acteurs actifs* qui participent à leur formation.

Au regard de ce qui précède, les approches universelles de formation semblent être celles qui sont privilégiées par les formateurs pendant les sessions de formations continues. En effet, d'après les paradigmes académiques, technologiques, personnalistes de formation, le processus de formation ainsi que les résultats des activités de formation sont orientés sur la reproduction des valeurs de la société avec des méthodes d'enseignement universelles. Par contre, dans le paradigme artisanal, de recherche et de développement, le processus et les résultats de formation sont orientés vers le formé. Les apprenants ont la latitude de proposer, de créer et d'innover de nouvelles stratégies.

Les approches innovatrices développent la pensée critique, la pratique réflexive. Elles stimulent la recherche et l'innovation pédagogique. Elles suscitent les conflits cognitifs et sociocognitifs qui sont des outils pour faciliter la construction des savoirs.

Nous pensons qu'il est important d'utiliser ces paradigmes dans la conception des programmes de formation. Ils permettent de diversifier les méthodes et techniques, les contenus

de formation. Altet, (1994 ; De Peretti (1993) et OCDE (2011) ces paradigmes développent la *multi-dimensionnalité du métier d'enseignant*. Car,

*Intégrer des paradigmes signifie sans doute : reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme ; mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions ; reconnaître les tensions entre les pôles, neutraliser celles-ci dans leur pouvoir destructeur et les valoriser dans leur potentialité innovatrice ; renforcer les articulations, les liens entre les composants des systèmes et des dispositifs mis en place ; viser la cohérence des parcours ; chercher les synergies dynamisantes... Paquay (1994, p. 33).*

Pour l'Unesco dans Ria (2016, p. 9)

*Former les enseignants au XXIème siècle» est une interface hybride entre recherche et formation. Tout d'abord, elle vise à favoriser la circulation des savoirs entre les mondes universitaires, politiques et professionnels qui trop souvent s'ignorent ou s'affrontent. Elle alimente aussi grâce à la recherche les questions de formation au travail réel des enseignants tout en permettant l'émergence de nouvelles synergies entre les recherches à visée épistémique et celles à visée transformatrice. Ensuite, elle favorise la construction d'un dialogue fécond à l'échelle internationale autour d'enjeux communs relatifs à la formation des enseignants tout en s'enrichissant des différences liées à des systèmes éducatifs et culturels très contrastés. Enfin, cette interface nourrit des échanges scientifiques pluriels et donc interdisciplinaires sur les objets de formation.*

Nous convenons avec ces chercheurs que lorsque tous ces paradigmes sont pris en compte par les formateurs lors des formations continuées, ils contribuent à multiplier les aptitudes de professionnalisation des enseignants dans leurs fonctions. Nous pensons qu'il serait important que les formateurs prennent en compte les spécificités de chaque paradigme lors des sessions de formation des adultes afin de les pousser à aller plus loin.

#### **2-1-4- Les enjeux de la formation continuée.**

Selon Lavendhomme, Gérard, et Rogers (1997) dans Kayembe Muamba (2015), les enjeux de la formation continuée sont de quatre ordres : la formation continuée permet de favoriser une acquisition complète de la technique du métier, d'adapter permanemment les connaissances acquises aux évolutions continues et rapides des techniques du temps, de prendre conscience de ses responsabilités dans le cadre de son travail et, enfin, d'acquérir proprement les moyens de les assumer.

Pour Prost (1999), les enjeux de la formation continue sont d'ordre pédagogique, administratif et politique. Sur le plan



- pédagogique, la formation continue améliore et transforme le système éducatif en remédiant aux défauts qu'il n'identifie même pas. Elle favorise certaines façons d'enseigner et s'inspire de différents modèles ;
- administratif, les fonctions que les responsables chargés de former les enseignants occupent les obligent à se préoccuper de rationaliser le système en développant de nouvelles formations pour répondre aux nouvelles vocations ;
- politique, la formation est considérée comme un dispositif d'inculcation idéologique, qui assure au régime des défenseurs d'autant plus efficaces qu'ils seront convaincus de servir des idéaux professionnels et de faire de la politique.

### **2-1-5- les dimensions de la formation continuée.**

Selon Rogiers et Gérard (1997) dans Paquay *et al*, (1998, p.148) la formation continue a deux dimensions : la première *fait du travailleur un agent de conception* et la deuxième contribue à rechercher *la position d'un travailleur par rapport à son lieu de travail*.

#### **2-1-5-1- Le travailleur agent de conception.**

La formation (continuée) fournit des outils techniques nécessaires à l'exercice d'un métier. Elle transforme et fait du travailleur un producteur. A force d'apprendre, le travailleur devient un acteur de développement capable de transformer son milieu de vie et celui des autres, d'où cet enjeu de production. Il peut créer, innover et produire.

#### **2-1-5-2- La position du travailleur dans son lieu travail.**

Dans ce cas, l'objet de la formation est orienté vers la mobilité professionnelle *Bottom up*. L'amélioration des compétences en formation continue permet d'avancer en grade dans son poste de travail, d'organiser autrement ses activités professionnelles. Pour Watzlavick, Weakland et Fisch (1975), la formation continue permet de rechercher un meilleur ancrage dans son lieu de travail et de maîtriser au mieux sa tâche.

### **2-1-6- Les fonctions de la formation (continuée)**

D'après Lavendhomme, Rogiers et Gérard (1997), la formation continue (ée) a quatre fonctions qui sont : la professionnalisation, l'adaptation, l'engagement et la régulation socio-professionnelle.

### **2-1-6-1- La professionnalisation.**

D'après Maingari (2004, p.77), la professionnalisation a deux visages : la professionnalisation d'expertise et la professionnalisation d'exercice. La *professionnalisation d'expertise* interne à l'individu concerne le passage de l'enseignement de *métier à profession* et sa constitution en un véritable corps avec un contenu spécifique de formation et de signes extérieurs caractéristiques d'un corps de profession (...). Il s'agit ici de donner aux apprenants du primaire, du secondaire et même du supérieur les qualifications nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession reconnue par des textes, règles, règlements et codes déontologiques particuliers. La *professionnalisation d'exercice* externe à l'individu quant à elle est initiée par la hiérarchie lorsqu'elle constate une érosion des connaissances et des compétences professionnelles de ses agents.

En lien avec la formation, Tsafak (1989, p.30) dans (ibid, p.79) mentionnait que *les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux-être toujours amélioré*. La formation (continuée) par cette fonction vise essentiellement le développement des capacités professionnelles orientées vers la productivité et l'entraînement de compétences existantes et requises par la profession quel que soit le lieu de travail. Selon Le Boterf (1991, 1992), cette fonction est utile pour l'initiation très tôt des élèves et/ou des étudiants à l'acquisition des savoirs techniques et professionnels, à leur entretien et leur réactualisation. Dans cette optique, la formation continue a essentiellement pour objet de maintenir et d'entretenir les compétences techniques professionnelles liées à la fonction.

Cette fonction s'exerce aussi à travers les formations supplémentaires qui sont généralement ponctuelles et limitées dans le temps. Elle vise à améliorer des compétences techniques de base, à actualiser les savoirs techniques, à recycler, à corriger des pénuries de qualification. Pour Lavendhomme, Rogiers et Gérard (1997, p.4) la formation continue se définit comme *un processus qui permet d'entretenir ou de réactualiser des capacités et compétences nécessaires à l'exercice d'une profession déterminée*.

### **2-1-6-2- L'adaptation professionnelle.**

Par cette fonction, la formation (continuée) vise essentiellement à former un professionnel intégré dans son lieu de travail. Dans ce cas, la formation (continuée) veille à

adapter un niveau de compétence actuel à un autre niveau de compétence requis par l'exercice de la profession dans un milieu de travail précis. Il s'agit de combler l'écart entre les compétences actuelles et les compétences requises. Ces écarts sont dus : 1- soit aux contraintes d'évolution et/ou du cadre législatif de la profession, 2- soit à l'apparition d'un problème courant ou ponctuel dans l'organisation (à titre d'exemple : la modification des procédures de travail, l'acquisition d'un nouvel appareil, la faiblesse du management, l'insatisfaction des clients...), 3- soit à un nouveau projet de changement dans l'organisation. L'ensemble de ces projets exige de nouvelles compétences.

D'après De Brier et Meuleman (1996), la formation (continuée) vise à acquérir une maîtrise des compétences professionnelles. Elle peut prendre deux directions complémentaires qui sont la *spécialisation* et l'élargissement. Sous l'aspect convergent, ces formations visent l'acquisition de compétences spécifiques et pointues en rapport étroit avec la profession. Le formé accède dans ce cas au statut d'*expert*. Sous l'aspect divergent, ces formations visent l'acquisition de compétences complémentaires à celles requises par la profession. Le travailleur élargit son spectre de compétences pour accéder à la *polyvalence professionnelle*. Lavendhomme ; Rogiers et Gérard (1997, p. 5) définissent la formation (continuée) comme :

*Un processus qui permet à un professionnel d'adapter ses compétences aux exigences spécifiques d'un métier dans une organisation donnée, afin de se spécialiser dans un domaine ou au contraire d'élargir son champ d'intervention.*

### **2-1-6-3- L'engagement professionnel.**

L'objet principal de cette fonction est l'adéquation entre le travailleur et son milieu de travail avec une visée transformatrice et anticipative pour et dans son travail. La formation continue permet de gérer les changements et les transformations de trajectoires personnelles, professionnelles ou sociales dans l'organisation. Il peut s'agir d'une promotion ou d'une réorientation de sa profession selon les besoins. Parfois, il s'agit de gérer l'apparition de nouvelles technologies ou de répondre à l'évolution de la recherche. Ce type de formation se caractérise par un démantèlement des savoirs anciens, le développement et l'appropriation progressive de nouveaux savoirs et de nouveaux outils. Pour Lavendhomme ; Rogiers et Gérard, (1997, p. 5), la formation (continuée) est définie comme un *processus par lequel un travailleur peut se changer ou se transformer de manière dynamique pour devenir acteur du projet de son milieu de travail*. Elle invite le travailleur à être ouvert et à faciliter le partage des expériences professionnelles en adoptant une approche collaborative dans son lieu de travail.

L'engagement en formation met l'apprenant à l'épreuve de ses compétences. Ses craintes sont à prendre en compte dans la dynamique individuelle de formation où le prix à payer pour être transformé, pour poursuivre son développement ou pour se construire est présent. Dans cette perspective, le formé recourt à une permission d'absence pour envisager les transformations nécessaires à son évolution personnelle.

#### **2-1-6-4- La régulation socio-professionnelle.**

Cette fonction permet de faire face au changement, à la nouveauté, comme par exemple la réorientation d'un projet professionnel subi ou choisi. Dans cette fonction, le travailleur se pose des questions comme : *Quel est mon projet professionnel ? Quel est mon projet de vie ? Comment articuler les deux ?* Elle envisage le travailleur comme un acteur de changement avec la possibilité d'une mobilité par rapport au lieu de travail. Elle permet donc au travailleur de prendre du recul par rapport à son projet professionnel, à ses activités,... Les activités de formation visent à permettre le développement personnel et professionnel, à favoriser la promotion sociale grâce à l'accès aux différents niveaux de culture et de qualification professionnelle. Selon Lavendhomme ; Rogiers et Gérard (1997, p. 5) la formation (continué) peut se définir comme un *processus qui permet à un travailleur de prendre du recul par rapport à sa pratique et de repenser ou de repositionner son projet professionnel.*

Pour Perrenoud (1994), tous les paradigmes de formation soulignés contribuent à professionnaliser le métier d'enseignant. Ce sont les leviers de la professionnalisation. Ces paradigmes sont utiles autant pour les apprenants que pour les formateurs. La formation continue permet ainsi de produire une attractivité pour la profession, de répondre à la nécessité de créer de nouveaux métiers, de contribuer au décloisonnement de certaines organisations, de contribuer à l'élaboration d'une politique d'établissement, d'améliorer les relations dans le milieu professionnel, d'accroître la qualité des services dispensés, d'augmenter et stimuler la motivation du personnel au travail, de permettre la satisfaction du personnel sur le terrain et par là, une amélioration de la qualité des prestations.

Les formations (continué) sont organisées pour permettre aux enseignants de renouveler leurs compétences techniques et professionnelles, d'initier des projets personnels, de s'adapter aux changements et de s'autoréguler pour produire des bons résultats. Quelles sont les visées de la formation (continué) ?

## 2-1-7- Les visées de la formation (continuée).

### 2-1-7-1- Sur le plan social.

Les paradigmes de formation ainsi que les fonctions de la formation (continuée) que nous venons de mentionner ci-dessus montrent à l'évidence que l'objet de la formation continue est de satisfaire des besoins sociaux de cohésion et d'intégration des travailleurs dans leur environnement social. Selon Isambert-Jamati (1973), elle a une fonction curative et corrective. Elle permet de venir en aide, grâce à un appareillage orthopédique minutieux qu'elle nomme la pédagogie aux *handicapés socioculturels* que la société crée. Elle serait un outil de réparation pour des individus victimes d'un désordre social établi. Lesne (1977) considère la formation continue comme un instrument socioculturel de reproduction. Elle est aussi un espace de socialisation supplémentaire essentielle à l'individu et à la collectivité. La formation continue dans les institutions scolaires est entendue comme une éducation des adultes, une instance de socialisation ou d'acculturation des individus où se réalisent, de façon plus ou moins consciente, un apprentissage social et une rééquilibration des apprentissages antérieurs.

Pour les sociologues Bourdieu, Passeron et Cuignon (1970), la formation (continuée) est une institution sociale dont l'objectif est d'assurer sa reproduction et de maintenir l'organisation sociale. Pour Verne (1974), ce n'est qu'une *illusion pédagogue, que de croire que l'enjeu de la détermination du rapport formation/production se joue dans le camp de la formation*. Pour les sociologues, ce n'est pas en voulant modifier les pratiques par la formation là où le travail est exploité que les travailleurs changeront leurs comportements professionnels. Le système éducatif n'est qu'un rouage du système social. Selon eux, la formation continue serait considérée comme un moyen de rattrapage de certains travailleurs les moins instruits sur la culture et l'idéologie dominante d'une société donnée.

Néanmoins, l'éducation et la formation sont aussi considérées comme des instruments de libération mentale. Ces instruments aident les individus à se défendre contre l'ignorance, la dépravation des mœurs dans les groupes dont ils font partie. L'éducation et la formation permettent de développer une attitude critique et une autonomie intellectuelle qui sont des outils qui contribuent à construire des savoirs.

Pour Schwartz (1991), *l'éducatif (pédagogie qui éduque efficacement)* n'est pas seulement un produit du système social. C'est un élément moteur du système éducatif. L'éducatif joue à la fois un rôle d'adaptateur à une société donnée et celui d'inducteur de changement. Dumazedier (2002, p. 122) ajoute que : *plus se développe une société du savoir,*

*plus l'auto-formation trouve sa place.* L'auto-formation est donc un outil de développement des compétences et de construction des savoirs. Pour les auteurs comme Besnard et Liétard, (1976), la formation (continuée) a une double articulation : soit elle joue le rôle de formation professionnelle et/ou de formation générale, soit alors, c'est une formation de base et/ou une formation ultérieure.

*La formation est encore une opération de développement culturel de la société (ou des groupes qui la composent) orientée consciemment vers le développement de l'économie de la société et de la personnalité, par l'intermédiaire d'un système social en relation avec les genres et les niveaux culturels les plus aptes à susciter un développement.*

La formation (continuée) est un processus inventé par les sociétés modernes dont les fondements essentiels sont : 1- la capacité d'adaptation de la population à un changement social permanent ; 2- la valorisation de l'innovation professionnelle ; 3- l'augmentation du rôle à jouer par les experts et les technocrates pour exhorter les travailleurs à se former afin de ne pas être considérés comme les marginaux de la société, des oubliés, des manipulés, des aliénés.

#### **2-1-7-2- Sur le plan individuel.**

L'éducation familiale et l'enseignement de base sont les premières étapes pour accéder au savoir, à la socialisation et à l'autonomie. Cette fonction observée chez les humains s'explique par le fait que dans chaque être, il y a un goût d'inachèvement originel. L'autonomie individuelle s'acquiert progressivement en fonction du temps, de la patience et de la volonté personnelle selon Piaget (1975). Vygotski (1978 et Bruner (1983) ajoutent l'influence de l'environnement favorable dans le processus de construction. Une synthèse des lectures sur la théorie de développement humain indique qu'il faut toute une vie à un homme pour se construire Piaget (1975) ; Vygotski (1930, 1985) et Becker (1992).

Ces itinéraires de construction se justifient par des modifications biologiques, cognitives, socio-affectives et économiques qui s'opèrent dans chaque individu durant toute sa vie à travers l'éducation et la formation. Pour Kaes, Anzieu et Thomas (1973, p. 67), *la formation continue est une expérience complémentaire, une suite logique de l'enseignement de base.*

Pour Riesman (1964), *la formation est un processus psychosociologique qui peut aider les individus à dépasser l'anomie et à conquérir leur autonomie.* La formation (continuée) donne aux apprenants de rechercher l'autonomie personnelle. Dans cette dynamique, une

reprise d'étude obligera le sujet à s'adapter à une réalité extérieure à lui pour avancer dans l'acquisition de ses connaissances.

La formation continuée est donc un outil socioculturel, qui satisfait des besoins sociaux et individuels des travailleurs. Par ce processus, la société facilite l'adaptation de ses membres à ses exigences économiques et à ses attentes. Elle permet le rééquilibrage entre les différents groupes sociaux et culturels et facilite la promotion de l'idéologie dominante. Elle est un moyen de reproduction de l'ordre social, de quête et de construction des savoirs. Sur le plan individuel, elle est un instrument d'émancipation, de poursuite de la conquête de l'autonomie professionnelle, de la capacité d'expression et de créativité de chacun. Elle comporte une dimension promotionnelle, dans la mesure où elle aspire à un mieux-être et à un changement de forme. Elle est un moyen de socialisation permanente. La formation continue est complexe, ambivalente, émancipatrice, inductrice de créativité, de changement et de conservation. Elle est gardienne de l'ordre social. Elle permet de former une communauté apprenante.

### **2-1-7-3- Renforcement des capacités professionnelles.**

Comme nous venons de le souligner, la formation continue prépare les enseignants à affronter les changements sociaux. Elle est pilotée par les grandes orientations du système éducatif et contribue à développer les compétences individuelles et collectives, à renforcer les capacités professionnelles aux innovations pédagogiques à implémenter dans les instituts de formation.

D'après Lenoir et Vanhulle (2006, pp. 201 – 202):

*On ne peut espérer améliorer et adapter l'école à la société de demain, encore moins promouvoir la persévérance et la réussite scolaire, sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants. L'action des enseignants dans le processus de formation est apparue progressivement de plus en plus importante aux yeux des responsables de différentes réformes qui se préparaient et s'actualisaient parce que, (...) dans toutes réformes positives et vraiment sérieuses de l'école, la formation à l'enseignement est le nerf de la guerre. La qualité de l'enseignement passe d'abord par la formation d'enseignants compétents.*

En effet, si l'enseignant ne dispose pas de connaissances suffisantes, il ne pourra offrir à ses apprenants que des savoirs partiels qui ne sont pas construits par lui. La formation continue est non seulement un processus indispensable pour l'amélioration des acquisitions scolaires, mais aussi, elle constitue la clé de la mise en œuvre et de l'implantation de toute réforme professionnelle. Elle doit être bien conduite pour produire des changements dans les pratiques

enseignantes. Comme Emtcheu (2010), la qualité du processus enseignement/apprentissage doit être fortement influencée par les compétences individuelles de l'enseignant pour faciliter la construction des savoirs.

Pour Morissette (2002, p. 12), la formation continue doit conduire à un changement de paradigme. La formation doit toucher à la fois nos croyances pédagogiques et notre manière de percevoir, d'analyser et d'agir. C'est pourquoi elle affirme que *si l'enseignant essaie de faire un changement dans ses pratiques pédagogiques sans d'abord être capable d'en établir les fondements, il se condamne à ne pas avoir des prises sur ce changement*. L'enseignement des fondements théoriques est nécessaire pour l'assimilation d'une méthode d'apprentissage. La formation doit contribuer à transformer les mentalités professionnelles en situation.

#### **2-1-7-4- Formation à la pratique réflexive.**

La formation continuée offre à l'enseignant la possibilité de s'engager à la fois dans l'action et dans l'innovation pédagogique *in situ*. Selon Le Boterf (2010, p.125),

*La réflexivité consiste pour [ l'enseignant] à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations.*

Pour développer cette pratique, la mémoire est indispensable d'après Morissette (2002). L'enseignant, en même temps qu'il apprend se déploie pour que sa trajectoire professionnelle ne soit pas une courbe ascendante ou descendante. Selon l'apprentissage expérientielle de Le Boterf, *ibid*), adapté par Kold (1984) et Piaget (1977), la formation (continuée) n'est plus perçue comme une activité linéaire qui vient uniquement combler des lacunes professionnelles. Elle ouvre des perspectives pour donner sens aux actions quotidiennes du métier. Elle aide l'enseignant à faire constamment une auto-évaluation de ses compétences professionnelles pour demeurer productif.

*Le paradigme de praticien réflexif est intégrateur et ouvert*. Le recyclage met l'enseignant dans une posture réflexive qui le pousse à se développer et à se réconcilier avec sa conscience. Selon Perrenoud (2001a, p. 81),

*la posture réflexive développe le savoir-analyser. C'est un savoir qui s'appuie sur des savoirs savants, parce que l'analyse porte sur le réel et mobilise donc des concepts et des théories. Ce paradigme développe aussi la posture d'appropriation.*



C'est dire en fait que la posture réflexive développe chez l'enseignant l'autonomie professionnelle.

En nous joignant à ces chercheurs, nous admettons que l'appropriation d'un savoir, qu'il soit d'expérience, de recherches scientifiques ou théoriques, n'est jamais totalement acquise. C'est dans la pratique réflexive que le terme *continuée* ou *continuum* associé à la formation a tout son sens. La posture réflexive développée par Perrenoud (2001 a) est en congruence avec les fonctions de la formation continuée soulignées plus haut. Car ...

*... la pratique réflexive s'appuie sur une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets (...). Les dispositions et compétences techniques et méthodiques ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré* Perrenoud (2001a, p. 45).

La pratique réflexive déployée par les enseignants pourrait compenser les manquements de la formation professionnelle et accréditer les enseignants vers la professionnalisation. La pratique réflexive prépare les enseignants à assumer une responsabilité politique et éthique de leur métier. Elle évite les stéréotypes de la profession. Elle permet de faire face à la complexité croissante des tâches, de vivre un métier de plus en plus difficile voire parfois impossible et de donner aux enseignants les moyens de travailler sur leurs pratiques. Elle est une thérapie professionnelle.

La pratique réflexive favorise le savoir-analyser utile à la régulation des savoirs. Par le questionnement des méthodes de transmission et d'appropriation des savoirs pendant le processus de professionnalisation. Elle permet d'échanger et de collaborer avec les autres membres du groupe. Imbert (1992, p. 75) dans *ibid* (p. 134) insiste sur le fait qu'elle développe le questionnement et l'appropriation des savoirs par les *effets-médiations*, lesquels se caractérisent par une capacité d'analyse et de questionnement des formés en formation continuée. La pratique réflexive est donc une posture qui rejette la paralysie du système mental. Elle permet aux apprenants :

- 1- *d'effectuer des réductions dans leur vécu* (prendre du recul, effectuer un apprentissage dans l'observation de soi, de ses expériences, agir par distanciation, etc...);
- 2- *de se désengager des dualités* (éviter des postures qui freinent le processus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs, à l'instar de l'expert/débutant, de la théorie/pratique ou du formé/formateur ...);

- 3- *d'accepter d'entrer dans le souci de soi-même* (s'intéresser à soi en se prenant en charge ; faire de soi un des éléments de sa propre formation, s'approprier sa subjectivité...), Foucault (2001) dans *ibidem* (p. 134).

Le paradigme réflexif tel que précédemment développé est un moyen efficace pour affronter l'invincible altérité des pairs. Ce paradigme développe la pensée. L'utilisation de tous ces paradigmes facilite la coopération, la solidarité, l'entraide entre les enseignants. Le renforcement des compétences suscite le désir continu d'apprendre : l'apprenance.

### **2-1-8- Impact de la formation continuée sur les performances des apprenants.**

Les travaux réalisés par Wenglinsky (2000) dans l'OCDE (2005, p. 143) montrent qu'il existe un lien entre les scores élevés des élèves en mathématiques et les enseignants qui ont suivi une formation continue sur les stratégies à adopter pour résoudre différents types de problèmes en mathématiques. L'étude a démontré un saut dans les scores en sciences, des élèves dont les enseignants avaient suivi des formations de perfectionnement professionnel portant sur les compétences pratiques de laboratoire. Les données de l'étude suggèrent aussi que d'autres contenus de formation sur la gestion de la classe, l'enseignement interdisciplinaire ou l'apprentissage collaboratif ont un effet sur les scores des apprenants.

L'efficacité d'une formation continue ne dépend pas uniquement des moyens investis pour la formation. Elle dépend de l'objet de la formation, des contenus ainsi que du contexte de formation et des personnes à former. Les travaux de Cohen et Hill (1997) aux Etats-Unis, ont établi une corrélation entre une amélioration des résultats scolaires et les possibilités qu'ont les enseignants de mathématiques de participer à une formation continue prolongée qui se concentre sur une pédagogie axée sur les contenus spécifiques du nouveau programme qu'ils devraient apprendre à enseigner. Ces travaux ont montré que les enseignants californiens qui ont eu de nombreuses occasions de suivre des ateliers de travail sur les programmes scolaires (les mathématiques élémentaires par exemple) ont vu leurs pratiques pédagogiques s'améliorer ainsi que les performances de leurs apprenants en mathématiques.

Ces auteurs ont pu conclure qu'il ne faut pas s'attendre à ce qu'un programme de perfectionnement fragmenté, qui n'est pas centré sur le programme d'études suivi par les apprenants, et qui ne donne pas aux enseignants des possibilités de développer la pratique réflexive *soit un élément efficace des politiques nationales ou locales* OCDE (1998, p. 58). L'efficacité consiste à faire correspondre le processus d'apprentissage et les objectifs que

poursuivent les actions de la formation continue. Les formes les plus efficaces de formation continue...

*sont celles qui sont axées sur des priorités clairement définies, qui apportent aux enseignants un soutien sans faille et bien ancré dans les établissements scolaires, qui traitent tant les disciplines enseignées que des stratégies didactiques appropriées, et qui donnent aux enseignants la possibilité d'observer de nouvelles méthodes pédagogiques et de les expérimenter.* OCDE (2005, p. 144).

Pour Cauterman et *al.* (1999), au lieu de se référer à ce qui est conforme, programmé, prescrit par les instances hiérarchiques supérieures, les enseignants, à l'issue du stage de formation, doivent prendre des initiatives, se donner le droit d'essayer de nouvelles pratiques. Ils évoquent des démarches, des essais et des actions. La question de la pertinence des programmes est aussi relevée ici. Le tout entre, certes, dans la perspective d'une relation pédagogique plus complète. Quoiqu'il en soit, pour qu'il y ait de meilleurs impacts de la formation continuée sur la qualité de l'enseignement, nous pensons qu'il faudrait mesurer les vraies attentes et les besoins des enseignants en matière de formation.

Pour les ergonomes, les contenus de formation doivent être élaborés dans le cadre d'une rencontre, d'une régulation et non d'un écart entre l'offre et la demande de formation ; autrement dit, entre les besoins réels des enseignants, de leurs apprenants et de leurs attentes. La régulation des contenus de formation est censée partir d'une hypothèse comme par exemple

*la demande de formation continue désigne les contenus de formation souhaitée par les enseignants, c'est-à-dire ce qui leur paraît constituer pour eux-mêmes des priorités de formation et, finalement, ce qu'ils définissent couramment comme leurs besoins de formation.* Merle et Sensevy (2001, p. 29).

Lorsque la demande de formation est faite à partir d'un problème ponctuel que l'enseignant rencontre dans la gestion de ses activités, la formation est instituée pour le rendre apte à transférer les savoirs et à gérer la classe.

L'exemple que nous empruntons à Merle et Sensevy (2001) pourrait expliquer cette influence réciproque des définitions des offres et des demandes de formation. En effet, l'utilisation des TICE dans l'enseignement semble être affichée au premier rang des priorités du ministère. Il est quasi certain qu'un enseignant qui sous-estime ses compétences dans ce domaine se jugera en retard et définira ses besoins de formation par rapport aux prescriptions

de modernisation informatique définies par l'institution. Ainsi, les performances des apprenants devraient avoir un impact sur les offres de formation des enseignants.

Au regard de ce qui précède, nous pensons que la formation continue devrait contribuer à faire développer chaque fois chez les enseignants l'une des cinq fonctions prioritaires de la formation qui sont : l'enseignement, la communication, l'éducation, l'analyse et la régulation des connaissances. Nous convenons avec Cauterman et *al* (1999, p. 72) que :

*Les retombées positives perçues à travers la formation continue doivent aller dans le sens d'un déplacement de compétences, des défenses et du plaisir professionnel vers un plus grand investissement dans le travail et une plus grande reconnaissance de l'éducabilité de l'apprenant.*

### **2-1-9- L'impact du contexte professionnel dans la formation continue des enseignants.**

Il est important de prendre en compte le contexte dans la formation continue des enseignants. En effet, Fayfant (2015) dans Ria (2015, p. 22) souligne que :

*se situer au niveau de l'établissement, en tant qu'espace de travail, c'est se décentrer de l'individu pour considérer le contexte dans lequel s'exercent l'activité et les facteurs favorisant un apprentissage au travail.*

Le contexte prend en compte la culture environnante, les individus concernés par l'activité de perfectionnement professionnelle. Dans ces conditions, la formation n'est plus considérée comme une contrainte.

Les institutions de formation disposent d'un règlement intérieur. Le contenu de ce règlement présente des normes, des valeurs, des outils concrets ou symboliques dont le respect contribue à l'acquisition des connaissances. L'état émotionnel des opérateurs et la tâche à effectuer sont à prendre en compte lors des formations. Pour Schön, Argyis (1970) dans *ibid* (p. 23), l'efficacité de la formation continue repose sur *l'organisation apprenante* des acteurs de formation. Pour ces chercheurs, les acteurs apprennent de leur expérience, de l'effet de leurs enseignements sur les élèves-maîtres.

L'acquisition d'une nouvelle pratique est évaluée par le contexte dans lequel les enseignements se déroulent. Les savoirs peuvent se construire si les élèves-maîtres participent effectivement à la réalisation des projets collectifs institués par la communauté éducative. Les interactions, la coopération entre les acteurs et la participation de tous sont nécessaires pour l'amélioration des connaissances.

L'organisation apprenante induit une panoplie de bonnes pratiques. Pour que la formation soit efficace, il est important d'associer les compétences individuelles, le management des acteurs de formation et l'évaluation des pratiques. En questionnant le contexte de formation, les acteurs prennent en compte la culture des formés. La coopération entre tous les acteurs en formation continue favorise le partage et l'élévation de la connaissance. Cette vision constitue un gain d'efficacité pour la formation en contexte. Le savoir ne se construit pas uniquement en session formelle de formation. Il se construit au quotidien en situation de travail avec les outils locaux.

Billett, (2001) dans Ria, (2015, p. 153) propose trois (3) niveaux d'analyse de l'apprentissage en formation: *l'individu, le collectif de travail, et l'organisation*. Pour ce chercheur, les simulations des activités de formation entraînent un processus d'ordre cognitif qui favorise l'acquisition des compétences. Les actions et les opérations créent un lien entre les connaissances théoriques ou méthodologiques et les connaissances expérientielles personnelles ou partagées avec les collègues.

L'amélioration des compétences requiert la volonté de celui qui cherche la connaissance. Les tâches professionnelles doivent être adaptées au contexte de travail. Le formateur et le formé sont co-constitutifs dans le processus. Ils mettent en évidence la triptyque *penser - agir - apprendre*. Les facteurs qui contribuent à cette auto-construction sont : *l'organisation du travail, l'aménagement spatio-temporel du travail, l'environnement matériel et technique, l'environnement symbolique (code vestimentaire, rituels), etc...* selon Billett (2001).

Le contexte professionnel impacte l'amélioration des connaissances parce qu'il est l'environnement dans lequel le savoir se manifeste. L'instruction d'une nouvelle pratique qui n'inclut pas le contexte de travail ne facilite pas l'assimilation et la construction des savoirs. En prenant en compte le contexte dans la formation des enseignants, Demeuse et al. (2005, p. 45) dans Ria (2015, p. 25) soulignent que les formateurs des formateurs...

*...doivent continuellement faire face à des changements d'objectifs et de moyens, ainsi qu'aux connaissances subjectives des individus impliqués, c'est-à-dire la culture spécifique des (apprenants) (...) et des établissements. Car le perfectionnement dans les (écoles) devrait impacter les résultats scolaires.*

## **2-1-10- La formation continuée au service du développement des compétences**

La formation continuée se présente sous plusieurs formes différentes les unes des autres. Elles impactent le développement personnel, la fonction et la société dans son ensemble. Parmi

ces formes, nous avons la professionnalisation, le perfectionnement professionnel, l'ingénierie pédagogique.

### **2-1-10-1- la professionnalisation du métier d'enseignant.**

Le Boterf (2010, pp. 179 – 190) dans ses travaux souligne que :

*La construction des compétences n'est plus du tout considérée comme relevant de la seule formation, mais comme résultant du parcours professionnalisant incluant le passage par des situations de formation et de situations de travail rendues professionnalisantes.*

La formation continuée contribue à renouveler les aptitudes professionnelles des personnels enseignants. Il énonce sept (7) contributions spécifiques qui permettent aux enseignants d'être de véritables professionnels dans leur lieu de travail. Il s'agit notamment de :

- 1- *faire acquérir des ressources (...)* pour savoir agir avec pertinence ; car pour être compétent, il faut déjà posséder les ressources cognitives et être en mesure de les mobiliser ;
- 2- *s'entraîner à combiner les ressources (...)* pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (à titre d'exemple, réaliser une activité, conduire un projet, etc... en se dotant de nouveaux schèmes opératoires pour faire évoluer sa façon d'agir). Ces activités rendent plus autonomes. Cette autonomie n'est possible que grâce à une pédagogie de la simulation, un apprentissage progressif, un débriefing, une formation par alternance ou parfois centrée aussi sur la résolution des problèmes, des études de cas et la pédagogie de projet ;
- 3- *proposer des objectifs réalistes d'apprentissage* en s'appuyant sur la notion de zone proximale de développement de Vygotsky (1985). Pour ce chercheur, les objectifs d'apprentissage doivent être définis sur la base de ce que l'apprenant est capable de faire seul et/ou avec l'appui d'un tiers Bruner (1983). Il s'agit de concevoir des situations d'apprentissage en formation comme des situations de déséquilibre suffisant, mais non excessif ;
- 4- *développer la capacité de réflexivité et de transfert en situation.* Notamment par une prise de recul sur ses propres pratiques, effectuer soi-même un travail d'abstraction et de conceptualisation pour ce qui est de la réflexivité que Flavel, J. – H. & Wellman (1977) nomment la métacognition en ces termes :

*elle se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y touche. (...). Elle se rapporte aussi à l'évaluation*

*active, à la régulation et à l'organisation de ses processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent habituellement pour servir un but ou un objectif concret*

En ce qui concerne le transfert, l'apprenant doit être en mesure de se détacher de ses contextes de formation pour gagner son autonomie. A condition :

- d'intégrer la préoccupation et la perspective du transfert dans les premiers moments de l'apprentissage ;

- de multiplier les situations ou les occasions de pratiques des transferts ;

- d'inciter le formé à établir des ponts « *le bridging* » entre les apprentissages qu'il a réalisés et des situations où ils pourront être réinvestis ;

- d'entraîner à des méthodes de résolutions des problèmes ;

- de mettre en œuvre une pratique de la médiation qui permette de progresser dans des activités méta- cognitives ;

- de proposer des situations d'apprentissage suffisamment riches en complexité ;

- de faciliter la mise en commun et la confrontation des stratégies cognitives et des représentations d'un apprenant avec ses pairs;

5- *développer la capacité d'apprendre à apprendre* (tirer des leçons de ces expériences, découvrir ses styles d'apprentissage, corriger ses erreurs....) ;

6- *donner une juste place à l'auto-évaluation* (à développer);

7- *avancer dans la construction d'une identité professionnelle*).

Fort de ce qui précède, il devient évident que la professionnalisation est une forme, une démarche d'acquisition de la connaissance. Elle permet de construire une identité professionnelle. Elle donne des outils aux formateurs et aux formés de développer de nouvelles compétences. Ces outils sont : la prise de recul, la métacognition, le débriefing et le bridging, la pédagogie de la simulation. Elle permet l'auto-évaluation sur la qualité du transfert des acquis issus de la formation en situation de classe.

### **2-1-10-2- Le perfectionnement professionnel.**

Pour Wittoski (2008, p. 22) dans Moche (2017, p. 96), six moyens de perfectionnement professionnel contribuent à développer les compétences professionnelles.

- la première est la *logique de l'action* : elle correspond au modèle de la *formation sur le tas*, par l'action seule. Dans ce modèle, les formés sont placés dans une situation familière, qui présente un caractère de nouveauté à partir de l'utilisation de nouveaux outils. Ils sont ainsi amenés à changer leurs façons habituelles de faire à partir des ajustements au fil de l'action, sans même qu'ils ne s'en rendent compte. Les situations professionnelles nouvelles exigent ainsi des sujets en formation la production par tâtonnements, essais et erreurs, de compétences nouvelles dans l'action ;

- la deuxième est la *logique de la réflexion et de l'action* : c'est le schéma de la formation alternée qui est caractérisé par la combinaison action-réflexion sur l'action. Elle renvoie à une itération entre transmission des savoirs théoriques et production des compétences ;

- la troisième est la *logique de réflexion sur l'action* : c'est une logique qui correspond au moment où les individus analysent de façon rétrospective leur action. Ils mettent en mots un certain nombre de principes participant ainsi à l'enrichissement de leur patrimoine d'expérience. Elle implique une analyse des pratiques par la réflexion rétrospective sur l'action mise en œuvre lors de la formation. Les compétences sont alors formalisées, mises en mots, transformées en savoirs communicables validés par le groupe. Les apprenants développent à cette occasion, une compétence tournée vers l'analyse de leur action et des connaissances et/ou savoirs sur l'action. Dès cet instant, ces savoirs deviennent transmissibles aux autres ;

- la quatrième est la *logique de réflexion pour l'action* : elle correspond à l'analyse des pratiques à partir de la réflexion anticipée sur les nouvelles pratiques à mettre en œuvre. Les professionnels procèdent eux-mêmes à la définition (par anticipation des changements de pratiques), au regard des critères d'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de la productivité à mettre en œuvre en situation de travail réel.

- la cinquième est la *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action*. Elle correspond à l'accompagnement (ou tutorat) par un tiers des professionnels dans la réalisation d'une activité. Ainsi, l'accompagnateur ou le tuteur favorise une mise à distance de l'action, une modification des façons de voir et de penser l'action et la situation dans laquelle se déroule l'action. L'accompagnement se déroule dans des situations de travail réel et le tiers assure une fonction de transmission de savoirs, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons de voir les situations. Le professionnel se forme en vue de modifier ses façons de penser et d'agir. De cette manière, il participe à la construction d'une identité culturelle ;



- la sixième voie est la *logique de l'intégration et/ou de l'assimilation* qui correspond à l'assimilation des savoirs théoriques que les apprenants devront mettre en œuvre en situation professionnelle. Cette voie de professionnalisation permet aux enseignants d'intégrer les savoirs théoriques acquis en formation, avec le développement des capacités qui se transforment en compétences en fonction des situations de travail rencontrées. Elle permet la production des compétences méthodologiques qui fournissent aux enseignants des outils de résolution des problèmes, d'analyse des pratiques.

Wittorski (2008) et Mayen (2008) dans Perrenoud and *al.* (2008, p. 44) soulignent également qu'il existe d'autres voies qui contribuent à construire les savoirs des enseignants. Cependant, ces différentes voies doivent déboucher sur une analyse de travail en situation. Comme ces auteurs, nous pensons que les formateurs devraient utiliser la méthode prescrite pendant la formation pour former les enseignants. Pour ces auteurs, il ne suffit pas seulement de transmettre les contenus théoriques et/ou pratiques de formation de manière passive aux enseignants initialement formés aux techniques d'enseignement et s'attendre absolument à ce qu'ils les appliquent. Selon Pastré (1987), ce sont des pratiques applicationnistes. D'après lui, il est souhaitable d'envisager une analyse profonde de la méthode de formation à appliquer en formation continuée et la nature des relations qui peuvent exister entre les dyades comme : savoirs issus de la recherche ou théoriques et savoirs d'action et/ou pratique, savoir et savoir-faire.

Pour ces auteurs et pour nous aussi, la formation continue devrait contribuer à articuler au même moment la situation réelle et la situation imaginaire de la classe pour qu'il y ait adéquation entre la théorie et la pratique. Cela contribuera à mieux définir les objectifs de formation, à mieux structurer les contenus ainsi que les supports de formation, ensuite, à évaluer le degré d'acquisition et de transfert à travers l'analyse des performances scolaires. La formation continue devrait aussi déboucher sur une analyse des pratiques professionnelles en situation de classe, à la définition des attentes des enseignants identifiées à partir de leurs besoins réels pour qu'ils puissent effectivement construire des savoirs. En prenant en compte ces paramètres dans la formation, la professionnalisation des enseignants devient un objet scientifique. Et d'ailleurs Le Boterf, (2010, p. 179) souligne qu'*il n'est plus seulement question d'ingénierie de la formation, mais (aussi) d'ingénierie de la professionnalisation* ; car ce sont des outils de construction des savoirs.

### 2-1-10-3- L'ingénierie pédagogique.

La démarche de l'ingénierie nous intéresse dans ce travail parce qu'elle fournit des outils de conception et de planification des activités de formation. Elle utilise les équipements et les outils multiples et variés pour stimuler les formés à apprendre. Selon Carré (2004), la notion d'ingénierie pédagogique est contemporaine. L'ingénierie pédagogique serait née de la volonté des entrepreneurs de mettre en place une méthodologie d'audit dans les entreprises pour rendre compte de leurs pratiques, des situations, des contextes et d'organisation de travail. Adapté à l'éducation et particulièrement à la formation, c'est un outil de développement des compétences du métier enseignant. C'est la raison pour laquelle les étapes diffèrent selon les auteurs. Pour Le Boterf (1999) dans (Carré, 2004),

*l'ingénierie de formation est considérée comme un ensemble coordonné des activités de conception du dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session de stage...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité.*

Tandis que Le Boterf (2010) et Wittoski (2008) penchent pour la professionnalisation comme outil de développement de nouvelles compétences, Le Boterf (1991) dans Ardoin (2006, p. 11) quant à eux, mettent l'accent sur l'ingénierie de formation en ces termes :

*l'ingénierie de formation est un ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et à la réalisation d'un système de formation ; c'est aussi l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation.*

Pour Jonnaert, *et al*, (2009 ; Roquet, (2012) ; Clauzard, (2016), la professionnalisation du métier d'enseignant peut être considérée comme une ingénierie de formation. Ils la définissent ainsi :

*l'ingénierie est l'ensemble constitué des méthodes et des moyens qui permettent de construire un dispositif et/ou modèle de formation. Ce dispositif doit pouvoir satisfaire les besoins des enseignants identifiés dans un contexte de travail donné.*

La professionnalisation se confond ainsi à l'ingénierie de formation. La démarche d'ingénierie pédagogique nous intéresse aussi parce qu'elle permet d'élaborer un ensemble de tâches, de compétences professionnelles des acteurs en formation qui faciliteront la circulation des savoirs en formation. Dans cette étude, il sera question de *l'ingénierie des pratiques pédagogiques de formation*. Ardoin (2006, p.11).

Minvielle (2003) ; Masingue (2004) dans Ardoin (2006, p. 25) distinguent trois niveaux d'activités de l'ingénierie de formation : 1- le niveau macro ; 2- le niveau méso ; 3- le niveau micro.

Le niveau macro est celui de l'ingénierie des politiques de formation. C'est à ce niveau que les grandes décisions politiques sont prises. C'est le niveau stratégique et décisionnel, le maître d'ouvrage de la formation. Les politiques de formation sont définies ainsi que les différents savoirs (savoirs académiques, savoirs professionnels et empiriques, savoirs pratiques...) ; et leurs modes de transmission. Selon Jonnaert (2002), le lien entre ces différents savoirs est nécessaire au niveau macro pour que le processus de construction des savoirs soit effectif. *Le dispositif de formation utilisé doit favoriser les dimensions verticales et horizontales des échanges, des interactions sociales lors des formations.* Jonnaert (2002, p. 75).

Le niveau méso est celui de l'ingénierie des systèmes de formation. C'est l'ossature du projet de formation traduit en dispositif de formation et en action. Il est construit à partir des objectifs du maître d'ouvrage, des réalités du contexte et des contraintes de l'environnement. Le niveau méso met en œuvre les décisions macro par les services de formation et les organismes de formation du système. C'est à ce niveau que sont définis et explicités les objectifs généraux de formation en termes de compétences à développer et à maîtriser en formation, de profils de sortie des formés, des cahiers de charges, du matériel didactique pour les politiques d'évaluation. C'est le maître d'œuvre de la formation. A terme, les activités d'opérationnalisation des plans d'actions qui faciliteront la construction des savoirs sont mises en œuvre à ce niveau.

Le niveau micro est celui de l'ingénierie des pratiques pédagogiques. C'est à ce niveau que s'établit la relation entre les formateurs (inspecteurs et/ou directeurs d'école et/ou animateurs pédagogiques) et les formés (enseignants), la mise en œuvre de l'action pédagogique, l'évaluation de la séquence de formation. C'est le niveau des prestataires de formation. Gillet (1988) dans Ardoin (2006, p. 11) souligne que :

*C'est à ce niveau que les outils qui seront utilisés dans le champ de la praxéologie sont sélectionnés. La pédagogie devient une ingénierie pédagogique qui sélectionne les supports, les contenus, les formateurs et les méthodes pédagogiques de formation et d'apprentissage. C'est l'ingénierie des pratiques pédagogiques.*

C'est le niveau micro qui nous intéresse dans ce travail. C'est à ce niveau que les dynamiques interpersonnelles et individuelles de formation sont vécues. Par exemple, la

pratique réflexive se déclenche dès que les supports et les contenus de formation sont distribués aux formés; les conflits sociocognitifs se créent ainsi que ainsi que l'auto-évaluation des pratiques.

Deming (1990) dans Moche (2017, p. 123) met en place une démarche qualité d'ingénierie constituée des quatre outils suivants : planifier– faire – évaluer – réajuster. Cette démarche contribue à conceptualiser et à expérimenter les domaines divers de formation et d'éducation. Cet outil contribuera à monter de nouveaux dispositifs de formation : (à distance, flexibles, ouverts, individualisés...).

## Amélioration continue

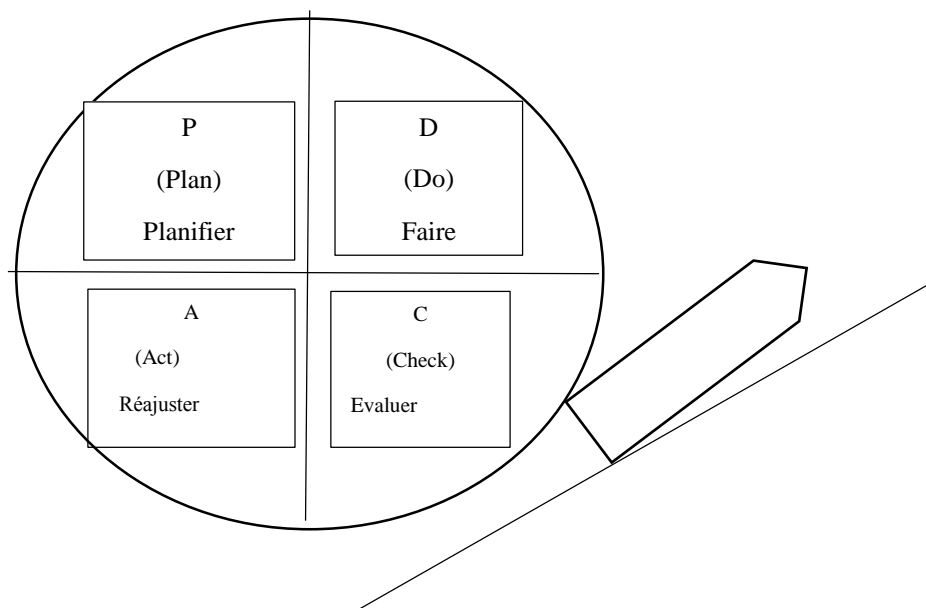


Figure 17 : La roue de Deming (PDAC) : *source* : William Edwards Deming (1950).

D'après la figure, l'amélioration continue des compétences techniques et professionnelles se présente comme une roue qui tourne suivant les étapes ci – après : planifier – faire – réajuster – évaluer.

Pour Ponchelet (1990) dans Moche (2017, p. 123)

*L'ingénierie de formation pédagogique est considérée comme un ensemble coordonné d'activités de conception, d'étude et de coordination de diverses disciplines pour réaliser et piloter un processus visant à optimiser l'investissement formation. [...]. Elle vise l'adaptation, la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans une logique d'optimisation [...] de la formation. L'ingénierie pédagogique consiste à rechercher et à créer l'auto-formation assistée (ou accompagnée).*

Le but de l'ingénierie pédagogique est de transformer les données *input* de la formation (à savoir le cahier des charges, objectifs de formation, analyse du public) en données *output* (l'organisation pédagogique, les supports, les conditions particulières, le programme).

L'illustration de cette transformation est contenue dans la figure ci-dessous.

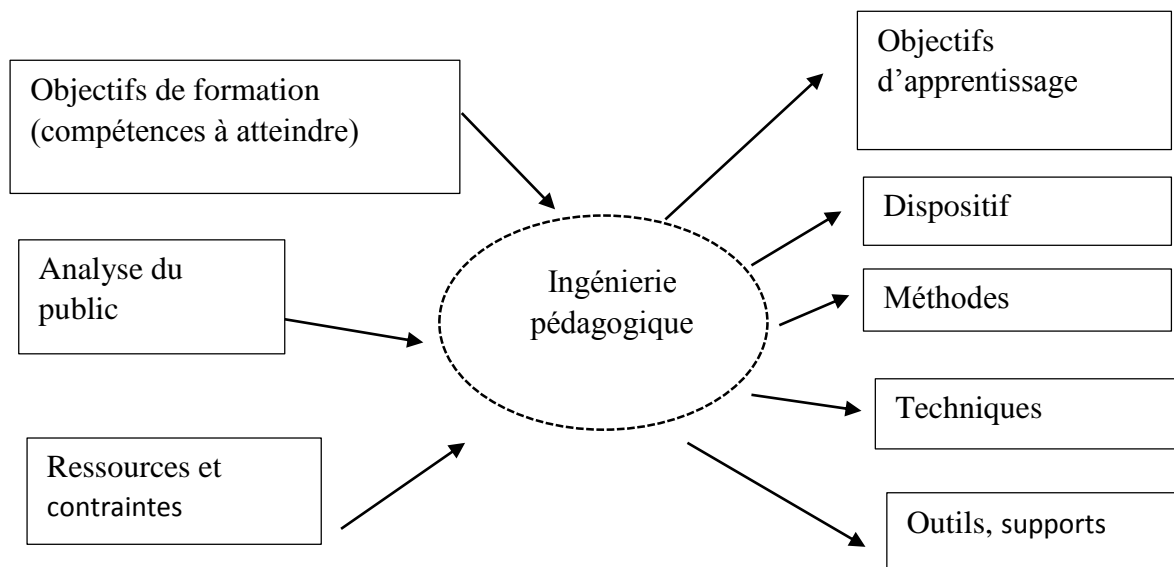


Figure 18 : Fonction de l'ingénierie pédagogique de formation selon P. Carré (2004).

Belinga Bessala (2010, p. 37) compile les inputs et les outputs en formation et souligne que :

*la formation professionnelle doit prendre en compte (les) besoins, (les) tâches et les comportements liés à une profession déterminée. Pour (élaborer) un modèle de formation/dispositif de formation, il convient de préciser les paramètres suivants : 1- diagnostic des besoins réels de formation professionnelle en partenariat avec les institutions concernées (...); 2- formulation des objectifs de formation par compétence visée; 3- élaboration des contenus de formation après concertation avec les partenaires socioprofessionnels; 4-définition des compétences professionnelles visées dans chaque filière de formation; 5- méthodologie de formation.*

Ainsi, la professionnalisation, le développement des compétences et l'ingénierie pédagogique sont des outils utilisés par la formation pour faciliter la construction des savoirs des enseignants.

### **2-1-10-3-1- Les paramètres de l'ingénierie pédagogique de formation.**

D'après Ardoin (2006), l'ingénierie pédagogique est constituée des acteurs qui agissent, des domaines de formation, des enjeux de formation, des objectifs, des attentes des uns et des autres vis-à-vis de la formation, des moyens utilisés pour la mise en œuvre de l'objet de formation. Nous les avons combinés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6 : Les paramètres de l'ingénierie pédagogique de formation.

Type d'ingénierie.	Niveau / micro.	Acteurs / prestataires.	Domaines.	Enjeux de la formation.	Objectifs de la formation.	Attentes vis-à-vis de la formation.	Moyens pour la mise en œuvre.
Ingénierie pédagogique.	Opérationnel / Apprentissage pédagogique.	Formateurs / Formés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identification des prérequis.</li> <li>-Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes.</li> <li>-Préparation et utilisation des contenus, supports, et matériels.</li> <li>-Coordination pédagogique.</li> <li>-Recrutement des formateurs et animation de l'équipe pédagogique.</li> <li>-Evaluation des acquis.</li> <li>-Validation des acquis.</li> </ul>	Favoriser l'apprentissage et le transfert des acquis en situation.	Formateurs :	Formateurs :	<ul style="list-style-type: none"> <li>DRH / Formateurs :</li> <li>-Diagnostic de formation ;</li> <li>-Recensement des demandes.</li> <li>-Plan de formation,</li> <li>-Veille documentaire ;</li> <li>-Cahier des charges de la demande,</li> <li>-Evaluation de la formation</li> <li>-Référentiels emploi / compétences,</li> <li>-Fiche d'évaluation individuelle,</li> <li>-Les rencontres de groupes</li> <li>-Les entretiens.</li> </ul>
					<ul style="list-style-type: none"> <li>-Réaliser le face à face pédagogique.</li> <li>-Adapter les outils et méthodes pédagogiques (Intégrer la culture et la dimension opérationnelle de la formation).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cohérence et autonomie pédagogique.</li> <li>-Public adapté aux objectifs et moyens.</li> </ul>	
					<ul style="list-style-type: none"> <li>-Développer une attitude formation au sein de la structure</li> <li>-Développer une participation active en formation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Développement et valorisation des compétences et des acquis.</li> <li>-Intégration dans un projet personnel et professionnel</li> <li>-Dynamisme de groupe mobilisateur.</li> </ul>	

Source : Ardoin, 2006 (pp. 27 – 34).

### 2-1-10-3-2- Les étapes de la démarche de l'ingénierie de formation pédagogique

Selon Ardoin (2006, pp.35- 40) : l'ingénierie de formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formateur, par des méthodologies appropriées, doit analyser, concevoir, réaliser et évaluer des dispositifs et/ou des systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels de formation. La démarche d'ingénierie a deux grandes phases et quatre étapes. Comme nous l'avons dit plus haut, le but est de mener une action de formation de manière optimale pour le développement professionnel des personnes et de l'organisation.

Tableau 7 : Démarche de l'ingénierie pédagogique de formation Ardoin (2006, p.35).

La démarche de l'ingénierie de formation.	
Phases	Etapes
Investigations	Analyser
	Concevoir
Mise en œuvre	Réaliser
	Evaluer

#### ➤ La phase d'investigation.

Cette phase est constituée de deux étapes qui sont : l'analyse et la conception. *A la première étape*, l'ingénierie de formation analyse la demande de formation ainsi que le contexte dans lequel la formation se tiendra. Cette analyse s'appuie sur un ensemble de questionnements, de confrontations et de vérifications. Il s'agit de comprendre l'organisation de la formation, son fonctionnement, les différents acteurs, leurs enjeux, les objectifs déclinés et les objectifs sous-jacents ou cachés. On tâchera de repérer le climat social, le mode de management et le système de gestion des ressources humaines en place pour investiguer sur les conditions de travail et les relations sociales. L'ingénieur-formateur peut définir les objectifs opératoires attendus et les formuler en termes de résultats attendus. Ce n'est qu'après cette analyse qu'il peut dessiner un avant-projet qui sera constitué des éléments suivants : l'identification du contexte, les grandes orientations du projet, la présentation des différentes étapes et leur planification, la logique de l'organisation, la définition des moyens humains, techniques, matériels et financiers.



Ces éléments serviront à faire une évaluation en cours et en fin de formation en utilisant un cahier de charges de l'action de formation (politique de formation, diagnostic de formation, besoins de formation, offre de formation).

En ce qui concerne *l'étape de conception*, il s'agit pour l'ingénieur d'imaginer des dispositifs innovants, de créer des actions spécifiques et adaptées à l'environnement, de proposer des réponses adaptées, de formuler les objectifs, d'expérimenter, d'accompagner les décisions, de planifier et coordonner le projet de formation. Cette étape de formalisation du projet permet d'aboutir à la mise en œuvre du projet final dont les éléments sont : les objectifs généraux et opérationnels, les acteurs concernés, l'organisation générale de l'action ou du dispositif de formation, le calendrier et le délai de réalisation, les moyens disponibles et nécessaires à mettre en œuvre, les résultats attendus (qualitatifs et quantitatifs), le dispositif d'évaluation aux différentes étapes avec les critères et les modalités, l'évaluation finale.

➤ **La phase de mise en œuvre.**

Cette phase comporte deux étapes: *la réalisation* et *l'évaluation*. A l'étape *réalisation*, le responsable de l'ingénierie de la formation devra effectuer trois principales activités qui sont : l'animation, le pilotage et la communication. En effet, l'ingénieur de formation assure l'animation du dispositif de formation par un ensemble de fonctions que sont : la mise en œuvre des partenariats, le recrutement, la mobilisation et l'animation d'une équipe pluridisciplinaire, la coordination des différentes parties du projet.

Il assurera aussi le pilotage du projet par la (gestion, le contrôle et la régulation) de ce projet par : un ajustement régulier des moyens et des buts, une logistique matérielle et humaine, une optimisation des méthodes de travail et un enchaînement des actions, une création et une utilisation de tableaux de bord, le suivi et l'évaluation pédagogique, organisationnel et financier.

La fonction de communication que l'ingénieur assure est capitale pour la réalisation du projet. Car l'ingénierie ne doit pas être considérée comme une mise en œuvre technocratique et déshumanisée de décisions dirigistes. Les participants ne sont pas de simples objets d'une planification fonctionnaliste, mais les acteurs, partie prenante du projet. Le comité de pilotage mis en place régule et assure le suivi. Le responsable est donc considéré comme le conseiller technique du projet. Son rôle est de contrôler et de faire circuler l'information. Cette étape se

termine par l'élaboration d'un plan de formation, de la veille documentaire et des tableaux de bord.

L'étape *évaluation* permet de faire des comparaisons et des confrontations entre les résultats attendus ou prévus et ceux effectivement atteints au cours ou en fin de formation. Après ces confrontations, des ajustements et des améliorations peuvent être faits à moyen ou à long terme dans la reconduction des formations. Le responsable de formation analyse et capitalise les données. Il évalue aussi son professionnalisme en matière de formation et renouvelle ses compétences. Cette évaluation peut être faite à différents niveaux de la formation : elle peut être faite pendant l'action dans le cadre d'une évaluation-régulation : c'est l'évaluation en formation. Si elle est faite en fin de formation pour une évaluation- contrôle, c'est l'évaluation de la formation. L'évaluation peut être aussi tournée vers les personnes, le groupe, les objectifs ou vers le dispositif de formation. L'évaluation peut être qualitative ou quantitative.

Carré (2004) pour sa part propose cinq (5) étapes d'ingénierie : 1- analyser la situation de départ par un diagnostic à l'aide des questions telles que: dans quel but ? (objectif de formation et mode d'évaluation suite à l'analyse de l'appel d'offre, du programme de formation et du référentiel métier...); pour qui ? (analyse du public à former); Avec quels moyens ? (ressources et contraintes budgétaires, ...); 2- concevoir le design du dispositif : à partir de quoi ? (un cahier de charges ou projets pédagogiques...); 3- développer les outils et les supports : (avec quels supports ? création de supports pédagogiques); 4- comment conduire? (animation et suivi de l'action pédagogique, relation pédagogique); 5- évaluer la productivité et la régulation.

Cette organisation centrée sur l'enseignant vise la qualité des apprentissages, l'appropriation des savoirs, le transfert des compétences en situation et l'évaluation des résultats. L'ingénierie pédagogique en formation vise l'épanouissement professionnel et personnel. Les étapes précédemment déclinées sont représentées dans la figure ci – dessous.

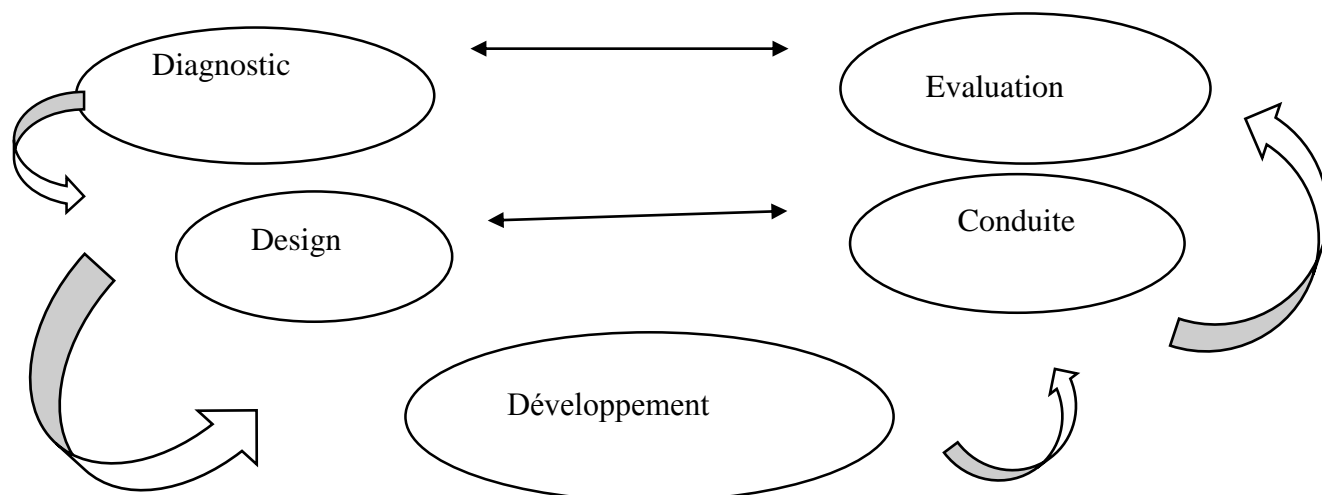


Figure 19 : Les 5 étapes de l'ingénierie pédagogique selon P. Carré (2004)

Nous pensons qu'en suivant également ces étapes proposées par Carré, la qualité de la formation continue peut être améliorée dans les institutions de formation des enseignants. De ce fait, les savoirs pourront se réguler dans le système cognitif des enseignants. Pendant que l'ingénierie de formation explique les mécanismes de l'organisation générale d'un dispositif de formation, l'ingénierie pédagogique présente les étapes de déroulement du processus d'apprentissage en formation. L'évaluation en ingénierie permet d'évaluer les résultats afin d'améliorer le système de formation.

### 2-1-11-L'apport des référentiels de formation dans l'amélioration des compétences

Le monde professionnel est en perpétuelle mutation. Il est demandé à tous les acteurs de l'éducation et de la formation d'innover, de rechercher une autonomie intellectuelle afin de pouvoir s'adapter aux changements. Selon Dartois (2000) dans Moche (2017, p. 102) : *le référentiel renvoie à ce qu'il faut atteindre, maîtriser au terme d'une formation dans le but d'exercer une activité bien déterminée*. Le terme référentiel a été utilisé dans des contextes variés avant celui de la formation et de l'éducation. Un sens commun semble se dégager des champs disciplinaires et sociaux différents. Selon Cros et Raisky, (2010) dans (ibid) :

*Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux. (...).Autrement, dit le référentiel est un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y adapter) pour étudier un écart ou des différences.*

Selon Ardoin (2006, p. 101) : *le référentiel est une liste d'une série d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités (référentiels de formation) ou*

*de compétences (référentiel de métier)*. Ainsi, pour produire un référentiel, il faut avoir une vision large et ouverte sur l'environnement, avoir la capacité de mettre en relation les différents éléments entre eux. Le référentiel n'a de sens que lorsqu'il tient compte du contexte dans lequel il s'élabore et s'utilise. A propos, Ardoin (2006) et Cros et Raisky (2010) précisent que : *pour former quelqu'un à quelque chose, il faut d'abord savoir à quoi le former et définir précisément ce pourquoi on le forme*. Le concept est appliqué à plusieurs niveaux de la formation et désigne l'ensemble des savoirs, savoir-être visés pour la formation. Du coup, la construction des référentiels est perçue comme une étape préalable à la conception d'un programme de formation au service de la professionnalisation et de la construction des savoirs.

### **2-1-11-1- La référentialisation**

Pour Figari (1994) dans Ardoin (2006, p. 100) :

*La référentialisation consiste à repérer un contexte et à construire, en le fondant sur des données, un corps de références relatif à un objet (ou à une situation) par rapport auquel pourront être établis des diagnostics, des projets de formation et des évaluations. (...) La référentialisation veut être une méthode de délimitation d'un ensemble de référents. Il se distingue du référentiel qui désigne un produit fini et, plus exactement une formulation momentanée de la référentialisation.*

La démarche de l'élaboration d'un référentiel de formation consiste à décrire la réalité professionnelle qui permettra de définir les objectifs de formation et de les évaluer. En fonction du type de référentiel, nous pensons comme ces auteurs que la référentialisation est une démarche qui mène à la professionnalisation, laquelle, nous l'avons souligné, est un outil de construction des savoirs.

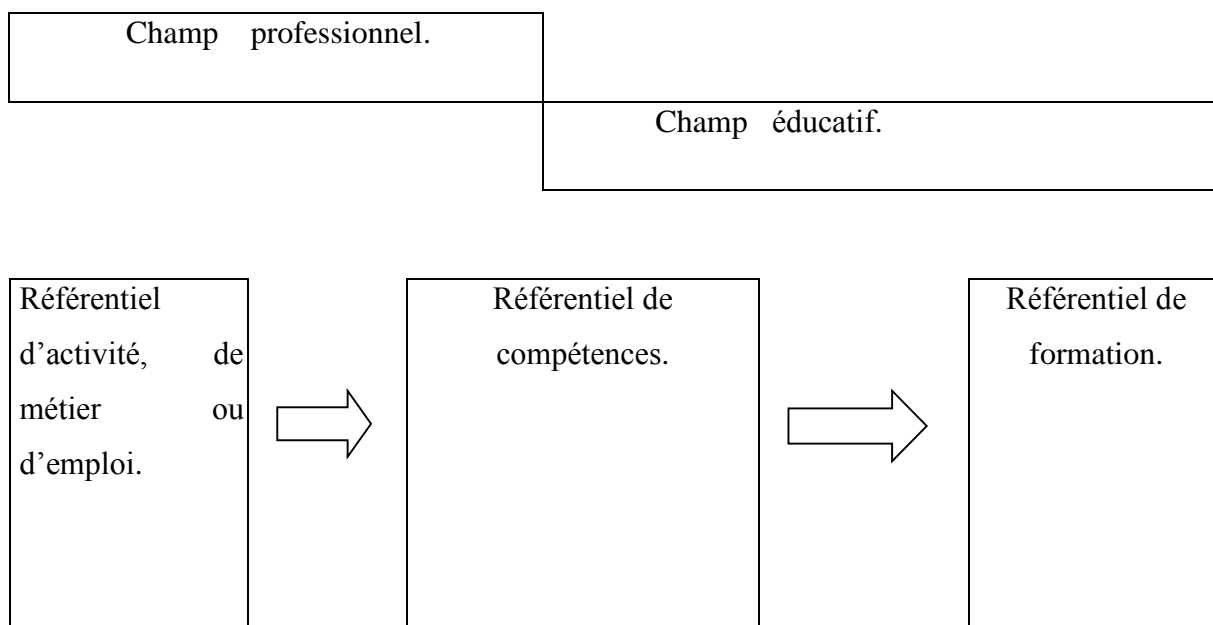
### **2-1-11-2- Les types de référentiels.**

Dans le champ de la formation et de l'éducation, Fonkoua (2010) souligne qu'il existe une diversité de référentiels : le référentiel de métier, de compétence, de formation. Cependant, chaque type a un usage spécifique. En effet, il existe des référentiels dont l'objet est de décrire uniquement un métier, une activité professionnelle ou un emploi. D'autres référentiels fournissent des outils qui servent à élaborer le processus de certification et d'évaluation. D'autres, enfin, décrivent et organisent les processus d'acquisition de connaissances de natures diverses.

En ce qui concerne la démarche d'élaboration des référentiels, Ardoin (2006, p.102) mentionne que :

*La démarche de référentialisation est un travail qui permet de passer du champ professionnel au champ éducatif, par la transposition du métier en référentiel d'activités ou d'emploi, puis en référentiel de compétences pour aboutir au référentiel de formation de production.*

Ardoïn (2006) illustre cette démarche dans la figure ci – dessous.



**Figure 20** : Référentialisation en formation selon Ardoïn (2006, p.102).

Ce chercheur classe les référentiels de formation en trois catégories :

➤ **Le Référentiel de métier, d'emploi ou d'activité.**

Selon Ardoïn (2006, p.106) :

*Le référentiel de métier est une information de synthèse sur une activité professionnelle ou sur un métier. Il est obtenu à partir du référentiel des réalisations et activités actuelles (description du poste de travail, modalités d'exercice, compétences observées, relations à l'intérieur de la structure et avec l'environnement, etc.).*

C'est une synthèse d'information qui sert à décrire la manière dont une activité professionnelle, un métier, un emploi est fait.

Pour Reinbold (1996) dans Ardoïn (ibid),

*Le référentiel est l'identification à un moment donné, de la ou des finalités que l'entreprise veut confier spécifiquement aux titulaires de cet emploi. Il s'élabore par le repérage, la description et l'analyse des missions, des fonctions, des*

*activités, des tâches en lien avec l'environnement externe, interne et le système technique.*

Magiante (2007) dans Moche (2017, p. 104) ajoute que : *les référentiels d'emploi justifient l'ouverture du poste de travail et permettent d'en établir le profil en renvoyant au contexte de l'emploi.* Le référentiel de métier est donc un document qui résulte d'une démarche d'investigation et d'analyse du travail en situation. Il permet de faire évoluer les métiers en termes de valorisation et de reconnaissance, de dynamiser les professions et de faire évoluer les contenus des formations initiales.

➤ **Les référentiels de compétences.**

Selon Ardoin (2006, pp. 109-111) :

*Le référentiel de compétences est directement issu du référentiel des métiers. Il décline l'ensemble des connaissances et attitudes professionnelles mises en œuvre pour occuper un emploi. C'est une transcription du premier référentiel en éléments observables et déclinables en lien avec la méthode d'analyse et d'observation utilisée. (...) Le référentiel apparaît comme une interface entre l'individu et l'emploi.*

C'est un référentiel qui définit les objectifs et la culture commune à tous les professeurs. Son objectif est de favoriser l'adaptation indispensable du personnel enseignant, son évolution ainsi que sa promotion.

Pour Delacroix (2001) dans Moche (2017, p.107) :

*C'est un document qui décrit les compétences nécessaires à l'exercice de l'emploi. L'identification des compétences est une étape intermédiaire dans le processus de construction du diplôme entre le référentiel professionnel et le référentiel d'évaluation.*

Le référentiel de compétence est donc un outil de qualification qui permet d'ajuster la compétence aux exigences socio-économiques, politiques, sociales, etc. Ces compétences s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus de formation qui commence à la formation initiale, se poursuit tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle et par l'apport de la formation continue. Il permet d'évaluer le besoin de compétences nécessaires au bon fonctionnement de la structure (école, grande école...) afin de mieux effectuer des recrutements, d'anticiper les besoins de formation et de gérer les ressources humaines dans les meilleures conditions.

Quant à Reinbold (1996) dans Demgne (2017, pp. 66 - 67):

*Le référentiel de compétence est un système de description exigé pour occuper un emploi déterminé. Il permet d'établir le lien entre les études et l'emploi, entre les études et le potentiel humain, l'organisation interne et externe d'un métier. Il a une double fonction : celle de guider et d'accompagner l'apprentissage, de repérer, au moment de l'évaluation, l'acquisition des compétences visées.*

En formation professionnelle, le référentiel de compétence permet de citer et de décrire toutes les compétences qu'une formation, un enseignement ou un cours peut développer chez les apprenants. Ces compétences sont déclinées en savoirs, savoir-faire et savoir-être, savoir-devenir.

### ➤ **Les référentiels de formation.**

Pour Fonkoua (2010), le référentiel de formation est un outil qui sert à développer les outils de formation en ingénierie de formation (stages de formation, recyclages, outils de formation, cours de soutien) de manière à donner à celui qui choisit un métier une vision complète et cohérente du domaine dans lequel il est appelé à travailler. Il a pour objectif de définir le profil des formateurs en ingénierie de formation, de définir les objectifs et la culture commune à tous les professionnels du secteur de l'éducation. Le référentiel de formation aide les formateurs à faire une analyse des états de besoins des enseignants avant d'initier le processus de formation. Il sert à définir la durée de la formation, à prévoir les aides pédagogiques surtout en intégrant les diversités culturelles par la constitution des groupes de formation. Il définit les objectifs pédagogiques de formation à atteindre au cours d'un apprentissage. Il donne aussi des consignes auxquelles tous les apprenants doivent se soumettre pendant la formation. En voici quelques étapes principales : 1- Le recueil et l'analyse des besoins ; 2- la formulation des objectifs de formation ; 3- la conception d'un plan de formation et d'un cahier de charges ; 4- l'animation des séances de formation ; 5- l'évaluation de la formation ; 6- le suivi de la formation.

En fin de compte, les référentiels de formation sont des véritables outils de coordination et de transformation des personnels enseignants. A l'aide des référentiels, il est possible de former les ingénieurs en éducation qui sont capables de concevoir, de planifier, de mettre en œuvre, d'accompagner, d'évaluer et surtout de réguler leurs connaissances. Les référentiels facilitent la construction des savoirs.

Ardoin (2006, p. 118) résume la relation entre les référentiels et la professionnalisation dans le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : Les référentiels comme des outils de construction des savoirs Ardoin (2006).

Les différents référentiels.	... permettent
Référentiel d'emploi.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une aide au recrutement ;</li> <li>- La construction de parcours d'intégration ou de mobilité professionnelle ;</li> <li>- Des grilles d'évaluation des pratiques ;</li> <li>- Une réflexion sur l'organisation.</li> </ul>
Référentiel de compétences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'analyse des besoins ;</li> <li>- La formalisation et la capitalisation d'expériences ;</li> <li>- Des grilles d'évaluation des pratiques ;</li> <li>- Le positionnement et l'évolution des salariés.</li> </ul>
Référentiel de formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La construction d'outils et méthodes pédagogiques</li> <li>- La lisibilité de la formation pour lui donner un sens ;</li> <li>- La construction de parcours d'apprentissage ;</li> <li>- La validation des acquis.</li> </ul>

*Source : Ardoin (2006, p. 118).*

L'ingénierie de formation à travers la référentialisation et l'élaboration des référentiels est un outil de professionnalisation et de structuration des connaissances. Il permet aux enseignants de construire une identité professionnelle, personnelle et de construire aussi des savoirs.

### **2-1-11-3- Les fonctions du référentiel.**

Selon Chavigné (2010) dans Moche (2017, p. 107),

*les référentiels assument principalement, une fonction sociale de régulation entre différents types d'acteurs concernés par l'activité formative et, à ce titre, manifestent des compromis traduits en conventions portant, selon les cas, sur les objectifs, les contenus, les modalités et l'évaluation des apprentissages.*

Les référentiels définissent donc les objectifs de formation en termes de compétences à acquérir (disciplinaires, transversales ou génériques). Ils guident aussi les activités de formation et permettent de les évaluer. Pour Figari (2006 b) dans *ibid* (p. 108), les référentiels remplissent de nombreuses fonctions qui sont :

*les fonctions téléologiques, liées à la détermination des orientations d'une institution susceptibles d'être évaluées ; les fonctions normatives à travers la détermination d'objectifs contraignants auxquels doivent se soumettre les opérateurs de formation ; les fonctions scientifiques par la définition des modèles*



*de référence théoriques servant à la construction de l'objet en cause et le questionnement que l'évaluateur va lui administrer ; les fonctions méthodologiques par la construction d'indicateurs permettant de déterminer les descripteurs de la performance ; les fonctions communicationnelles, en ce sens que les référentiels permettent de fournir des explications concernant les fondements d'un programme. Les référentiels peuvent également constituer un objet de discussion entre des acteurs invités à les appréhender.*

Pour Ardoin (2006), le référentiel représente un ensemble de prescriptions de normes. Cette prescription fait de la référentialisation un passage obligé de toutes les activités de formation. C'est dans cette optique que Perrenoud (2001b, p. 1) mentionne que :

*le référentiel est la clé de voûte d'une bonne organisation curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de transposition didactique en un plan de formation.*

Paquet (2004) afin de repérer *les enjeux dans la définition des standards des référentiels*, s'appuie sur les travaux de Delandsheere et Arens (2003) ; Crooks (2003) ; Kari – Smith (2003) et conclut que l'élaboration des référentiels permet de trouver un consensus sur ce que les enseignants devraient savoir, penser et faire. Ils constituent un noyau commun reconnu de connaissances et d'habiletés. Ils permettent de planifier ; d'orienter l'évaluation des enseignants. Ils constituent également un moyen de communication avec le public, surtout lorsqu'il s'agit de valoriser le métier d'enseignant en mettant en lumière les exigences du métier. Ils constituent enfin des buts pour le développement professionnel des enseignants encore en exercice.

Le référentiel est le document que le formateur considère comme une norme, une référence. Il permet d'orienter l'activité formatrice en donnant de la valeur aux choix opérés dans le domaine concerné. La référentialisation est un élément central qui favorise la compréhension mutuelle entre les acteurs en formation. C'est une démarche sans laquelle il serait difficile d'atteindre les objectifs de la formation en formation continue.

Selon Cros et Raisky (2010), les référentiels jouent un rôle d'accompagnateur, de guide de l'action de formation. Ils portent le plus souvent sur l'activité qu'un apprenant sera capable de développer à la fin de la formation. En s'appuyant sur les profils préalablement rédigés, les référentiels constituent des appuis lors des recrutements. Ils préparent les acteurs à l'évolution de leur emploi. C'est donc grâce au référentiel qu'une évaluation et une auto - évaluation est

possible. Le référentiel est un outil (déclencheur) de dialogue professionnel qui met en exergue les emplois en spécifiant la diversité de leurs contenus.

En conclusion de cette revue sur les référentiels, nous pensons qu'il est possible que les enseignants améliorent leurs compétences à partir des référentiels. Cependant, il faut que les référentiels conçus puissent répondre aux questions suivantes : à quoi ? Pourquoi ? Et comment ? Qui peut les former ? Etc... la réponse à toutes ces questions peut aider à : 1- définir les objectifs de formation ; 2- structurer les contenus de formation ; 3- identifier le profil des formateurs qui pourront accompagner les formés ; 4- capitaliser les acquis de leurs expériences professionnelles et envisager de nouvelles perspectives dans le développement de nouvelles compétences. L'utilisation de ces outils, la variation des méthodes de formation, le suivi de ce cheminement dans la formation des enseignants pourraient contribuer au développement des compétences des enseignants.

## **2-2-Le développement des compétences en situation professionnelle.**

Depuis les années 1990, l'identification des compétences à acquérir en formation est une question fondamentale que les acteurs de la chaîne de formation se posent pour démarrer un projet de formation. La formation continuée est destinée à développer des aptitudes nouvelles pour mieux faire son travail et se maintenir en fonction. Pour Pzarifian (1990, p. 70)

*La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté (...). La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances, ...la faculté de mobiliser des réseaux d'acteurs de mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité.*

Le concept de compétence s'est progressivement développé du fait des exigences qui conditionnent son utilisation. Pour Paquay (1994, p.7) : *le terme compétence (...) comprend les acquis de tout ordre : savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nécessaire à la résolution d'une tâche ou d'un problème dans un domaine déterminé.* La compétence résulte d'une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour agir de manière adaptée, face à une situation professionnelle donnée. C'est aussi la capacité à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et savoir-être en situation d'exécution. La compétence s'acquiert de diverses manières : par l'acquisition des savoirs en situation d'apprentissage, par la pratique en réalisant des tâches, par l'adoption d'une attitude adéquate pour affronter les situations spécifiques et nouvelles.

Le développement des compétences en formation continuée résulte de la volonté pour les acteurs de formation de chercher les savoirs, les savoir-faire et savoir-être utiles à l'exercice d'une profession... Selon Wittorski (1997) dans Moche (2017, p.154) : *la compétence est la mobilisation dans l'action des savoirs, combinés de façon spécifique, en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation.* Perrenoud (1997) renchérit en soulignant que *la compétence renvoie à la capacité d'accomplir une action efficace face à une famille de situations.*

D'après Le Boterf (2008, p.17), il ne suffit pas seulement de posséder intellectuellement les ressources pour être reconnu compétent, il faut aussi savoir les utiliser. En plus, *la compétence n'est pas une accumulation des savoirs ou une addition des ressources, la compétence est un processus intellectuel qui consiste à mettre en interaction les ressources cognitives pour agir.* La compétence varie selon les organisations et les situations de travail. Elle peut donc avoir deux pôles :

*le pôle des situations de travail caractérisé par la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte calquée sur une organisation taylorienne de la compétence; le pôle des situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte calquée sur une organisation 'métier complet'* Le Boterf, (2008, p. 63).

En rapport au présent travail, nous nous appuyons sur (Le Boterf, 2008) et pensons que pour être reconnu compétent en situation professionnelle, il ne suffit pas d'exécuter exclusivement le prescrit, mais d'aller au-delà du prescrit en étant plastique et flexible dans la démarche de résolution des difficultés professionnelles. Selon les organisations et les contextes de travail, être compétent peut signifier être capable d'exécuter une tâche ou être capable d'agir et de réagir en situation de travail. Surtout qu'avec la montée de la complexité dans les situations professionnelles,

*Le professionnel n'est pas celui qui sait, mais celui qui gère des pannes, des aléas, des processus. Il doit inventer, reconstruire, innover. Il doit réaliser sur place et en instantané une combinaison de ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, qualités relationnelles, savoirs capitalisés...) pour faire face à l'évènement et non pas faire appel à une combinatoire de ressources préétablies. Le professionnel doit savoir naviguer dans la complexité en fonction de repères plutôt que d'exécuter un plan préconçu.* Le Boterf (2008, p. 58).

Le Boterf (2008) fait une distinction entre *être compétent* et *agir avec compétence*. Pour agir avec compétence, (un professionnel) devra de plus en plus combiner et mobiliser non

seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, cultures, expériences ...) mais également des ressources environnementales partagées selon Clot (1995) dans (ibid). La compétence se manifeste alors dans la mise en œuvre d'une pratique professionnelle en situation de travail. Elle prend appui sur des corps de savoirs qui sont élaborés socialement, pour la plupart, en dehors du contexte de travail. La compétence ne peut pas être séparée de ses conditions sociales de production.

La compétence résulte donc d'une construction et d'un engagement personnel. Cependant, l'individu n'est pas le seul responsable de la production d'une compétence. La compétence résulte d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir. La production d'une action compétente relève de la responsabilité partagée entre la personne qui agit, le management, le contexte de travail et le dispositif de formation mis en place. La motivation et le contexte sont tout aussi importants pour pouvoir agir avec compétence. L'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et aux règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre façon de s'y prendre, sa propre façon d'agir. Chaque collectif de travail, grâce aux leçons tirées de ses expériences accumulées, élabore ses propres règles de métiers. Cette conception de la compétence correspond aux règles de l'art de la profession d'enseignant.

De notre point de vue, la formation continue réalisée dans les ENIEG contribue plus à accumuler et à additionner les savoirs techniques sur les autres que de les réajuster. En effet, il est demandé aux enseignants de reproduire exactement ce qui leur a été enseigné en formation continue sans aucune modification dans le déroulement des enseignements. Pourtant, comme mentionné plus haut, la formation continue devrait contribuer à mettre en œuvre une pratique professionnelle réfléchie qui tient compte du contexte, de la culture environnementale, des apprenants, et même des disciplines à enseigner. Pour Honoré (1980) dans Perrenoud, Alted, and al (2008, p. 187),

*La pratique professionnelle en éducation est un processus de formation dans lequel la personne qui intervient, devenant de plus en plus consciente d'elle-même, prend la responsabilité d'orienter de façon délibérée son propre développement en liaison avec sa pratique et ses savoirs. Cette conscience de ce qu'elle apporte l'expérience est à la base de l'auto-formation.*

L'amélioration des connaissances en formation continue se produit grâce à la capacité des enseignants d'intégrer ou de relier entre-elles les trois sphères d'expériences qui sont toujours en jonction pendant la formation. Ces sphères d'expériences sont :

- 1- l'expérience personnelle (les acquis antérieurs à la formation, histoire scolaire, etc..);
- 2- l'expérience professionnelle (les stages, le travail réel...);
- 3- l'expérience universitaire (cours à l'Université).

Les jonctions entre les expériences entraînent une mobilisation des savoirs, laquelle permet aux enseignants d'agir avec compétence en prenant en compte les dimensions épistémiques, identitaires et sociales. La formation continue est un instrument de développement des compétences.

### **2-2-1-Les caractéristiques de la compétence en situation professionnelle.**

On ne saurait parler de compétence sans relever ses caractéristiques. Savary (2017) fait état d'un certain nombre de caractéristiques qui paraissent essentiels à la compréhension du concept de compétence. **1-** La compétence se déploie en contexte de travail car, toute action ou pensée se situe en contexte. La compétence est une action contextualisée au sens où l'ensemble des contraintes réelles est à l'œuvre. Le Boterf (1997) dans Savary (2017, p.50) souligne que c'est en contexte réel d'action que se manifeste le savoir agir stratégique (*défini comme la compétence exercée en situation professionnelle*) et le savoir-faire ou habileté (*qui est l'action exercée en contexte contrôlé*). **2-** La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe. **3-** La compétence se fonde sur un ensemble de ressources mobilisées en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans un contexte d'action donné. La compétence se manifeste quand une personne utilise ses ressources pour agir. **4-** La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle car il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence. La compétence se mobilise en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés et contrôlés. En situation professionnelle, l'enseignant est un interprète. Il lit une situation, s'adapte, invente, improvise et agit en conséquence. **5-** La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle. Elle permet d'atteindre des objectifs estimés souhaitables, elle a une fonction pratique. **6-** La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente car, elle permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. **7-** La compétence constitue un projet, une finalité sans fin, elle s'inscrit dans un continuum.

### **2-2-2- Les compétences à faire développer chez les enseignants en formation.**

Perrenoud (1998) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.74) mentionne dix défis que les formateurs d'enseignants devraient susciter chez les enseignants en formation. Car, la formation initiale et/ou continuée pose des problèmes différents au cours du processus. Pour certains, c'est une initiation à la profession et pour d'autres, c'est la continuité dans la fonction. Les défis relevés par le chercheur sont les suivants : 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 de l'enseignant 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 aux changements 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.

Les compétences à faire développer et leurs caractéristiques susmentionnées nous amènent à signaler l'urgence de former les formateurs des enseignants et de mettre en place des dispositifs d'échanges sur les pratiques de formation dans les écoles normales d'instituteurs. Comme nous l'avons signalé à l'introduction, la formation continue des professeurs des écoles normales d'instituteurs relève des inspecteurs, des directeurs et parfois des animateurs pédagogiques nommés. Du fait de ce privilège, certains semblent penser qu'il suffit d'être un praticien expérimenté ou nommé pour réussir à transformer les représentations des adultes. Or comme nous l'avons souligné dans les approches pédagogiques et particulièrement dans l'approche de l'andragogie, un adulte apprend mieux lorsque ses besoins sont pris en compte, les apprentissages sont aussi effectués sous certaines conditions. En rapport au problème soulevé dans cette étude et de la délimitation thématique qui relève du qualicien en éducation, il serait incongru de former les enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général sans prendre en compte les disciplines qui relèvent de ce champ d'action pédagogique. La formation continue des enseignants devrait prendre en compte l'âge des formés, le contexte et les disciplines.

### 2-3-L'impact de la motivation dans le développement des compétences.

La motivation est ce qui pousse tous les individus à l'action. C'est l'ensemble des motifs qui entraînent à l'activité. Dans le cadre de cette étude, mentionner la motivation comme facteur de développement revient à s'interroger sur ce qui peut pousser les enseignants à se faire former.

En effet, comme nous l'avons souligné plus haut, un adulte est motivé pour une formation lorsqu'il découvre que les mobiles pour lesquels il doit se faire former vont satisfaire ses besoins réels et ses centres d'intérêts. Il a conscience d'être au centre des apprentissages pour prendre des décisions et améliorer ses pratiques. Ces motifs internes ou externes vont le pousser à s'intéresser à la formation. D'après Nuttin (1991) dans Lieury (1996, p. 255) *la motivation humaine se caractérise par la recherche intentionnelle du progrès, l'élaboration des buts, de projets personnels*. Elle fait appel à deux notions qui sont :

- 1- Le *dynamisme d'auto-développement* qui stipule que l'être humain a une tendance naturelle à vouloir progresser, à atteindre des nouveaux buts, sans que cela ne nécessite une stimulation extérieure ;
- 2- La *directionnalité*, l'espèce humaine, contrairement à d'autres espèces, possède la capacité de donner des orientations, des finalités à ses actions.

Le progrès est inhérent au développement de l'homme. Que la motivation soit intrinsèque ou extrinsèque, elle canalise la vision de l'enseignant. La dynamique d'auto-construction se fera au fur et à mesure que ses attentes ainsi que ses objectifs personnels seront atteints. En fonction de ces deux cas de figure, un enseignant en formation continue sera motivé s'il perçoit que ses besoins pourraient être satisfaits après la formation. Sa maturité le rend responsable dans ses décisions et dans sa vie professionnelle, surtout s'il continue de se former avec ses connaissances académiques, ses expériences professionnelles et le partage des expériences. La motivation est donc ce qui nous pousse à agir, à savoir agir, à accomplir une activité.

Pour que la formation impacte la construction des savoirs des enseignants, le dispositif à mettre en place doit :

- tenir compte de leurs besoins;
- faciliter les échanges horizontaux et verticaux à l'intérieur du groupe de formation;
- utiliser les méthodes de résolution des problèmes des enseignants en situation ;
- établir un lien avec les connaissances antérieures et stimuler l'acquisition de nouvelles connaissances par des simulations;

- prévoir des phases de mise en situation des acquis de l'apprentissage ...

Une attention particulière devrait être portée sur les méthodes à utiliser pour former les enseignants. Il importe de rappeler qu'en situation de formation continue, ce sont les enseignants qui sont au centre du processus apprentissage. En mettant en place une ingénierie de formation, en élaborant des référentiels, en utilisant une approche appropriée pour les former, en les considérant non comme des tabula rasa, mais comme des acteurs possédant des compétences initiales et des expériences professionnelles acquises sur le terrain, les carrefours pédagogiques seraient des lieux de concertation pédagogique, de partage des connaissances et d'expériences professionnelles.

Du moment où tous les participants sont des acteurs de formation, il serait avantageux que les échanges se fassent de manière réflexive, symétrique, verticale et horizontale. Hull, (1952) dans Lieury (1996, p. 255) fait remarquer qu'

*au-delà de cette collaboration dans les échanges (motivation) qui pousse à réfléchir et à agir en formation, lorsque l'objet de la formation a une valeur incitatrice, les enseignants sont motivés à construire des savoirs (effet Crespi).*



En fin de compte, nous pensons que pour une formation intégrale des enseignants, il serait important de prendre en compte les outils contenus dans la figure ci-dessous.

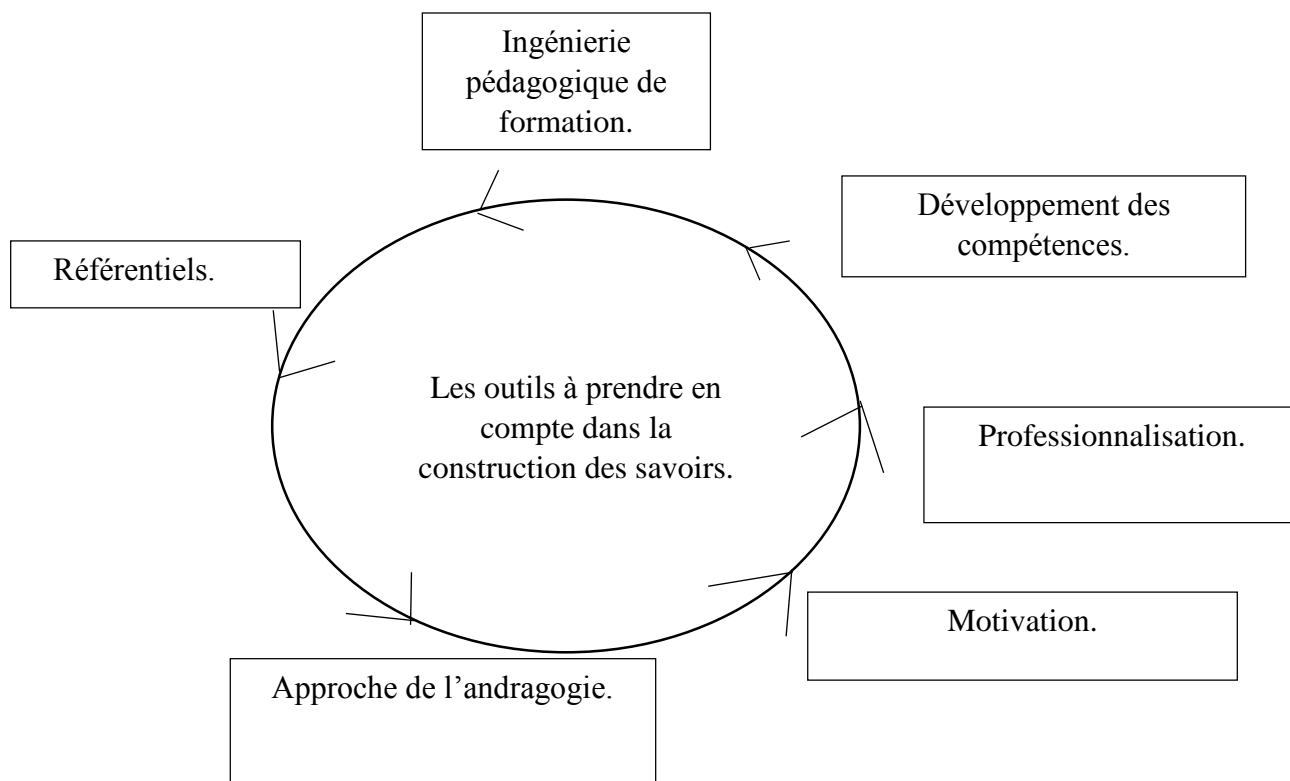


Figure 21 : Les outils de constructions des savoirs des enseignants *par Demgne.*

#### **2-4- La formation des élèves-maîtres dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.**

Dès l'accession du Cameroun à l'indépendance, le gouvernement s'est attelé à promouvoir l'éducation pour tous conformément aux recommandations de la Conférence Internationale sur l'Education des pays Africains, tenue à Addis-Abeba en 1961. Le souci des pouvoirs publics était de disposer d'un personnel enseignant qualifié pouvant soutenir son développement. D'où la création des écoles spécialement dédiées à la formation du futur enseignant. En 1967, le Cameroun entrepris une réforme de son système éducatif avec la création de l'Institut de Pédagogie Appliquée à vocation Rurale (IPAR). L'objectif de cette institution était : 1- d'assurer la formation initiale des futurs enseignants ; 2- recycler les enseignants en service; 3- organiser la recherche pédagogique ; 4- développer l'édition scolaire.

Cette institution va abriter en son sein des établissements de formation sous les dénominations suivantes ENIR puis ENI, ENIA. Par la suite les écoles normales vont se

détacher de l'IPAR pour devenir ENI, ENIA et/ou ENI-ENIA. En 1995, une harmonisation de ces établissements sera faite sous la dénomination ENIEG (Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général).

#### **2-4-1-Profil à l'entrée.**

Les élèves-maîtres qui y accèdent ont des profils différents : les titulaires d'un brevet d'étude du premier cycle du second degré (BEPC) se forment pendant trois années. Les titulaires d'un probatoire reçoivent une formation étalée sur deux ans tandis que les titulaires d'un Baccalauréat bénéficient d'une formation d'un an. L'objectif principal poursuivi par ces établissements de formation est *la professionnalisation des enseignements*, Programme d'Etudes des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (2014, p.5).

#### **2-4-2- Profil à la sortie.**

A l'issue de la formation, il est délivré aux futurs enseignants un diplôme dénommé Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP). Le titulaire de ce diplôme est considéré comme un praticien qui prépare, enseigne, anime et évalue les apprentissages dans le respect de la diversité culturelle des élèves, de l'éthique et déontologie professionnelle du métier, de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées et appropriées à chaque apprenant.

Au sortir de l'ENIEG, l'enseignant doit pouvoir exercer les quatre fonctions prioritaires du métier qui sont : 1- l'enseignement ; 2- la communication ; 3- l'éducation ; 4- l'analyse et la régulation. Il doit s'appliquer à devenir un praticien réflexif qui sait analyser et réguler ses connaissances, Programme d'Etudes des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (2014, pp. 11-12).

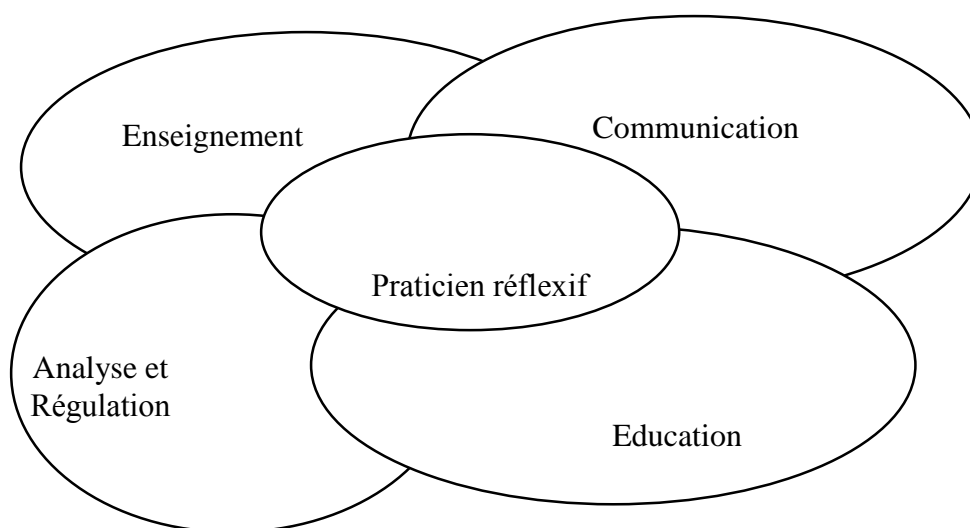


Figure 22 : Les fonctions prioritaires des enseignants du Cameroun. Programme d'Etudes des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (2014, p.11).

Pour ce qui est des ressources humaines et particulièrement des enseignants chargés de former les élèves-maîtres, Altet (2011) souligne que les enseignements sont dispensés sous forme de cours théoriques par les Professeurs des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (PENI) et éventuellement par ceux de l'Enseignement Secondaire Général (PLEG et PCEG). Ils assurent un service de 14 heures hebdomadaires et ont en charge le suivi permanent des élèves-maîtres dans les écoles d'application en période de stages. Le volet pratique est assuré par les maîtres d'application dans les écoles d'application qui relèvent du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB). Par ailleurs, dans les nouveaux curricula de formation des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire, il est précisé que

*la formation des futurs-maîtres n'est plus une formation classique, mais une formation professionnalisante qui nécessite la mobilisation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des activités associées en vue de la résolution des situations-problèmes professionnelles.* Programme d'Etudes des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (2014, pp.6-7).

#### **2-4-3- Les disciplines enseignées dans les ENIEG.**

Comme nous l'avons souligné plus haut, les ENIEG sont des écoles normales d'instituteurs qui forment au métier d'enseignant des écoles primaires et maternelles. Le programme de formation est élaboré selon l'approche en vigueur (l'APC) par décision N° 495/13 / MINESEC/ CAB du 30 août 2013 portant application des nouveaux programmes des ENIEG. C'est un Curriculum multidisciplinaire qui intègre tous les aspects pratiques et théoriques de la formation, (Cours théoriques, simulations, stages pratiques, activités pratiques

diverses, études de cas, gestion des projets etc...). Les principales innovations de cette approche mettent l'accent sur le développement des compétences, la capacité de résolution des situations-problèmes et professionnelles, l'évaluation diagnostique, formative, critériée et intégratrice.

La finalité de ce programme est de *former une nouvelle génération des Instituteurs plus professionnels et prêts à accompagner la mise en œuvre de l'émergence du Cameroun* Programme d'Etudes des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (2014, pp.5-8). Le programme de formation cible les cinq domaines du contenu inspiré de l'ancien programme de formation. Ces domaines sont les suivants :

- ✓ formation bilingue ;
- ✓ didactiques des disciplines de l'école primaire et des activités de l'école maternelle ;
- ✓ sciences de l'éducation ;
- ✓ technologies éducatives ;
- ✓ formation pratique en alternance renforcée (stages).

Le contenu de formation est le même pour les trois niveaux. Cependant, le dosage de ces contenus tient compte du profil à l'entrée des élèves-maîtres. Vingt-deux (22) disciplines sont enseignées. Nous les avons énumérées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9 : Disciplines enseignées dans les ENIEG.

Numéro.	Disciplines.	Numéro.	Disciplines.
1	Psychologie appliquée à l'éducation.	12	Didactique de chant, musique et culture nationale.
2	Pédagogie générale.	13	Didactique d'histoire et de géographie.
3	Politiques Educatives et Education comparée.	14	Didactique des sciences et éducation à l'environnement.
4	Administration et législation scolaire.	15	Didactique de l'éducation à la Citoyenneté, à la morale et à l'intégrité.
5	Supervision pédagogique.	16	Didactique d'EPS et activités motrices.
6	Philosophie de l'éducation	17	Didactique du Français
7	Sociologie de l'éducation.	18	Didactique des mathématiques de l'école primaire.
8	Déontologie et Ethique professionnelle.	19	English didactics.
9	Introduction aux statistiques appliquées à l'éducation.	20	Didactique des technologies éducatives.
10	Didactique des activités de l'école maternelle.	21	Didactique des langues nationales.
11	Didactique d'activités pratiques et éducation artistique.	22	Initiation à la recherche-action.

*Source : Programme d'Etudes des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général des ENIEG de 2014.*

#### **2-4-4- Les conseils d'enseignement dans les ENIEG du Cameroun.**

L'organisation des enseignements dans les ENIEG s'appuie sur la circulaire N° 32 / 09/ MINESEC/IGE du 07 septembre 2009 portant constitution, rôle et fonctionnement des conseils d'enseignement dans les établissements d'enseignement général, technique et normal. Cette circulaire prend en compte les spécificités de l'enseignement normal général et précise le rôle, le fonctionnement desdits conseils ainsi que les missions des animateurs pédagogiques. Le conseil d'enseignement est l'instance qui regroupe les enseignants d'un même groupe de disciplines intervenant dans un établissement scolaire. Il est placé sous la supervision du chef d'établissement, en collaboration avec les responsables des activités pédagogiques dans la sous-section de l'enseignement normal général.

### 2-4-5- Constitution des conseils d'enseignement.

D'après le document de travail sur l'organisation des conseils d'enseignement dans les ENIEG élaboré en août 2013 (*source*, INP chargé des ENIEG), il est stipulé que le conseil d'enseignement est l'instance qui *regroupe les enseignements d'un même groupe de disciplines intervenant dans un établissement scolaire*. Il est placé sous le contrôle d'un animateur pédagogique. Les disciplines des ENIEG sont regroupées en quatre conseils qui sont :

#### 1- Conseil de didactique des langues et sciences humaines :

Didactique d'anglais ; Didactique du Français ; Didactique d'histoire et géographie ; Didactique de l'éducation à la citoyenneté, à la morale et à l'intégrité ; Didactique des activités de la maternelle ; Didactique des langues nationales ; Première langue et Deuxième langue de scolarisation.

#### 2- Conseil de didactique des sciences et des technologies :

Didactique des sciences et éducation à l'environnement ; Didactique d'activités pratiques et éducation artistique ; Didactique des technologies éducatives ; Musique, didactique de chant et culture nationale ; Didactique d'EPS ; Didactique des mathématiques à l'école primaire ; TIC.

#### 3- Conseil des politiques éducatives :

Politiques éducatives et Education comparée ; Supervision pédagogique ; Sociologie de l'éducation ; Philosophie de l'Education.

#### 4- Conseil des sciences appliquées à l'éducation :

Psychologie appliquée à l'éducation ; Pédagogie générale ; Déontologie et Ethique professionnelle ; Administration et Législation scolaire ; Initiation à la recherche-action ; Initiation aux statistiques appliquées à l'éducation.

Comme on peut le constater, le regroupement des disciplines au sein d'un conseil est différent des regroupements que nous avons mentionnés plus haut dans les sciences de l'éducation Mialaret (1988). Car, comme nous l'avons mentionné dans ce travail, nous nous sommes inspirés du regroupement selon les domaines ou la fonction qu'apporte l'enseignement d'une discipline dans l'éducation de l'enfant. Par ailleurs, les méthodes d'enseignement utilisées dans la formation des élèves-maîtres devraient varier en fonction des spécialités et du domaine d'enseignement de la discipline dans les sciences de l'éducation.

### 2-4-6- Rôle du conseil d'enseignement.

Le conseil d'enseignement est convoqué au moins deux fois par trimestre (en début et avant le conseil de classe de chaque trimestre). A ce titre, il examine les conditions dans lesquelles sont enseignées les disciplines des différents conseils. Nous nous sommes intéressés aux activités qui correspondent à la thématique de la présente étude.

Tableau 10 : Rôle du conseil d'enseignement dans les ENIEG.

Rôle du conseil d'enseignement.	Activités menées.
De l'animation pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pré-validation et transmission au chef de service des études et des stages (SES) des progressions annuelles ;</li> <li>-Suivi de la couverture des programmes et des horaires des enseignements avec présentation et analyse statistique ;</li> <li>-Définition des nouvelles stratégies en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements, des apprentissages et des performances des élèves-maîtres ;</li> <li>-Pré-validation des propositions d'épreuves d'évaluation internes et externes à transmettre au chef de service des études et des stages (SES) ;</li> <li>-Analyse des résultats des élèves-maîtres</li> <li>-Contribution à l'organisation des journées pédagogiques ainsi que des rencontres interdisciplinaires ;</li> </ul>
De la concertation pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emission d'un avis motivé à la hiérarchie sur les</li> <li>-Besoins en enseignements ; en formation pour les enseignements des disciplines ;</li> </ul>
De la recherche pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mutualisation des expériences pédagogiques en</li> <li>- Techniques liées à la pratique de la classe (analyse des gestes professionnels...) ;</li> <li>-Approches méthodologiques de chaque discipline analysées ;</li> <li>-Normes docimologiques dans les évaluations ;</li> <li>-Etude et choix des projets à réaliser en adéquation avec les programmes officiels.</li> </ul>

A la tête de chaque conseil, il y a un animateur pédagogique nommé par le délégué régional des enseignements secondaires après visa du Ministre des enseignements secondaires suivant une liste d'aptitude présentée par le chef d'établissement (DIR/ENIEG) pour une durée de trois ans renouvelables. Il est accompagné dans ses missions par des cellules de réflexion pédagogique constituées des chefs de département (exclusivité dans certaines ENIEG) et des

enseignants. Ainsi, après un conseil, les rapports d'activités sont transmis à la hiérarchie pour exploitation.

## **2-5- Les Sciences de l'Éducation.**

Il nous a semblé important de passer en revue les sciences de l'éducation (SCED) dans ce travail. En effet, Les ENIEG sont des écoles normales qui forment les instituteurs de l'enseignement général. La plupart des disciplines qui y sont enseignées relèvent des sciences de l'éducation qui constitue toute une faculté dans les universités. Au Cameroun, cette faculté a deux principales filières : le Curriculum et l'Évaluation. Chaque filière a des options spécifiques. Dans le cadre de la présente étude, il a été procédé à une brève historique des sciences de l'éducation, en mettant un accent sur la classification des disciplines qui s'y trouvent ainsi que leur fonction dans l'éducation et leurs méthodes d'enseignement.

### **2-5-1-Historique des sciences de l'éducation.**

L'histoire des sciences de l'éducation naît du développement et de l'émergence de la pédagogie. En effet, Lapie (1915) dans ses travaux montre comment la pédagogie à ses débuts utilisait des théories tirées soit des hypothèses métaphysiques, soit des romans littéraires ou encore des plans politiques. C'est Marc Julien de Paris (1962) dans Tsafak ( 2001, p.45) qui pour la première fois avait proposé de substituer *la science de l'éducation* à la pédagogie qu'il considérait comme *une forme de littérature utopique. Cette science devait s'étendre et se perfectionner.* Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, la science de l'éducation s'est développée à partir de l'utilisation de deux concepts fondamentaux qui étaient : *l'éducation et la pédagogie.* L'éducation à cette époque était conçue comme une action ou comme le résultat de cette action. La pédagogie quant à elle était définie comme un art, une technique, une science objective de l'action d'éducation. Progressivement, les deux concepts se sont jumelés pour désigner *La science de l'éducation* qui était une expression utilisée pour désigner *l'étude scientifique de l'art d'enseigner et dont l'objet est de faire acquérir les connaissances* (ibid). La pédagogie était une science de l'éducation, physique, intellectuelle et morale. Elle devait recueillir et prendre pour base toutes les données positives de la physiologie, de la psychologie et de l'histoire qui concernent les enfants.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, Durkheim (1902) dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson (1911) définit la pédagogie comme étant le lien entre la théorie et la pratique de l'éducation. La pédagogie est alors située entre la science de l'éducation qui décrit la genèse/le fonctionnement des systèmes éducatifs et la science appliquée. Cette pédagogie avait trois



niveaux d'apprentissage : 1- Pédagogie comme action et art de l'éducateur du bon pédagogue ; 2- Pédagogie comme réflexion sur l'action éducative ; 3- Pédagogie comme systématisation de cette réflexion en une doctrine.

Dès 1972, la science de l'éducation est utilisée au pluriel pour désigner *l'école des sciences de l'Education*. Par la suite, elle s'est appuyée sur les théories qui sont corollaires des lois de la psychologie et de la sociologie. Le monde de la recherche lui reconnaît à cette époque un caractère scientifique. L'adoption de l'expression **sciences de l'éducation** traduit ainsi une diversification des sources, des axes et des approches propres à plusieurs disciplines centrées sur l'éducation. Pour Dewey (1979) dans *ibid* (p. 46),

*la pédagogie est la science de l'éducation parce qu'elle implique l'existence des méthodes de recherche analogues à celles des autres sciences, et parce qu'elle élabore un système de principes directeurs pris à ces autres sciences apparentées et capables de rendre plus rationnelles et plus intelligentes, les opérations concrètes de l'art pédagogique.*

En Afrique, l'évolution de la pédagogie et particulièrement des sciences de l'éducation est marquée par la diversité des systèmes éducatifs des anciennes puissances coloniales. Dans les pays de la zone francophone subsaharienne, (Sénégal, Côte d'Ivoire, Tchad, Congo, Cameroun...), les sciences de l'éducation sont enseignées accessoirement dans les Ecoles Normales Supérieures et des instituteurs de l'enseignement général comme des pédagogies pratiques ou spéciales. Cette évolution sera marquée par la création d'une Chaire Unesco d'Afrique Centrale pour les études doctorales et postdoctorales en sciences de l'éducation avec des antennes délocalisées à Kinshasa, Yaoundé et Ndjamena. Un Bureau Africain des Sciences de l'Education (BASE) sera aussi créé en République Démocratique du Congo en 1973. Ce bureau deviendra un organisme spécialisé de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) en 1984. Sa mission sera de promouvoir les sciences de l'éducation en vue du développement de l'Afrique.

Au Cameroun, les structures de recherche comme les Instituts de Pédagogie Appliquée à vocation Rurale (IPAR) et l'Institut National d'Education (INE) voient le jour respectivement en 1969 et 1973. Ci-dessous les raisons de l'existence de ces institutions selon Raymond Lllez, (1974) dans Tsafak (2001, p. 49) :

*Il est évident que la réunion en un même lieu et au sein d'un même organisme des chercheurs, c'est-à-dire ceux qui sont chargés de définir les méthodes, de rédiger les programmes et des leçons, des producteurs qui créent des documents conformes*

*à ces travaux et formateurs chargés de l'apprentissage à l'usage de tous ces matériels didactiques, est du plus grand intérêt et offre les meilleures garanties de cohérence et d'efficacité.*

Malheureusement, ces structures n'ont pas eu les effets escomptés. Les raisons de l'échec de ces structures n'ont pas fait l'objet d'une investigation formelle d'après ce chercheur.

Sur la base de cet historique, les sciences de l'éducation peuvent être considérées comme un regroupement de plusieurs sciences ayant plusieurs branches spécifiques. Il ressort de cette revue en lien avec le problème qui se dégage de cette étude qu'en formation continue, les différentes branches des sciences de l'éducation ne sont pas prises en compte par les formateurs des enseignants dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. La formation continue qui est faite dans ces lieux est essentiellement axée sur l'amélioration des conduites de la classe. L'instruction d'une stratégie pédagogique de formation et/ou d'enseignement de notre point de vue ne s'appuie pas sur la diversité des sciences de l'éducation. En conséquence, les ressources mobilisées pour enrichir les structures en place n'ont pas significativement marqué le développement de l'éducation en Afrique et particulièrement au Cameroun. Néanmoins, en 1993, les universités d'état du Cameroun initieront une réforme qui permettra de créer trois facultés des sciences de l'éducation dans les Universités de Buea, Ngaoundéré et Yaoundé 1.

### **2-5-2-Les sciences de l'éducation comme champ de recherche scientifique.**

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la pédagogie était enseignée dans les écoles normales pour former les enseignants du cycle primaire avec l'appui d'enseignants de classes d'application et des professeurs de philosophie. Son enseignement se limitait uniquement à donner aux futurs enseignants des recettes pour bien tenir une classe. C'était une discipline normative et praxéologique appliquée à l'éducation selon Altet (2016). Or pour Durkheim (1902), les visées de la science de l'éducation étaient de l'ordre de la genèse, la compréhension, l'explication des phénomènes des systèmes éducatifs.

### **2-5-3-L'épistémologie des sciences de l'éducation.**

Selon Altet (2016), c'est en 1967 que va se créer et se développer le département des sciences de l'éducation à Caen par Mialaret (1967) grâce à l'enseignement de la pédagogie dans les écoles de formation d'enseignant. L'enseignement de la pédagogie va évoluer progressivement, puis s'institutionnaliser en un ensemble de sciences de l'éducation. Les départements des sciences de l'éducation vont s'adosser à des équipes de recherche dans les

universités pour étudier les faits et les situations d'éducation. Un nouveau champ scientifique va se constituer sur le plan épistémologique de la connaissance et sera appelé *Sciences de l'éducation*.

Au premier congrès intitulé *Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation de 1973*, les sciences de l'éducation seront définies comme des sciences plurielles descriptives et explicatives pensées à partir des sciences humaines et sociales mères. Cette deuxième génération universitaire s'inspirera aussi des travaux de Mialaret (1967) pour concevoir et développer les sciences de l'éducation à partir des sciences humaines et sociales mères. Pour cette jeune génération de chercheurs, à la base des sciences de l'éducation, il faut être psychologue, sociologue, historien, anthropologue dans une discipline universitaire en sciences de l'éducation.

#### **2-8-4-Classification des disciplines en sciences de l'éducation.**

La classification des disciplines en sciences de l'éducation s'est faite de manière progressive suivant leur fonction dans l'éducation. Plusieurs chercheurs ont œuvré pour cette classification. Pour Mialaret et *al.*, (1973) dans Tsafak (2001, p. 59),

*les sciences de l'éducation seraient l'ensemble des disciplines qui envisagent d'une part, les multiples aspects de la réalité de l'individu (physique, biologique, racial), d'autre part les conditions au sein desquelles s'effectue l'œuvre éducative (civilisation, idéologie, société), enfin les techniques instrumentales empruntées à ces différentes disciplines et appliquées à l'objet propre de l'action envisagée.*

De cette définition, il se dégage trois catégories de sciences :

##### **❖ La classification de Clause et Avanzini (1967) identifie :**

1-les sciences qui étudient les idées et les institutions éducatives de manière diachronique et synchronique ; 2- celles qui traitent des sujets de l'éducation (...) ; 3- celles qui constituent l'objet de la didactique tant générale (les méthodes globales d'éducation et d'enseignement, la technologie de l'éducation, la docimologie) que spéciale (qui a trait aux diverses disciplines d'enseignement).

##### **❖ La classification de Dottrens et Mialaret (1969) distingue :**

1- les disciplines réflexives (philosophie de l'éducation). 2- les disciplines qui apportent une documentation sur les systèmes et méthodes d'éducation. Elles sont essentiellement considérées soit dans une perspective temporelle historique, soit dans une perspective spatiale géographique (Histoire de l'éducation, éducation comparée) ; 3- les disciplines fondamentales :

psychologie ; 4-les disciplines qui analysent les situations éducatives (psychopédagogie) ; 5- l'étude des méthodes d'éducation.

❖ **La classification de Mialaret (1973).**

Revient sur les deux précédentes et propose trois groupes de disciplines : 1- les disciplines qui étudient les conditions de l'institution scolaire : (sociologie de l'éducation, éducation comparée,...). 2- les disciplines qui portent sur la relation pédagogique et l'acte éducatif lui-même. Dans ce groupe, il y a des sous-groupes de disciplines (-les sciences qui étudient les conditions immédiates de l'acte éducatif : psychologie de l'éducation, - les sciences des didactiques des différentes disciplines, - les sciences des méthodes et techniques, - les sciences de l'évaluation). 3- les disciplines de la réflexion et de l'évolution (philosophie, histoire, les théories et les modèles...).

En 1988, il propose une autre classification basée sur les fonctions de disciplines dans un système éducatif. Ces fonctions sont les suivantes :

- les fonctions de décision, de choix des options philosophiques, des finalités et des politiques générales d'éducation ;
- les fonctions de gestion et d'administration du système éducatif ;
- les fonctions propres à l'action éducative ou fonction du praticien.
- les fonctions propres aux résultats des formés qui sortent des systèmes scolaires.

Ces fonctions lui permettront de regrouper les disciplines des sciences de l'éducation en quatre catégories :

- Catégorie A : les disciplines qui s'intéressent à la fois aux différentes composantes de l'éducation et à leur aspect général, (philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, éducation comparée).
- Catégorie B : les disciplines qui sont directement en rapport avec les personnages. Elles forment deux sous-ensembles [b<sub>1</sub> – Le décideur (sociologie de l'éducation...) ; b<sub>2</sub> – Le gestionnaire et l'administrateur (administration et législation scolaire...)] ;
- Catégorie C : les disciplines qui convergent vers la pratique. Dans cette catégorie, on distingue trois sous-ensembles : [1- deux disciplines propres à l'éducation. Ce sont : (la méthodologie et les sciences et techniques de l'évaluation) 2- les didactiques : la spécificité des didactiques suppose la collaboration d'au moins trois spécialistes que sont : le spécialiste de la discipline, le pédagogue et le psychologue. Il s'agit de définir un contenu et de l'organiser..., de savoir comment se fera l'enseignement en faisant

appel à la pédagogie de la discipline concernée. 3- les disciplines de l'action éducative elle-même (physiologie de l'éducation ; la psychologie de l'éducation ; la psychosociologie de l'éducation).

- Catégorie D : les disciplines qui permettent d'appréhender les résultats. La statistique.

Il ressort de cette classification que les sciences de l'éducation sont constituées d'un assemblage de plusieurs sciences spécifiques. Chaque science ayant un apport particulier dans le développement intellectuel de l'enfant qui plus tard sera un adulte. Dans le cadre de cette étude, nous les avons classées en trois grands groupes : les disciplines dites réflexives ; les disciplines de didactique et les disciplines connexes.

### **2-5-5-Les méthodes d'investigation en sciences de l'éducation.**

Comme nous venons de le mentionner, les sciences de l'éducation sont un construit de plusieurs sciences. L'approche pluridisciplinaire requiert une pluralité de méthodes d'enseignement comme le mentionne Marmoz (1988) dans Tsafak (2001, p. 63) :

*les sciences pédagogiques n'ont pas à se fondre en science unique qui serait la pédagogie, la science de l'éducation ; pour leur rôle, pour apporter les informations et les méthodes destinées à faciliter, à comprendre, à organiser l'action éducative, elles doivent continuer à garder la spécificité qui leur donne leur capacité d'analyse tout en étant conscients de la liaison entre leur non unicité et leur contribution à un discours commun visant à une réalisation commune.*

La pluridisciplinarité en sciences de l'éducation implique une interdisciplinarité. Cette pluridisciplinarité induit une multiplicité de méthodes d'enseignement découlant de la diversité des sources. La diversité a permis d'élaborer une classification des méthodes d'enseignement des disciplines en sciences de l'éducation telle que reprise dans le tableau ci-dessous. La liste est non exhaustive.

Tableau 11 : Les sciences de l'éducation et leurs méthodes.

Sciences ou Disciplines.	Objet.	Méthodes.
Pédagogie générale.	Etude des théories, principes et pratiques de l'enseignement et de l'éducation.	Expérimentale, inductive, déductive.
Philosophie de l'éducation.	Réflexion critique sur l'éducation et la vie, étude de l'esprit humain.	Rationnelle, interrogative, logique, normative, critique, dialectique.
Histoire de l'éducation.	Explication dans le temps des faits, systèmes et méthodes d'éducation.	Historique, Documentaire, Narrative.
Administration.	Etude de l'organisation et du fonctionnement des activités et des services éducatifs.	Descriptive, Observation comparative, analytique Qualitative, Explicative...
Education Comparée.	Etude comparative de l'éducation dans l'espace.	Comparative, analytique, descriptive, explicative.
Sociologie de l'Education.	Etude de l'interaction école/ société ; analyse du système éducatif comme société de rencontre de plusieurs acteurs.	Qualitative, analytique descriptive.
Didactique des disciplines.	Etude des méthodes et techniques d'enseignement des disciplines spécifiques.	Expérimentale.

Source : Mialaret (1976) dans Tsafak (2001, p. 65).

Il ressort de ce tableau que les méthodes d'investigation en sciences de l'éducation sont plurielles. La pédagogie étant une science, une technique, un art, chaque enseignant en principe utilisera son génie créatif pour échanger avec les élèves-maîtres dont il a la charge étant donné la multiplicité des méthodes d'investigation.

### **2-5-6-Les sources du savoir en sciences de l'éducation.**

Mialaret (2006) dans Vergnioux (2019, pp.9-21) souligne que les origines du savoir en sciences de l'éducation sont nombreuses, variées, hétérogènes. On en dénombre quatre principales, à savoir :

- la pratique pédagogique (pratique directe, pratique observée, pratique partagée) ;
- les services de documentation (nationaux et internationaux) ;
- l'ensemble des résultats de recherches qui relèvent des sciences de l'éducation ;
- l'ensemble des résultats des travaux, réflexions et discussions d'ordre philosophique, historique, politique.

De ces sources se déduisent les domaines d'étude des sciences de l'éducation.

#### **2-5-7-Les domaines d'étude ou les fonctions des sciences de l'éducation.**

Il existe quatre domaines d'étude en sciences de l'éducation d'après Mialaret (2006) :

- 1- L'éducation considérée sous l'angle de ses aspects administratifs et réglementaires ; l'éducation institution (aspect législatif) ;
- 2- L'éducation considérée sous l'angle des contenus : programmes, matières (aspects scientifiques, besoins de la société) ;
- 3- L'éducation considérée sous l'angle des résultats, des types de formés qui sortent du système scolaire (aspect psychologique) ;
- 4- L'éducation sous l'angle de la pratique concrète, de l'action exercée en vue d'atteindre les objectifs définis (aspects pédagogiques).

Les disciplines enseignées dans les ENIEG se trouvent dans ces quatre domaines.

#### **2-5-8-Les situations d'études en sciences de l'éducation.**

L'historique nous apprend que les situations d'éducation ont trois formes principales :

- 1- les situations du passé définitivement stables sur lesquelles il n'y a plus de possibilité de transformation ;
- 2- les situations relativement stables dans le temps, contemporaines du chercheur et d'une durée de vie plus ou moins longue ;
- 3- les situations essentiellement dynamiques au cours desquelles s'exerce l'action éducative en l'occurrence les pratiques de classe.

#### **2-5-9-Les types de connaissances en sciences de l'éducation.**

A la variété des domaines, d'études et de situations en sciences de l'éducation correspond également une variété de connaissances. Cette liste n'est pas exhaustive. Il s'agit, notamment :

- 1- des connaissances de type psychologique ou de témoignage. On les recueille soit par observation, soit par entretien. Elle résulte de l'action du chercheur et sont soumises à une analyse critique pour en assurer le degré d'objectivité compatible à une recherche scientifique ;
- 2- des connaissances de type réflexif, philosophique. Elles portent sur les doctrines philosophiques de l'éducation, les finalités ainsi que les méthodes et techniques utilisées ;
- 3- des connaissances de type historique et l'établissement des faits ;
- 4- des connaissances de type taxonomique ou de diagnostic ;
- 5- des connaissances de type expérimental ;
- 6- des connaissances de type statistique.

Les sciences de l'éducation sont une science plurielle avec des caractéristiques différentes les unes des autres. Pour les enseigner, il est important de prendre en compte toutes ces spécificités. Cette revue nous a permis d'analyser les paradigmes de formation (continuée) sur le développement des compétences. La professionnalisation, le renforcement des capacités, le développement des compétences ainsi que l'élaboration d'un référentiel de formation pour la formation continuée des enseignants sont des moyens qui contribuent à faciliter la construction des savoirs des enseignants en situation. Comme nous l'avons souligné au début de ce travail, nous pensons qu'il ne suffit pas de changer ou d'imposer une stratégie d'enseignement aux enseignants initialement formés et qui continuent de se faire former aux méthodes, techniques et procédés d'enseignement pour qu'ils les appliquent systématiquement dans leurs salles de classe.

De notre point de vue, les superviseurs chargés de former et d'encadrer les enseignants devraient effectivement prendre en compte les rapports d'activités réelles des enseignants qui leur sont transmis par les services des études et des stages lors des animations pédagogiques, des inspections, des conseils d'enseignement et des visites de classe. Ainsi, une analyse desdits rapports pourrait être faite dans l'optique de réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Car c'est sur la base d'une concertation pédagogique et d'une mutualisation des expériences que ces rapports ont été rédigés en plus des besoins des enseignants exprimés en début d'année scolaire.



## **2-6-Les méthodes de formation.**

Former consiste à enseigner, transmettre et prendre des décisions à tout moment en situation d'activités. Ces décisions peuvent porter sur les contenus à enseigner, la posture à adopter, les approches méthodologiques à utiliser, le mode d'organisation des apprenants, etc. La décision relative à l'approche des contenus et aux modalités d'aide à l'apprentissage des adultes conduit sur le choix des méthodes pédagogiques ou andragogiques. Une méthode de formation est le moyen pédagogique choisi par le formateur pour optimiser l'apprentissage et atteindre son objectif d'apprentissage. Elle est généralement classée dans l'un des quatre grands groupes, en fonction de ses caractéristiques. Ainsi, on distingue : (i) les méthodes actives ou de découverte, (ii) la méthode interrogative ou maïeutique, (iii) la méthode affirmative ou magistrale et (iv) la méthode démonstrative ou expositive.

### ➤ **Les méthodes actives, de découverte ou expérientielles.**

Ce sont des méthodes qui mettent l'apprenant au centre de son apprentissage. Le formateur monte un scénario pédagogique avec un matériel qui lui permet de faire les essais, le tâtonnement et même les erreurs pour apprendre. Il mobilise l'expérience de l'apprenant ou celle d'un groupe d'apprenants pour apprécier la situation afin de résoudre le problème. L'apprentissage est ici un acte social qui conduit à la transformation des représentations mentales des individus Maignant (2009).

Le formateur a un rôle de facilitateur. Le travail intra-cognitif et extra-cognitif entre pairs favorise le brainstorming qui contribue à construire le savoir. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : - faire faire avec la personne en formation, - faire dire à la personne en formation, puis enfin, - le formateur reformule. Cette pédagogie active fait partie des méthodes qui relèvent de l'apprentissage expérientiel. Les études de cas et les simulations font partie de la classification des méthodes dites *actives*.

Selon Muchielli (1991) les méthodes actives ont cinq principales caractéristiques qui sont : (1) l'activité du sujet, (2) la participation à un groupe, (3) la présence d'un formateur-facilitateur, (4) l'absence d'un contrôle absolu pendant le déroulement des activités et (5) l'évaluation au terme de la formation.

### ➤ **La méthode interrogative ou maïeutique.**

Elle considère l'apprenant comme celui qui possède des éléments de connaissance. Il n'est pas une tabula rasa. Le formateur pose des questions orientées pour permettre à

l'apprenant de découvrir ses connaissances par lui-même ou de faire des liens avec les connaissances antérieures. Le formateur pose des questions dans une approche dite *d'entonnoir*. Le principe de base consiste à partir des questions ouvertes et génériques pour aller progressivement vers les questions plus spécifiques et précises. A partir d'un itinéraire prévu par le formateur, l'apprenant ou le groupe d'apprenants est incité à formuler et à reformuler ce qu'il sait par rapport à la question à traiter.

➤ **La méthode affirmative, magistrale ou expositive.**

Le formateur maîtrise un contenu structuré et le transmet aux apprenants sous forme d'exposé. C'est un cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité du formateur avec l'apprenant. Il n'y a pas d'interaction. Le cheminement est constitué essentiellement du *Dire*.

➤ **La méthode démonstrative.**

Avec cette méthode, le formateur trace lui-même le chemin pédagogique. Il présente une opération, explique le processus de résolution par une mise en application avec l'accompagnement des formés. Il y a un transfert de savoir-faire et de savoirs en formation. Le formateur montre : c'est le faire ; puis, fait formuler l'apprenant pour évaluer le degré d'acquisition : c'est le faire-faire. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : montrer ou faire (démonstration) ; faire-faire (expérimentation) ; faire-dire (reformulation).

Ainsi, nous constatons qu'en formation des adultes, il existe plusieurs méthodes de formation. Toutes ces méthodes sont susceptibles de créer des conditions favorables au développement des compétences, à l'acquisition et à la construction des savoirs. Bien que succinctes les unes des autres, elles peuvent être utilisées alternativement au cours d'un même apprentissage en formation continue. Plus les approches sont concrètes mieux les adultes acquièrent les savoirs et les construisent. Et pourtant, lors des formations continuées dans les ENIEG, les formateurs utilisent les méthodes dites affirmatives (centrées sur la transmission univoque des savoirs et savoir-faire) et les méthodes démonstratives (centrées sur l'acquisition des savoir-faire par simple imitation des formateurs).

Pour Lenoir (2014), la pédagogie normative ne favorise pas le conflit sociocognitif des apprenants dans l'acte d'apprendre. Elle ne favorise pas non plus le travail de co-élaboration entre les pairs et donc, ne contribue pas à la co-construction des savoirs. Les formateurs des adultes initialement formés aux différentes méthodes d'enseignement devraient recourir à toutes ces méthodes pour former les enseignants en formation continue. Ainsi, face à cette

profusion des méthodologies De Perreti (1991, p. 41) mentionne ceci (...), *il me semble incongru de prescrire l'orthodoxie d'une méthode unique d'enseignement qui serait imposée à tous les formateurs.*

Il ressort que le choix des outils et de la méthode de formation à utiliser pour former les adultes est fonction du type d'homme à former, des circonstances de formation, des signes du temps et des opportunités pédagogiques qui s'offrent à la formation. Nous avons regroupé toutes ces méthodes en trois grandes catégories : les méthodes centrées sur le formateur, celles centrées sur le formé et celles centrées sur le savoir.

**Tableau 12** : Les méthodes de formations : avantages et inconvénients.

Méthodes.	Avantages.	Techniques.	Compétence la plus mobilisée chez le formateur.	Inconvénients.
Centrée sur le formateur .	Economique, rapide, met en exergue les performances du formateur.	<i>Techniques collectives en général</i> : Exposé magistral ; démonstration ; techniques interrogatives...	Communication.	Dogmatique, entraîne la passivité des formés ; très mauvais rendement en savoir-faire.
Centrée sur le formé.	Intérêt et motivation de l'apprenant, autonomie et initiative de l'apprenant ; développement des relations entre les apprenants.	<i>Techniques de groupes</i> : Classe-atelier, Recherche, Table-ronde ; Observation, Projet, Etude de cas, jeu de rôles, micro-enseignement ; Techniques de Freinet (Promenade scolaire, jardinage...)	Animation ; Co animation.	Délicate, coûteuse en temps, compétences particulières exigées chez les formateurs et certaines conditions matérielles.
Centré sur le savoir.	Organisée, scientifique, progrès personnalisé.	Techniques individuelles de recherche : Usage de manuel au programme ; Enseignement assisté par ordinateur (EAO).	Production.	Trop solitaire, volonté persévérance, ténacité et détermination pour aller jusqu'au bout exigées chez l'apprenant.

Ainsi, l'apprentissage, au centre de l'activité de formation, est par excellence la situation et le lieu des interactions. Que cette formation soit symétrique ou asymétrique, elle se déroule dans un environnement donné qui en détermine les modalités, le sens, la finalité. L'analyse des situations d'apprentissage permet de répondre à la question du : Où ? (cadre de l'apprentissage,

l'instance de formation) ; Pourquoi ? (motifs et finalités de l'apprentissage); Comment ? (méthodologie, démarches); Avec qui ? (interactions sociales) ; Quand ? (dimension temporelle).

Pour Giordan (2004), les adultes possèdent des connaissances, des opinions et des croyances solidement ancrées dans leurs personnalités. Ils ont tendance à se refermer sur leurs connaissances acquises, leurs convictions... Les formateurs doivent de ce fait user de plusieurs stratégies pour captiver leur attention. Il souligne aussi que les adultes éprouvent des difficultés à acquérir des connaissances nouvelles surtout lorsqu'elles viennent remettre en cause les informations ou les connaissances antérieures.

*L'apprenant adulte ne se laisse pas facilement déposséder de ses opinions et de ses croyances. De plus, Appréhender un nouveau savoir, c'est donc l'intégrer dans une structure de pensée déjà en place formée de savoirs propres antérieurs à la situation éducative* Giordan (2004, pp. 160-163).

Ainsi Giordan, (2004) dans ses analyses rejoint Knowles (1998) ; Muchielli (1991) et McCarthy (1985) et mentionne qu'il est possible pour un adulte de construire des nouveaux savoirs en respectant les conditions suivantes:

- qu'il soit informé et qu'il comprenne pourquoi il apprend ;
- les expériences, connaissances et informations nouvelles doivent s'appuyer sur un contexte ;
- les informations nouvelles ne doivent pas remettre fondamentalement (ou complètement) en cause le stock antérieur de connaissances, de pratiques, etc...
- l'apprentissage doit combler pour lui des besoins (psychologiques, sociaux, professionnels, etc...

Ainsi, Giordan (2004, p. 162) affirme que *l'émergence de nouveaux savoirs n'est possible que si l'apprenant saisit ce qu'il peut en faire (intentionnalité), s'il parvient à modifier sa structure mentale... et si ces nouveaux savoirs lui apportent un plus dont il peut prendre conscience (métacognition).*

La modification des connaissances ou des comportements nécessite aussi un apport extérieur d'informations, de connaissances nouvelles ou d'exemples différents ou contradictoires. En effet, à ce sujet, Giordan (2004) clarifie que

*l'apprenant a peu de chance de découvrir seul, l'ensemble des éléments pouvant modifier ses questions, ses concepts ou son rapport aux savoirs. Le sens que nous attribuons aux connaissances ne peut se transmettre directement... Toutefois, le médiateur peut faciliter cette production de sens en filtrant les multiples informations, en amplifiant ou en réduisant l'apport de stimuli extérieurs...*

La variabilité des méthodes pédagogiques de formation est nécessaire pour la structuration des connaissances des enseignants et ceux des élèves-maîtres.

### **CHAPITRE 3 : ECLAIRAGE THEORIQUE.**

Ce chapitre donne les éclairages théoriques qui permettront de cerner et d'approfondir le problème de construction des savoirs que soulève cette étude. Nous nous alignons sur la définition du savoir selon Giordan et De Vecchi (1987, p. 85) qui considèrent ce concept comme étant *une représentation mentale et infinie de connaissances, un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisé par les apprenants pour résoudre les situations-problèmes* qui meublent leur quotidien. Sa construction est selon Lasnier (2000, p.161),

*L'activation des acquis antérieurs (par rapport au contenu ou aux composantes sollicités) ; élaboration de nouveaux apprentissages (établissement des liens entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages proposés) ; organisation des informations (organisation personnelle des informations afin d'intégrer les nouveaux acquis et de les consolider dans la mémoire à long terme (MLT)).*

C'est la mise en œuvre, l'utilisabilité des savoirs acquis en situation de vie courante et professionnelle. En rapport à la présente étude, la combinaison des sens donnés au savoir indique que la construction des savoirs est l'activation, l'élaboration des connaissances dans la mémoire jusqu'à leur utilisation ultérieure.

Le problème que soulève cette recherche est celui de l'acquisition et de l'utilisabilité des savoirs emmagasinés dans la mémoire. Il nous amène à convoquer deux théories de l'apprentissage [(constructivisme de Piaget (1975) et socioconstructivisme de Vygotsky (1943 ; Bruner (1984) et Bandura (1986)] et une théorie de l'activité développée par Léontiev (1984).

La construction des savoirs peut trouver son explication dans les théories combinées du constructivisme, du socio-constructivisme et de l'activité. Dans le cas d'espèce, c'est lorsque les enseignants sont en activité que les acquis issus des diverses formations sont mobilisés et mis en œuvre. De Landsheere (1979) et d'Hainault (1980) dans St Yves (1982, p. 12) mentionnent que la salle de classe est le lieu par excellence

*D'une meilleure adéquation entre les différentes composantes de la triade Curriculum – enseignement – apprentissage, d'une amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'action andragogique dans son ensemble.*

La formation de quelque nature que ce soit est l'action de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et même des savoir-devenir nécessaires à l'exercice d'un métier, d'une profession. Dans ce sens, c'est la capacité de l'enseignant à modifier le comportement initial de l'apprenant face à une situation de vie courante qui lui confère le statut d'enseignant. Selon Lasnier (2000,

p.120), la formation se résume à *planifier des enseignements, des apprentissages, et des évaluations en formation par compétences*. Elle est plus centrée sur le développement des compétences professionnelles en situation de travail.

En rapport avec la construction des savoirs, le développement cognitif de l'homme ne saurait évoluer sans la participation active de celui qui cherche à nourrir ses connaissances, sans l'apprentissage. L'éducation et la formation sont au service du développement cognitif de l'humain. Bassis (2003) dans Clauzard (2016) a écrit que

*le savoir est un droit imprescriptible parce qu'il répond à l'interrogation permanente de l'humanité sur la nature, sur soi-même et sur les autres en même temps qu'il est pour l'individu la condition de la maîtrise de l'univers dans lequel il vit.*

Bachelard (1938) dans Giordan & De Vecchi (1987, p.45) soulignait déjà que *Rien n'est donné, tout est construit*. Chercher et rechercher constamment à accroître ses connaissances, c'est mobiliser au quotidien des *efforts pour résoudre les contradictions d'une pensée autonome, unique, non flexible ; les utiliser pour servir les autres*.

Le savoir n'est utile que lorsqu'il est activé, utilisé pour résoudre efficacement les soucis auxquels l'humanité tout entière est confrontée. Il serait inutile s'il n'était pas utilisé et réutilisé par et pour les autres, le savoir, est infini. C'est ce qui fait dire Vygotsky (1978) que,

*L'apprentissage serait parfaitement inutile pour l'apprenant s'il ne pouvait utiliser ce qui est déjà venu à maturité dans le processus de développement, s'il n'était pas lui-même la source du développement, la source du nouveau savoir.*

Ainsi, construire un savoir pour un enseignant selon nous, c'est utiliser le savoir déjà acquis en mémoire pour le mettre au service des apprenants dont il a la charge. La construction des savoirs ne saurait être effective, de notre point de vue, si celui qui l'a construit n'est appelé qu'à reproduire exactement ce qu'il a emmagasiné dans ses substances cognitives au cours des dernières formations continues sans aucune transformation cognitive fût-elle significative ou non. Nous pensons qu'il serait important de prendre en compte d'autres paramètres pour mesurer l'effectivité de l'activité cognitive de l'enseignant en situation professionnelle car c'est au cours du processus enseignement/apprentissage que la transformation, la réorganisation, le lien entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles se mettent en œuvre dans la mémoire pour produire le résultat attendu. Sous l'effet de ce processus cognitif, en



prenant en compte le paradigme de l'enseignant chercheur et réflexif développé dans le précédent chapitre, l'enseignant *in situ* décide de l'action et de l'opération à mener en face d'une situation problème avant de prendre la décision de modifier son comportement et d'agir. Telles sont les raisons qui ont motivé notre choix pour les théories qui vont suivre.

### **3-1-Les théories cognitives de l'apprentissage.**

L'un des principaux objets des théories cognitives est de préciser les représentations mentales et le processus de réutilisation des savoirs stockés en mémoire lors de la réalisation des tâches. Le traitement de l'information nécessaire à ce stockage d'après Lasnier (2000, p.78) désigne l'ensemble des processus reliés aux activités cognitives. Ces processus cognitifs sont : la cueillette d'informations, l'encodage, le stockage et le rappel de l'information.

De ces différents processus, seul *le rappel de l'information* nous intéresse dans la mesure où la construction des savoirs, qui fait problème, s'observe dans les pratiques enseignantes par une réutilisation approximative des acquis issus des formations continuées destinées aux enseignants dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. Rappelons que de la collecte des informations au rappel des informations, il y a un temps d'apprentissage.

En guise de rappel, nous avons observé de manière directe lors des inspections que les enseignants avaient des difficultés à mettre en œuvre les acquis issus des formations continuées à travers les fiches de préparation qui leur étaient proposées et/ou présentées par les inspecteurs. Nous l'avons constaté de manière indirecte (exploitation des rapports des produits par les inspecteurs en charge de l'évaluation des enseignants. La mise en œuvre (l'utilisabilité) des acquis des formations continues se fait de façon approximative (mise en œuvre de l'enseignement explicite), comme il apparaît dans la fiche de préparation des enseignants (annexe 6) et dans les rapports des inspections des enseignants (annexe 8).

L'objectif qui est le nôtre est donc *d'identifier les paramètres à prendre en compte lors des formations continues pour faciliter la construction des savoirs des enseignants dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG).*

Nous avons choisi d'utiliser les théories constructivistes et socioconstructivistes d'apprentissages pour dégager les disfonctionnements observés au cours des formations continuées successives de ces enseignants (2014-2018) organisées par les superviseurs chargés de renouveler et d'assurer l'appropriation des compétences techniques et professionnelles chez les enseignants. En nous référant aussi à la pédagogie de l'apprenant adulte mentionnée dans

les chapitres précédents, il résulte que pour palier à certains dysfonctionnements, les superviseurs en charge de l'amélioration des compétences techniques des enseignants ont la lourde responsabilité d'initier des réformes pédagogiques. Toutefois, bien que ces réformes soient initiées par la hiérarchie, certains enseignants en quête de connaissances vont y ajouter de manière volontaire d'autres types de formations (formations en alternance...) lorsqu'ils s'aperçoivent que ces formations ne combleront pas leurs attentes ou qu'ils ne disposent pas de la compétence nécessaire pour accomplir certaines tâches professionnelles au cours de leur carrière.

La formation ainsi continuée permettra d'apprendre plus pour améliorer les pratiques, obtenir de nouvelles informations qui satisferont les désirs personnels et professionnels et même aller au-delà du voulu et du prescrit pour demeurer performant. C'est dans cette perspective que Giordan (1998) dans Chatelier (2005, p. 15) a écrit que *apprendre est une activité d'élaboration de sens, de construction qui procure à celui qui apprend une autonomie professionnelle.*

Les théories cognitives de l'apprentissage permettent ainsi aux enseignants actifs de recueillir, encoder, interpréter, modifier et emmagasiner l'information provenant de l'environnement. Leur convocation dans l'étude permet aussi de projeter dans un délai très proche la façon dont les enseignants devraient procéder pour prendre des décisions dans les actions qu'ils seront appelés à entreprendre.

La littérature que nous avons parcourue nous a fait état de plusieurs théories cognitives d'apprentissage. Nous nous sommes attardés sur celles qui nous ont semblé liées au problème de construction des savoirs soulevé dans cette thématique.

Les théories cognitives d'après Lieury (2008) dans Fomekong Kenne (2017, p.199) présentent de nombreuses similitudes :

- *elles partagent le postulat fondamental selon lequel la pensée est un système de traitement de l'information ;*
- *elles accordent un statut central aux informations que les êtres humains se représentent, au processus qu'ils utilisent pour les traiter et aux limites du système cognitif qui restreignent la quantité d'informations qu'ils peuvent se représenter et traiter en réalisant une tâche donnée ;*
- *elles définissent l'apprentissage comme l'ensemble des processus permettant d'acquérir de nouvelles connaissances ou de transformer les connaissances existantes ;*

- *elles partagent une vision commune des caractéristiques structurales du système de traitement de l'information, à savoir l'architecture cognitive.*

En rapport avec notre travail, la perspective cognitiviste contemporaine développée ici enseigne que le système cognitif humain est conçu comme un système adaptatif spécialisé qui évolue en phases au cours du temps pour permettre à l'espèce humaine de mieux s'adapter à son environnement social et culturel. Cette faculté d'adaptation passe par la capacité d'apprendre de nouvelles connaissances de la naissance à la vieillesse. Sans cette faculté d'adaptation, l'apprenant jeune, adulte et même vieux ne saurait faire face aux changements culturels parfois soudains qui alimentent son parcours personnel et professionnel.

Piaget (1975), auteur de cette description ne fait pas état de l'organe responsable de cette acquisition. Il précise cependant que cette évolution graduelle permet à l'espèce humaine de s'adapter et de s'y accommoder sans une aide extérieure. L'apprentissage à l'acquisition des nouveaux savoirs débute dès la naissance et se poursuit jusqu'à la vieillesse grâce à l'action de l'apprenant qui au cours du processus agit sur son environnement. L'apprenant scrute, s'investit de manière à s'y adapter sans recevoir le soutien d'un tiers. L'acquisition du nouveau savoir est peut-être due aux efforts personnels de l'apprenant qui exploite l'environnement déployé par l'adulte pour faciliter l'acquisition. Force est de constater que c'est l'adulte qui met en place cet environnement propice à une telle acquisition de manière à ce qu'au fur et à mesure que les mêmes actions se répètent au cours d'un même apprentissage et dans les mêmes conditions, l'apprenant acquiert des savoirs. Mais alors, les construit-il pour autant ?

Sachant que la construction des savoirs est la réutilisation des savoirs en situation de travail, Tardif (1992), contrairement à Piaget (1977), met en évidence l'importance de la mémoire dans l'utilisabilité des savoirs acquis. D'après lui, l'apprentissage est intrinsèquement lié à la fonction mémorielle responsable de la construction, de l'organisation, de l'encodage et de la récupération des connaissances. Cette fonction de la mémoire est due à trois types de systèmes ou registres mémoriels que sont : la mémoire sensorielle, la mémoire de travail ou à court terme et la mémoire à long terme. Ces registres interviennent de manière différenciée dans l'apprentissage et permettent de préserver l'information pour une réutilisation ultérieure. Pour comprendre ces théories constructivistes, il serait nécessaire de présenter la conception de l'architecture du système cognitif humain élaborée par la psychologie cognitive, dans laquelle la mémoire joue un rôle clé.

### **3-1-1-Les mémoires sensorielles.**

D'après Lieury (2005, 2013), ce sont des mémoires qui captent les informations directes des organes de sens. Elles prolongent le stimulus initial en icône pour permettre le traitement ultérieur de l'information dans la mémoire de travail. Les expériences réalisées par Sperling en 1960 dans *ibid* (p. 164) sur la mémoire visuelle ont montré que les informations stockées dans ces types de mémoires ne durent au plus qu'un quart de seconde tandis que celles stockées dans la mémoire auditive durent environ trois quarts de seconde. Les informations captées par ces mémoires y sont présentes sous forme de copie littérale du stimulus original en forme d'icône, puis s'estompent à partir de la troisième seconde.

Ces mémoires varient en fonction du type d'information sensorielle à acquérir. Elles sont encore appelées mémoires échoïques parce qu'elles retiennent l'information perceptive pendant moins d'une seconde. Leur rôle est de détecter les changements sonores de l'environnement. En formation continue, le fait de distribuer des supports de formation, d'informer les enseignants sur les thèmes de formation et même de faire des simulations pendant la formation captive les récepteurs sensoriels utiles à la fixation des informations dans la mémoire sensorielle. Ces informations sont ensuite transférées dans la mémoire de travail.

### **3-1-2-La mémoire de travail ou mémoire à court terme (MCT).**

Selon Doron et Parot, (1991) dans Lasnier (2000, p. 79), c'est *une instance cognitive où parviennent les informations après avoir traversé les registres d'informations sensorielles*. L'information est encodée, puis stockée provisoirement en MCT pour une durée d'environ vingt secondes et du nombre d'items maximum que ce type de mémoire peut contenir (environ 2 à 7 items) avant d'être supprimés ou transformés à la mémoire à long terme. C'est une mémoire qui est limitée en temps et en espace pour la collecte des informations nouvelles. Elle est la mémoire de travail, le partenaire actif, le processeur, le directeur exécutif qui traite consciemment les informations. Ce traitement sera fonction de la manière dont l'environnement s'y prendra pour organiser et structurer les informations utiles à retenir.

Selon Gauthier et al, (2013) dans Fomekong Kenne (2017, p. 184),

*la mémoire de travail est cette interface avec laquelle les individus peuvent donner du sens aux stimuli qu'ils reçoivent de leur environnement à partir du bagage de connaissances accumulées dans leur mémoire à long terme.*

Afin de faciliter le travail de la mémoire, les activités pour la construction des schèmes sont nécessaires grâce au questionnement, la recherche collective et individuelle, la circulation de l'information. La variation des stratégies d'enseignement et même des méthodes de formation sont très utiles pour stimuler le travail. Lasnier (2000) propose l'usage des stratégies comme l'enseignement magistral, le travail individuel et les stratégies interactives. En rapport à la formation continue, le fait de faire des liens avec les méthodes d'enseignement et de formation déjà emmagasinées en mémoire et les revisiter semble important pour construire les nouveaux savoirs parce que cela peut permettre de corriger les erreurs personnelles et celles des autres.

Lemaire (1999) dans *ibid* (p.81) ajoute que l'information dans cette mémoire est représentée sous forme de codes différents : verbal, visuel, sémantique, imagé et d'autres codes encore moins connus. Cependant le codage des informations peut varier d'un individu à un autre. Certains apprenants peuvent coder l'information avec tous les sens à la fois tandis que d'autres verront leurs informations se coder au fur et à mesure de leurs activités. Cette différence dans le codage de l'information explique en partie les différences individuelles constatées en situation d'apprentissage d'où l'importance de varier les stratégies d'enseignement.

### **3-1-3-La mémoire à long terme.**

Selon Atkinson & Shiffrin (1968) et Wiener (1948) dans (Lieury, 2013, p.156),

*la mémoire à long terme est le lieu de stockage des informations. Elle est caractérisée par une capacité de stockage immense et indéfinie dans le temps et en volume, un oubli progressif, parfois sur plusieurs années.*

Certains psychologues cognitivistes la subdivisent en deux sous-systèmes fonctionnels : la mémoire explicite (déclarative) et la mémoire implicite (non-déclarative). Selon ces chercheurs, la distinction entre les deux mémoires se situe au niveau de l'utilisation de la conscience lors du rappel de l'information. En effet, la conscience intervient pour le rappel des informations de la mémoire explicite tandis que pour la mémoire implicite (celle des comportements et des actions), la conscience n'intervient pas.

En fonction de la nature de l'information à mémoriser, la mémoire à long terme se scinde en mémoire épisodique et sémantique. La mémoire épisodique contiendrait les informations portant sur des événements localisés dans le temps et dans l'espace, surtout des événements à

caractère personnel qui possèdent une grande valeur affective (autobiographie, souvenirs...). Elle est contextualisée et renferme des informations propres à chaque individu. Elle emmagasine les faits et les gestes liés au contexte de l'apprentissage et les outils qui l'accompagnent. Sa capacité de stockage est limitée. Pour pallier à cette limite lors du déroulement des différentes activités, de notre point de vue, il serait important de varier les méthodes de formation pour éveiller et stimuler la rétention afin de faciliter la mise à jour régulière des acquisitions.

La mémoire sémantique, quant à elle, est le siège des informations abstraites. Les informations emmagasinées ne prennent pas en compte le contexte dans lequel elles se sont déroulées. Elle emmagasine les informations d'ordre général relatives à des faits et gestes acquis dans la vie. A titre d'exemple, les concepts, principes, images, plans d'action ont tous une portée générale. Elle s'occupe des informations présentées sous forme de mots et constitue la mémoire linguistique de l'individu. Elle est très sollicitée pour les apprentissages d'ordre général. C'est le lieu de stockage des connaissances de type déclaratif ou procédural / conditionnel, de stockage des connaissances antérieurement étudiées.

Après un apprentissage, les résultats sont consignés dans la mémoire à long terme, à des degrés d'accessibilité et de disponibilité différents selon les individus. Pour les cognitivistes, ce sont les *acquis antérieurs* et/ou le *bagage des connaissances*. La mémoire sémantique est le siège de structuration et de construction des savoirs. En situation d'apprentissage, il est important de solliciter toutes les mémoires en variant autant que possible les méthodes de formation, les stratégies d'apprentissage. Le contexte n'est pas en reste car d'après Eich (1985) dans Lasnier (2000, p.90) *le contexte dans lequel nous apprenons aurait une influence sur l'efficacité du rappel des informations*. En fait, le rappel de l'information stockée serait meilleur si le contexte du stockage est similaire au contexte de rappel. Une stratégie d'apprentissage ou une démarche pédagogique peut très bien fonctionner dans un contexte et pas bien dans un autre ; d'où l'importance de varier les stratégies en fonction de la discipline à enseigner, du contexte et en planifiant les différentes activités pour faciliter le processus de construction des savoirs.

Ces différentes mémoires interviennent de manière différenciée dans l'acte d'apprendre et permettent d'emmagasiner les informations pour une réutilisation ultérieure. En résumé, il se dégage une estimation approximative du pourcentage de rétention de l'information en mémoire en fonction des stratégies d'apprentissage.

**Tableau 13** : Pourcentage approximatif de rétention de l'information en fonction de différentes stratégies d'apprentissage.

Nous nous souvenons de.
10% de ce que nous lisons.
20% de ce que nous entendons.
30% de ce que voyons.
50% de ce que nous voyons et entendons à la fois.
80% de ce que nous disons.
90% de ce que nous disons et faisons.

Dans Lasnier (2000, p. 97).

Il ressort de ce tableau que l'augmentation de la rétention est très importante lorsque nous disons et faisons à la fois quelque chose pour appliquer ce que nous devons retenir. Elle est moins importante lorsque nous lisons uniquement, entendons et voyons. En rapport à ce travail, l'usage d'une stratégie unique au cours d'une séquence d'apprentissage est susceptible de favoriser la monotonie et de limiter l'effort effectué par la mémoire de travail favorable à la construction des savoirs. Pour comprendre ces similitudes, il nous a semblé important de présenter de manière schématique l'architecture du système cognitif humain.

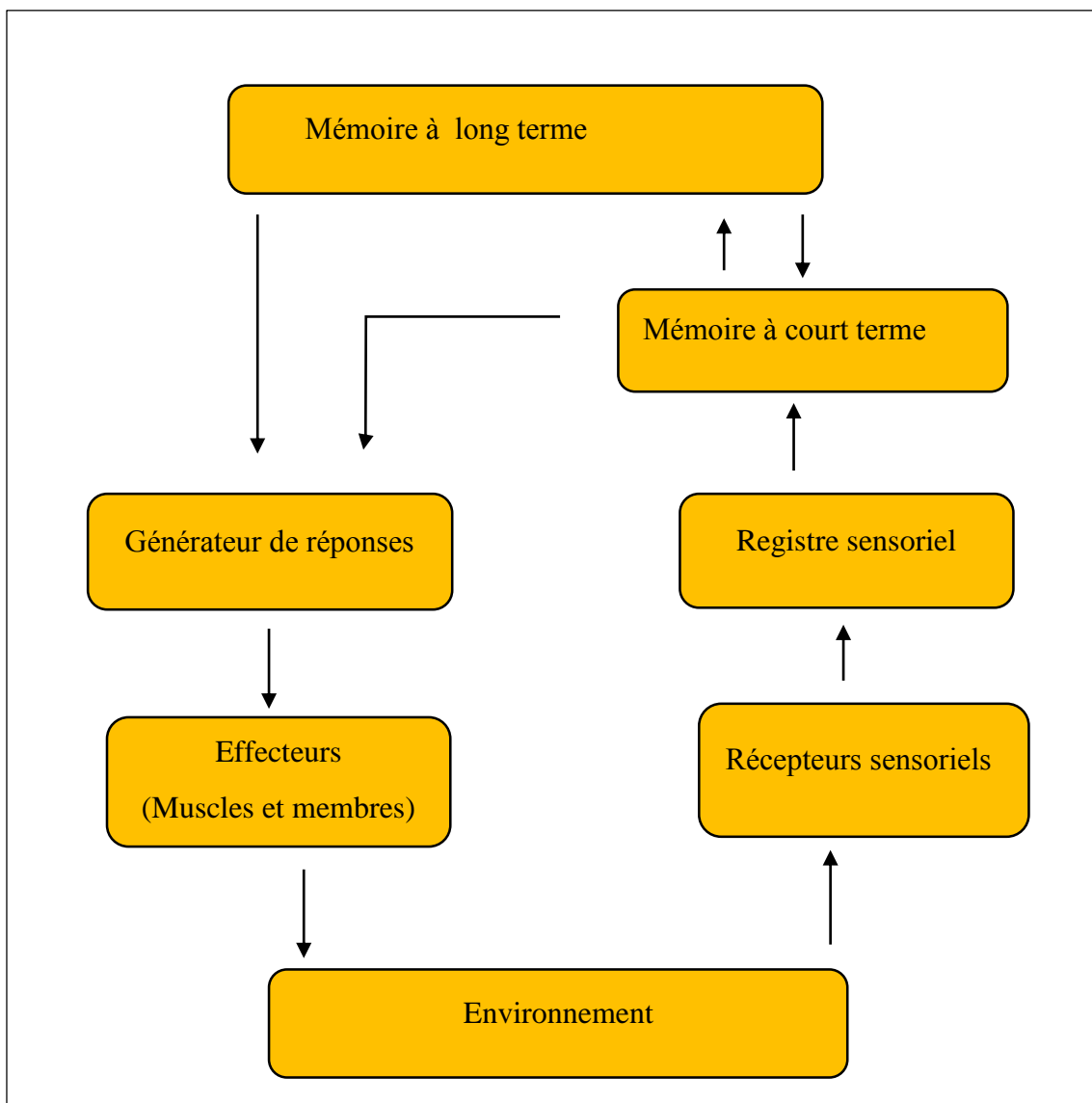


Figure 23 : Illustrant un modèle de traitement de l'information Gagné (1985) dans Lasnier, (2000, p.79).

### 3-2-Les processus mentaux favorables à la construction des savoirs.

Le corps humain est constitué d'un ensemble d'organes responsables de son fonctionnement. Dans ce travail, nous nous intéressons aux processus du traitement de l'information tel qu'illustré dans la figure ci-dessus. En effet Lieury (2013, p. 163) souligne qu'

*Entre le moment où l'information est captée sous forme d'énergie physique (...) et le moment où nous nous rappelons des souvenirs, l'information subit de très nombreuses transformations que l'on appelle codage. (...). A certains niveaux du traitement sont associées des mémoires spécialisées que l'on appelle encore modules.*



C'est grâce à ce processus que le traitement de l'information se produit dans la mémoire.

### **3-2-1-La mémorisation des connaissances.**

Comme nous venons de le souligner, la mémorisation des connaissances dans la mémoire à long terme nécessite une planification et une contextualisation des apprentissages pour qu'elles puissent par la suite être réutilisées dans les activités. Selon Baddeley (2003) et Lieury (2005) dans Fomekong Kenne (2017, p. 185), la mémorisation des connaissances se produit en trois phases :

- 1- *l'encodage qui correspond à l'acquisition d'une information dont l'individu conserve les caractéristiques essentielles, mais sans retenir le mot à mot ;*
- 2- *le stockage qui correspond à la rétention des informations sous une forme hiérarchisée et structurée, chaque information étant mise en relation avec d'autres déjà stockées ;*
- 3- *la récupération qui permet de retrouver et de restituer les éléments mémorisés.*

En situation d'apprentissage et de formation, il serait important que le formateur évalue le degré de rétention de ses apprenants en variant les méthodes de formation. Le degré de rétention selon Lasnier (2000, p. 101) se réfère au nombre de points d'attache d'un concept à d'autres concepts. Plusieurs stratégies concourent à élever ce degré de rétention élevé. Nous pouvons citer entre autres la schématisation, la présentation structurée des leçons, la formulation des exemples, l'utilisation du matériel didactique... Cette élévation facilitera une meilleure structuration de la connaissance.

### **3-2-2-Organisation des connaissances.**

D'après Gauthier et al, (2013) dans Fomekong Kenne (2017, p. 186), les connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme selon deux modes d'organisation qui sont : le réseau sémantique et/ou le schéma.

Le réseau sémantique représente les liens, associations et relations qui peuvent exister entre les significations des mots ou concepts. Ainsi, dans la mémoire à long terme, les nouvelles connaissances se greffent aux connaissances antérieures par *maillage ou en réseau*. Les connaissances sont ainsi organisées dans la mémoire à long terme par des *processus associatifs*. Le rappel d'un élément quelconque active les autres éléments qui lui sont rattachés. Les nouvelles connaissances apprises sont à leur tour emmagasinées pour éventuellement faire l'objet d'un rappel ultérieur.

Le schéma peut être considéré comme une structure opératoire qui regroupe des connaissances particulières permettant de percevoir, comprendre, mémoriser et effectuer certaines activités intellectuelles et entreprendre des actions. Le schéma regroupe dans la mémoire à long terme une multitude de données telles que les représentations génériques de personnes, d'objets, d'évènements, de situations et de comportements. La mémoire de travail contient ainsi des milliers de schémas. Les schémas constituent des blocs de connaissances récupérés en mémoire comme des totalités autonomes par rapport aux autres connaissances.

Denomé & Roy (2009) dans Lieury (2013) soulignent que les informations seront plus faciles à récupérer si, lors de l'encodage dans la mémoire à long terme, elles ont été accompagnées de liens avec d'autres informations emmagasinées ainsi qu'avec des facteurs émotionnels. Par ailleurs, les voies mémorielles sémantiques et épisodiques de concert avec la mémoire de travail, sont directement sollicitées dans l'obtention de la qualité de la compréhension laquelle est l'ingrédient clé pour qu'un apprentissage soit intégré dans la mémoire à long terme.

C'est pour toutes ces raisons que nous avons porté notre choix sur les théories cognitives étant donné que c'est lorsque le sujet agit qu'il y a construction de connaissance. De plus les informations ne sont pas codées chez tous les apprenants de la même façon. Les apprenants ont un système de codage de l'information différent selon que l'apprenant soit beaucoup auditif, visuel, langagier. Le stockage est facilité si les apprentissages sont structurés, organisés en réseaux de concepts et en schémas de procédures.

### **3-3-Les théories constructivistes et socioconstructivistes de la connaissance.**

Comme nous l'avons défini dans les précédents chapitres, les savoirs s'acquièrent par plusieurs mécanismes d'apprentissage qui sont : le processus enseignement/apprentissage *in situ*, l'apprendre, et l'apprenance. Au-delà de ces mécanismes, l'activité du sujet apprenant, l'interaction avec l'environnement immédiat et même lointain sont indispensables pour que la mémorisation, l'organisation, le rappel et la réutilisation des connaissances acquises soient effectives. A notre sens, les théories susceptibles d'expliquer ces processus sont : la théorie constructiviste et la théorie socioconstructiviste.

#### **3-3-1-Enoncé de la théorie constructiviste.**

Les travaux de Piaget (1975) s'inscrivent au carrefour du courant cognitiviste et constructiviste du développement cognitif de l'enfant. Selon lui, l'enfant construit ses

connaissances grâce à son action personnelle et l'interaction qu'il a avec son environnement. Le développement de l'intelligence résulte de deux principes qui sont : l'organisation, l'adaptation. Ces deux principes coexistent grâce au conflit cognitif.

### **3-3-1-1-Le principe d'organisation.**

Piaget (1975) dans Raby et Viola (2016, p.115) souligne que c'est en cherchant à comprendre et à caractériser le développement de l'intelligence chez l'enfant, à partir des observations actives de son comportement dans son milieu de vie, qu'il a pu décrire quatre stades de développement cognitif auxquels il a associé des âges particuliers. Par ses observations, il fournit des renseignements sur les différents aspects intellectuels qui sont : le langage, le raisonnement, la représentation du monde et le jugement moral. Dans ses travaux, il explique que le développement cognitif de tous les enfants se suit par stades. Cependant, le rythme auquel l'enfant passe d'un stade inférieur à un autre qui lui est supérieur peut varier selon les caractéristiques personnelles de chaque enfant, la stimulation du milieu dans lequel il vit.

Ainsi, il a été identifié quatre stades de développement dans la théorie piagétienne de construction de la connaissance. Le premier, appelé le *stade sensori-moteur*, s'étend de [0 à 2 ans] et renvoie à l'acquisition de schèmes sensori-moteurs. L'enfant se meut, accède aux objets qui l'entourent par l'action de ses organes sensorimoteurs (organes de sens ; bras et jambes). A ce stade, l'acquisition de la connaissance se produit par le truchement de la coordination de ses mouvements. De plus, les schèmes verbaux sont encore inexistantes. Le deuxième, celui de la pensée préopératoire, se subdivise en deux grandes périodes qui sont : la période de *la pensée symbolique* (2-5 ans) et la période de la pensée intuitive (5-7 ans). Ce stade se caractérise par l'égoïsme caractériel de l'enfant. Il se limite à une activité symbolique et à des images mentales. L'intuition s'ajoute à l'égoïsme pour caractériser ces deux précédentes phases. Le troisième stade, compris entre (7 et 12 ans), est celui des *opérations concrètes* où les représentations mentales sont suffisamment élaborées. L'enfant est capable d'exécuter de nombreuses opérations mentales portant sur des objets concrets comme la sériation (classement des objets dans un ordre croissant...). Le quatrième stade, (12 ans et plus), est celui de *la pensée hypothético-déductive ou des opérations formelles*.

A cet âge, l'enfant peut déjà émettre des hypothèses et effectuer des raisonnements abstraits. Parce que les stades se suivent et se succèdent, les acquisitions à un niveau de connaissance inférieur facilitent les acquisitions du niveau qui lui est supérieur. Les facteurs

susceptibles d'expliquer ce processus de développement des connaissances sont : la maturation de l'organisme, l'expérience avec son environnement, l'influence du milieu social et l'équilibration. Cette équilibration permet de s'autoréguler, à travers les processus d'assimilation et d'accommodation, aux modifications et ajustements des structures cognitives. Bien que ces stades soient identiques chez tous les enfants d'après la théorie, l'effet de l'action des récepteurs sensoriels sur le registre sensoriel et sur la mémoire de travail n'est pas identique chez tous les apprenants comme souligne le chercheur dans la théorie. Car en situation d'apprentissage et de formation, les réactions des apprenants ne sont pas toujours identiques. D'ailleurs, le tableau 13 du pourcentage approximatif de rétention de l'information montre à suffisance que l'utilisation des stratégies multiples en situation d'apprentissage et de formation fait varier les stimuli. Car on apprend mieux en observant, en écoutant ou/en touchant. Le formateur devrait donc veiller à varier les stimuli pour faciliter la structuration des connaissances afin que le rappel se fasse aisément.

### **3-3-1-2-Le principe d'adaptation aux nouvelles situations.**

L'adaptation est le processus que l'apprenant utilise pour prévenir et éliminer les obstacles qui peuvent l'empêcher de participer activement aux activités d'apprentissage. D'après Piaget (1974) et Vergnaud (1998), l'adaptation comprend deux processus qui contribuent à la construction des structures cognitives (schèmes) et qui mènent à une équilibration : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation correspond à l'intégration de nouvelles connaissances aux schèmes déjà construits chez l'apprenant. Elle s'appuie sur son milieu de vie et des situations extérieurs pour intégrer de nouvelles structures à celles qui existent déjà en mémoire. L'accommodation renvoie à l'ajustement ou à la modification des schèmes déjà construits ou à la construction de nouveaux schèmes chez l'apprenant. Lors de l'accommodation, l'apprenant peut vérifier ses structures cognitives et les adapter au milieu, en fonction du besoin. C'est lorsque les processus d'assimilation et d'accommodation atteignent un équilibre qu'il y a adaptation. Nous pouvons distinguer plusieurs sortes d'adaptation : 1-l'accommodation ou *l'adaptation ponctuelle* de l'individu à un milieu ; 2- *l'acclimatation* ou adaptation d'un groupe établi de manière durable à un milieu ; 3- *la naturalisation* ou l'adaptation de l'espèce à un milieu où elle s'est établie de manière définitive. L'équilibration d'après Cloutier et Renaud (1990, p.194), *est constante tout au long du développement et ne s'achève que lorsqu'un système stable d'adaptation est constitué en mémoire.*

Une *structure cognitive* encore appelée *schème* selon Vergnaud (1998) dans Moche (2017, p. 175) est une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée. Un schème est universel et peut donner origine à différentes séquences d'action, de recueil d'informations et de contrôle, selon les caractéristiques de chaque situation. Il n'est pas le comportement qui est invariant, mais l'organisation du comportement. Un schème est formé de quatre composantes qui sont :

1. le but, sous-but et anticipation ;
2. les règles de l'action, prise d'information et contrôle (règle de type si... alors...) ;
3. les invariants opératoires : concepts en acte et théorème en acte ;
4. les possibilités d'inférence en action (raisonnements pour calculer les règles et anticipations).

Les invariants opératoires d'un schème sont les éléments responsables pour la reconnaissance des éléments pertinents de la situation : (a) propositions (susceptibles d'être vraies ou fausses, théorèmes ou actea) ; (b) fonction propositionnelle (briques indispensables à la construction des propositions, propriétés et relations, concepts pas nécessairement conscients) ; (c) arguments (objets, en mathématique, par exemple, les nombres, les propositions, les relations), etc.

D'après les classes de situations, les schèmes sont utilisés dans une situation où le sujet :

1. a un répertoire pour se comporter, il utilise un schème unique pour une même classe de situation ;
2. n'a pas de répertoire pour se comporter, il agit par reflexe, exploite, essaye, utilise plusieurs schèmes qui seront accommodés, décombinés et recombines.

A partir de la façon dont Vergnaud (1998) définit le concept de schème, il est possible de réaliser une analyse du développement conceptuel consécutif à l'adaptation des individus aux nouvelles situations. A titre d'exemple : dans le cas d'un échec à un apprentissage, l'individu modifie le schème utilisé ou même il change de schème. Un apprenant qui se trompe est souvent un élève qui n'a pas bien exécuté un schème. Soit il adapte mal un schème à la particularité de la situation à traiter (problème d'inférence), soit il mobilise un schème inadapté à la situation à traiter (défaut de conceptualisation), soit enfin, il a élaboré un théorème-en-acte faux.

La théorie des champs conceptuels est utilisée dans ce paragraphe pour rendre compte du processus de conceptualisation des structures additives, multiplicatives des connaissances en mémoire. Par rapport au développement cognitif, nous partons du présupposé qu'un concept est appris par les individus quand ils dominent trois ensembles de facteurs en relation avec ce concept, à savoir:

1. un ensemble de représentations symboliques qui sont socialement utilisées pour véhiculer des idées sur le concept (signifiant). L'invariance du signifiant aide à l'identification du signifié et sa transformation en objet de pensée ;
2. un ensemble d'invariants opérationnels ou de propriétés du concept (signifié), et
3. un ensemble de situations qui donnent du sens au concept (référence) (Vergnaud, 1997).

Suivant le principe d'adaptation de Piaget, quand un apprenant commence à dominer les dimensions d'un concept, celui-ci prend du sens pour lui. Ainsi, un concept est progressivement appris quand les apprenants amplifient les formes possibles de représentation et les relations avec des situations diverses. Les concepts ne font pas sens lorsqu'ils sont isolés, mais ils coexistent dans un réseau de concepts, auquel Vergnaud donne le nom de champ conceptuel. Un champ conceptuel, dit – il,

*est à la fois un ensemble de situations et un ensemble de concepts ; ensemble de situations dont la maîtrise progressive appelle une variété de concepts, de schèmes et de représentations symboliques en étroite connexion ; ensemble de concepts qui contribuent à la maîtrise de ces situations Vergnaud (2007, p. 9) dans Moche (2017, p. 179).*

Nous pouvons alors conclure qu'un concept se construit à partir de plusieurs situations et une situation peut être analysée à partir de plusieurs concepts.

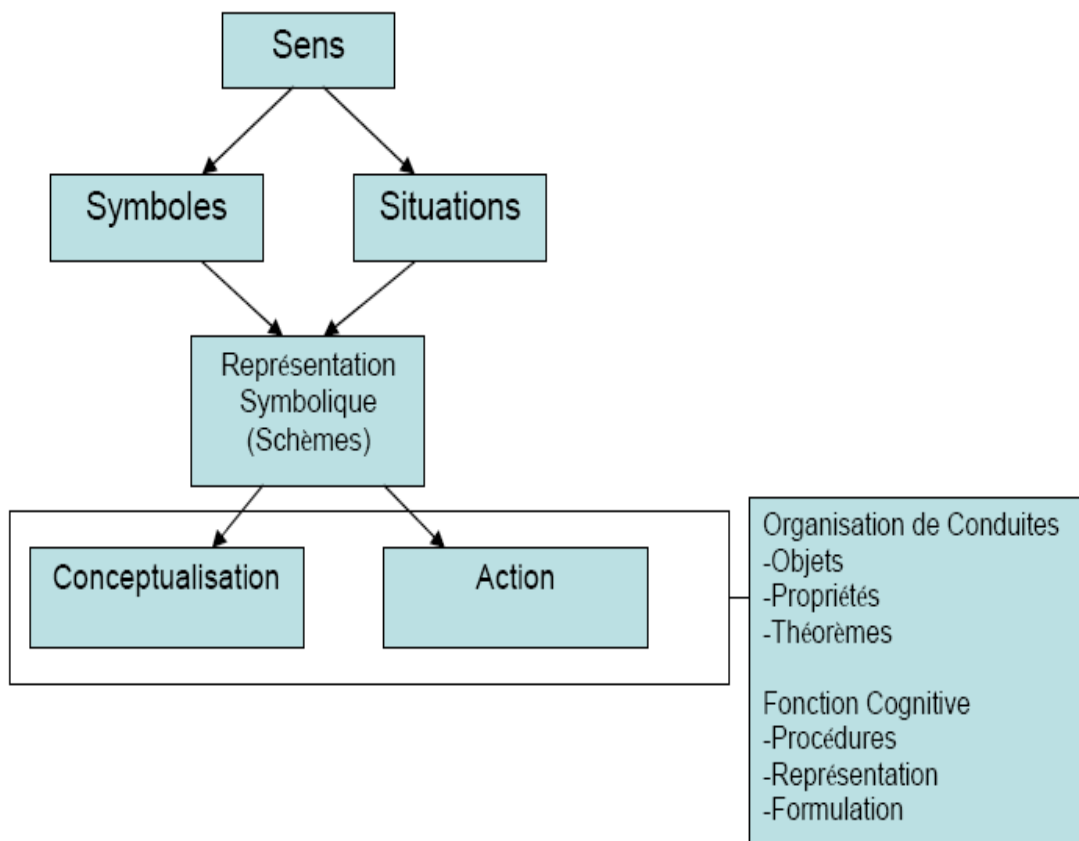


Figure 24: Processus de conceptualisation selon la théorie des Champs Conceptuels de Vergnaud (1998) repris par Moche (2017).

Un concept prend du sens pour le sujet apprenant à travers les situations de vie et les problèmes (théoriques ou pratiques) à résoudre auxquels l'apprenant est confronté : c'est le processus d'élaboration pragmatique. Le langage et le symbolisme ont des rôles très importants :

- a- d'identification des invariants opératoires ;
- b- d'aide aux raisonnements et à l'inférence ;
- c- d'aide à l'anticipation des effets des buts, à la planification et au contrôle de l'action.

Conceptualiser, c'est faire l'identification des objets du monde, de leurs propriétés, de leurs relations et de leurs transformations, que ces objets et leurs propriétés soient directement accessibles à la perception ou qu'ils résultent d'une construction (psychique, physique, etc.). L'activité langagière est une expression de la symbolisation des concepts, théorèmes et objets, mais elle est un indice de l'implication du sujet dans la tâche, les représentations affectives (sentiments), l'estimation de la plausibilité et les relations entre ces éléments.

En rapport à la mise en œuvre approximative de la démarche prescrite telle que observée dans cette étude, Moreira (2004, p. 23) dans Menye Nga & yakam (2020, p. 94) met l'accent sur le fait que *l'étude de certains champs conceptuels est longue et peut être difficilement réalisée par une recherche isolée ou même par un groupe de recherches isolées*. Le chercheur propose que le premier pas pour une telle étude soit *l'identification et la classification des situations* semblables parce qu'il est nécessaire de faire une recherche sur les invariants opératoires des apprenants en posant des questions qui se rapportent aux questions (quand, pourquoi et de quelle façon une représentation symbolique aide dans la conceptualisation). Le deuxième pas est de savoir s'il est nécessaire de procéder à une analyse des différentes classes de problèmes proposés et des différentes procédures et représentations symboliques que les apprenants adultes utilisent pour atteindre les objectifs qui leurs sont assignés par la hiérarchie. Néanmoins, l'adaptation véritable ne peut qu'être effective avec un conflit cognitif.

### **3-3-1-3-Le conflit cognitif.**

D'après Doise et Mugny (1975) dans Fomekong Kenne (2017, p. 200) *le conflit cognitif se produit en apprentissage lorsqu'apparaît chez l'apprenant une contradiction ou une incompatibilité entre ses idées, ses représentations, ses schèmes, ses actions...* Le conflit cognitif est un heurt, un déséquilibre cognitif qui survient lorsqu'un nouveau schème s'oppose à un schème mentalement constitué ou lorsqu'une nouvelle situation fait appel à des schèmes qui ne sont pas encore construits chez l'apprenant. Le conflit cognitif place l'apprenant dans une situation de déséquilibre, de choc. Pour arriver à un équilibre, l'apprenant doit passer par les processus d'assimilation et d'accommodation pour qu'il y ait une transformation et une réorganisation de ses structures cognitives. C'est cette transformation qui permet de résoudre le conflit. En apprentissage, le conflit cognitif est nécessaire pour le tissage des liens entre les concepts utiles à la structuration de la connaissance. Il permet aussi de clarifier les conceptions erronées, de débayer les conceptions obscures pour assouplir la compréhension des apprenants en situation d'apprentissage.

Nous nous sommes appuyés sur les travaux d' Uwamariya et Mukamurera (2005) sur le *développement professionnel des enseignants* pour mettre en évidence l'importance du conflit. En effet, dans la perspective développementale du développement cognitif, le développement professionnel se produit par simple accumulation des connaissances d'années en années, de manière verticale, par stades tandis que la perspective professionnalisante soutient que ce même développement peut aussi se faire horizontalement, par la collaboration avec un tuteur



et les pairs. Plusieurs travaux en témoignent. Notamment ceux de Barone et al (1996) dans Uwamariya et Mukamurera (2005) qui décrivent comment, au cours d'une carrière professionnelle, les connaissances des enseignants se développent par interaction avec pairs.

Huberman (1989) et Poitier (2015) dans (Ria, 2016) soulignent que les enseignants, en privé, peuvent décider de mettre à jour leurs compétences professionnelles à travers des formations complémentaires et des formations en alternance. Force est de constater que toutes ces réformes ne se passent pas sans heurt, source de conflits cognitifs et sociocognitifs. Elles peuvent malheureusement s'accompagner aussi de désillusions, de contradictions et de toutes formes d'adaptation à la situation de formation et de travail, de manière à ce que *les consciences qui au départ étaient figées, mitigées, à force de subir le choc de la réalité professionnelle, deviennent actives et perfectionnistes ou même résistantes au changement* d'après Ngoya (2016) Tamoufé (2018) dans Djeumeni –Tchamabe, et al, (2019, p. 116). Les formations continuées sont des sources de modifications continues du comportement initial.

En rapport à ce travail, la théorie constructiviste a fait émerger la pédagogie de la découverte. Cette procédure technique de l'enseignement amène l'apprenant à découvrir seul la situation nouvelle à acquérir et à y réfléchir. Appliquée en situation de classe, elle permet de découvrir, d'acquérir, d'améliorer et de réguler les connaissances antérieures parce que l'illustration de la connaissance nouvelle à travers les images et autres matériels d'apprentissage stimule les récepteurs sensoriels à agir sur les registres sensoriels qui à leur tour actionnent la mémoire de travail à agir. L'apprenant se met en position de recherche et se pose des questions, se met en activité pour découvrir des nouvelles expériences. Il apprend de ses propres expériences. Selon Ria (2016, p. 114), c'est un *véritable parcours de combattant*. Car, *au finish*, la transformation et la réorganisation des connaissances dans la structure mentale se fait lentement et progressivement sans aucun apport de l'extérieur. L'acquisition, la transformation, la mise en relation et l'intégration des savoirs sont centrés sur le savoir-faire de l'apprenant. Le savoir est construit parce que l'apprenant découvre et agit tout seul.

Bien que cette transformation soit effective, les utilisateurs de cette pédagogie réussissent à construire les savoirs. Malheureusement, ils ne disposent pas de ressources cognitives supplémentaires pour aller au-delà de leur développement cognitif très utile à l'intégration d'une nouvelle conception. Les opérations mentales, les stratégies émises ainsi que les procédures nouvelles utiles pour apprendre sont limitées. Le processus d'apprentissage est

concentré autour de l'apprenant seul. Or, dans la vie courante, on n'apprend pas seulement pour être utile à soi, on apprend pour être utile d'abord à soi et aux autres. De ce fait, les apports des uns et des autres dans ce processus sont non négligeables. L'environnement s'impose à l'apprenant pour lui venir en aide pour qu'il puisse capitaliser tous les savoirs acquis dans ses pratiques quotidiennes afin de les mettre au service des autres. Les interactions et le conflit cognitif affrontent le choc de la réalité et la pensée de l'apprenant évolue. Cette limite à la théorie constructiviste a conduit à convoquer la théorie socioconstructiviste du développement de la connaissance.

### **3-3-2-Énoncé de la théorie socioconstructiviste.**

La perspective socioconstructiviste mentionne la dimension interactive dans le processus d'acquisition et de développement des connaissances. Cette théorie a été influencée par les travaux de Piaget (1975) et développée par Vygostky *et al* (1978). Pour cette théorie, l'apprentissage est une construction, une appropriation des connaissances dont l'outil principal est le langage. La médiation au cœur de ce processus intervient entre l'apprenant et son environnement. Contrairement à Piaget, cette théorie mentionne que l'apprenant ne pouvant découvrir tous les savoirs par lui-même, il a besoin d'une aide, d'un guide pour l'accompagner dans ce processus d'acquisition.

Plusieurs chercheurs de la psychologie cognitive, s'accordent à dire que l'acquisition et la transformation des connaissances sont le fait des interactions sociales, des facteurs internes (intrapyschiques) et des facteurs externes (inter-psychiques). Chacun de ces facteurs a une fonction particulière dans la structuration et la transformation de la connaissance. Le développement de la pensée résulte de l'interaction entre l'apprenant, l'objet et le contexte social dans lequel il se déploie. En conséquence, l'apprentissage se produit de différentes manières dans le contexte socioconstructiviste du développement cognitif. Il peut se produire par observation-imitation comme le révèlent Vygostky (1934) Bandura (1976 / 1986). Il peut également être effectif avec l'appui des pairs Vygostky (1934/1997) et Bruner (1983).

#### **3-3-2-1-Le développement de la pensée par Observation-Imitation.**

D'après Vygostky (1934), l'enfant est socialisé dès avant même sa naissance, puisque socialisé à l'aide du cordon ombilical qui le lie à sa maman. Au fur et à mesure qu'il grandit, il sera appelé à apprendre par observation et imitation. Dès qu'il amorce l'âge de la raison, [7-12 ans] âge des opérations concrètes d'après Piaget (1972), il devient difficile que sa pensée

se développe sans une intervention consciente de sa pensée. Plusieurs travaux de Vygostky (1934 / 1997, p. 352) dans Raby & Viola (2016, p.118) indiquent que *l'enfant est capable d'imiter seulement ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles*. Contrairement aux cognitivistes purs qui soutiennent que les êtres humains apprennent uniquement de leurs erreurs et de leurs expériences, l'approche développée par Bandura (1976, 1986) dans *ibid* (p.176) considère que le développement de la pensée est aussi possible grâce à l'observation et l'imitation des comportements des uns et des autres. Dans ce sens, l'acquisition d'un savoir naît de l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques individuelles de l'apprenant si les actions menées *in situ* lui permettent de fixer des buts et d'atteindre des objectifs nouveaux.

En rapport avec notre étude et, spécifiquement avec sa population, les enseignants ne réagissent pas directement en répondant à un stimulus extérieur fût-il normatif ou intuitif d'après le modèle binaire (S → R). Ils réagissent aussi en se représentant les situations vécues antérieurement, en fonction de leurs objectifs d'enseignants, de leurs devoirs envers l'administration, de leurs obligations vis-à-vis des apprenants. Plusieurs autres facteurs intègrent le processus d'apprentissage chez les adultes. Le modèle ternaire est donc convoqué dans ce travail (S → O → R) pour illustrer l'implication de l'apprenant ainsi que les outils qui accompagnent sa structuration des connaissances dans la théorie socioconstructiviste.

L'apprenant est au centre de ses apprentissages et est en mesure d'améliorer ses acquisitions parce qu'il possède déjà certaines habilités cognitives. Il n'est pas *Tabula rasa*. De par la formation initiale, continue et même continuée et de plusieurs autres outils de recherche, il développe les aptitudes à effectuer plusieurs opérations mentales, à la recherche comme le souligne le *paradigme de l'enseignant chercheur*. De notre point de vue, la construction des savoirs chez les adultes et particulièrement les enseignants serait trop difficile si ces derniers devaient se référer uniquement aux effets de leurs propres actions et efforts personnels ou des actions provenant uniquement de l'environnement pour prendre une décision en situation d'activité. C'est ce qui fait dire à Bandura (1986, p. 51) dans *ibid* (p. 177) que *l'apprentissage se veut en grande partie une activité intellectuelle mettant en jeu des processus qui [...] l'aideront à guider ses actions*.

L'observation et l'imitation sont certes des stratégies utilisées dans le processus de construction des savoirs. Cependant, elles n'ont pas le même rôle dans ce processus. Pour Bandura (1976), l'imitation est plutôt une activité mentale simple, sans véritable réflexion. Elle

s'apparente à un [copier-coller] parce que l'apprenant reproduit exactement les faits et gestes des autres sans une modification apparente. Vygostky (1934 / 1997) par contre ajoute à cette copie simpliste la réutilisation dans un nouveau contexte des façons de faire qu'il aurait apprises des autres apprenants avec qui il aurait travaillé en collaboration. D'après lui, *ce que (l'apprenant) sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain.* (Vygostky, 1934 / 1997, p. 355) dans (ibid, p. 118). L'observation et l'imitation ne sont pas vaines, parce que le contexte de reproduction du savoir découvert change.

Bandura (1976) dans ses travaux ajoute que l'apprentissage par l'observation et l'imitation met en jeu quatre processus mentaux qui facilitent l'acquisition des savoirs. Ils sont: l'attention, la rétention, la reproduction motrice et la motivation. Ainsi, les comportements d'un modèle observé sont mémorisés sous une forme symbolique lors du processus enseignement/apprentissage. La mémorisation est facilitée par deux systèmes de représentation qui sont : le système verbal pour guider l'apprenant lors de l'apprentissage et le système imagé pour fixer les acquis dans la mémoire sensorielle. Une fois que les comportements modelés sont transférés sous forme d'images et de symboles verbaux, l'information codée suit son trajet jusqu'à la mémoire à long terme. Une fois que l'information est assimilée, l'apprenant l'intègre aux structures cognitives déjà présentes. Elle sera emmagasinée par la suite pour une réutilisation ultérieure en cas de besoin d'après Raby & Viola (2016, p.178). Que se passerait-il si l'apprenant se faisait aider par un tiers ?

### **3-3-2-2-Le développement de la pensée avec l'aide d'un tuteur.**

Selon la thèse de Vygostky (1934/1997) et Lieury et Coll (1996) dans (ibid, p. 117) *le développement de la pensée humaine est l'effet d'une interaction étroite entre l'histoire biologique et héréditaire de l'individu et son environnement culturel.* En effet, à l'issue des travaux effectués par Blaye (1989) sur le travail en collaboration, il ressort qu'un travail à deux ou plusieurs, sous certaines conditions, favorise davantage l'acquisition des connaissances qu'un travail individuel. Ces résultats corroborent ceux de Vygostky (1934) sur le concept de la zone proximale de développement (ZPD) localisée chez les apprenants.

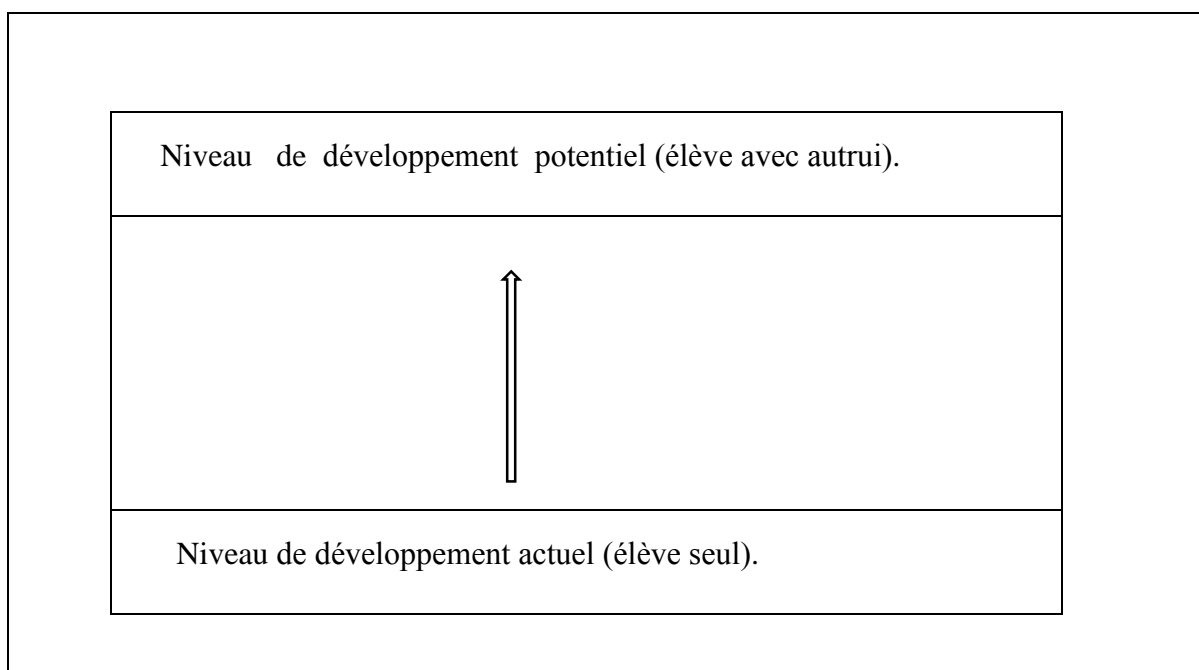
D'après lui, tout apprenant est caractérisé par un niveau de développement actuel et par un niveau de développement potentiel. Selon Vygostky dans Bertrand (1998, pp. 145-146)

*la zone proximale de développement est la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un apprenant de résoudre seul des problèmes et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant*

*de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. Le niveau actuel mesure le développement passé pendant que la zone proximale de développement mesure le potentiel ou l'état des processus en maturation.*

Cette zone délimite ce que l'apprenant sait faire avec l'aide d'autrui et ce qu'il ne sait pas faire tout seul. En fait, la découverte de cette zone définit les possibilités d'un développement de la pensée à court terme d'un apprenant dans le cadre d'une action éducative faisant intervenir une interaction sociale conduite par un autre plus avancé que lui dans la connaissance. La pédagogie de la découverte tire ses sources de la localisation de cette zone proximale de développement par un tuteur plus avancé que l'apprenant en situation d'apprentissage et de formation. Cette zone est représentée dans la figure ci-dessous.

Figure 25 : Zone prochaine de développement Vygostky (1934 / 1997) dans ibid (p. 119).



Selon les psychologues de l'éducation, le tuteur a une place capitale dans l'optimisation de l'apprentissage. Il est le guide, le soutien en ce sens qu'il localise et débloque les manquements observés. Bruner (1983) dans Fomekong Kenne (2017, p. 188) mentionne que la localisation de la ZPD permet au tuteur *d'élaborer des tâches correspondant aux besoins spécifiques de chacun des apprenants*. En outre, Rivière (1990) dans (Raby & Viola, 2016, p.120) souligne que cette zone *fait la synthèse entre la conception du développement comme appropriation et intériorisation d'instruments fournis par les agents culturels d'interaction*. C'est un lieu où les individus interagissent et se construisent des identités par des modes de communication historico-culturels de leur milieu. Le langage est d'une grande utilité dans cette

théorie où le développement potentiel de l'humain dépend de l'interaction avec le milieu social, la culture, et le lieu où l'apprenant se trouve. Une fois de plus, le contexte d'apprentissage est à considérer.

Le paradigme compréhensif au cœur de ce travail cherche à comprendre comment les enseignants s'organisent dans leur salle de classe avec les apprenants pour transférer les acquis issus de leurs diverses formations aux élèves-maîtres. Les travaux de (Bruner, 1983) nous intéressent parce qu'ils exploitent ceux de Vygostky (1934/1997) pour introduire le concept d'*étayage et de format dans l'apprentissage*. D'après ce chercheur, les concepts liés à la ZPD utilisés par son prédécesseur vont au-delà de la localisation. En effet, c'est dans les premiers échanges que le formateur exploite cette zone et joue le rôle de guide, de soutien lors des formations et même après la formation. En effet, après les sessions de formation continue organisées dans leur structure de fonction, les enseignants devraient toujours chercher à aller plus loin dans la recherche et la compréhension des nouveaux savoirs. A cet effet, afin de faciliter cette structuration des connaissances, les formateurs devraient comme le souligne Bruner (1983) mettre en place une *interaction de tutelle* grâce à laquelle les formateurs accompagnent les enseignants dans la résolution des problèmes qu'ils ne peuvent pas résoudre tout seuls et de leur proposer des perspectives.

D'après Britt- Marie (1985), la tâche du tuteur serait d'abord de rechercher *les structures* et pour les trouver, il doit chercher à savoir comment les contenus de formation sont *reliés* entre eux. En le faisant, il aide les enseignants en situation d'apprentissage à saisir le *sens des structures des contenus* de formation. Pour la chercheuse, c'est une démarche qui permet aux apprenants de comprendre de façon significative comment le contenu est construit et comment il est en relation avec les autres contenus stockés en mémoire. Pour Bruner (1983) dans Britt-Marie (1985, p.49),

*apprendre ce qu'est la structure, c'est apprendre comment les choses sont reliées entre-elles (...), l'enseignement et l'apprentissage de la structure, plutôt que la maîtrise des faits et des techniques sont au centre du problème classique des transferts.*

Car, l'objectif premier d'une formation continuée chez les enseignants des ENIEG est que les acquis issus de ces formations soient utiles pour l'avenir. Le développement intellectuel des humains et, particulièrement des enseignants, n'est donc pas réglé comme une horloge. Il est influencé par les atouts personnels, le milieu social, les expériences personnelles et

professionnelles. D'après Bruner (1983), les êtres humains se représentent les connaissances dans la mémoire selon trois modes :

- 1- *le mode enactif ou sensori-moteur* par l'action ou le savoir-faire. Pour apprendre, il est important de manipuler les données ;
- 2- *le mode iconique*, l'action est transformée en image mentale ;
- 3- *le mode symbolique* qui traduit la représentation iconique en une représentation plus abstraite dans le cerveau. L'atteinte de ce dernier niveau marque la fin du processus d'apprentissage.

Toujours selon Bruner, c'est lorsque le dernier mode est atteint que l'apprenant peut communiquer sa pensée à lui-même et aux autres (savoir dire) en expliquant ce qu'il sait faire et ce qu'il pense faire (savoir-faire). La construction des savoirs est l'effet du savoir dire et du savoir-faire. D'ailleurs Miller (1973) dans Britton (1985, p. 52) argumente que *le développement cognitif comprend une capacité de plus en plus grande de dire à soi-même et aux autres, à l'aide des mots ou des symboles ce qu'on a fait et ce qu'on fera.*

Contrairement à Piaget (1975) pour qui le développement cognitif est lié aux stades de développement et à la maturité de l'enfant, Bruner (1983) souligne qu'il se développe selon les trois modes de représentation. Ces modes fonctionnent comme trois systèmes parallèles pour traiter l'information. La manipulation des activités est fondamentale pour fixer les apprentissages chez les apprenants. Par contre, chez les adultes, le système symbolique est le plus dominant parce que la croissance cognitive est caractérisée par le fait que les adultes manipulent moins le réel. C'est le paradigme de l'enseignant réflexif qui conduit à la transformation et à la sélection de l'information à utiliser en cas de situation problème.

En rapport à ce travail, en formation continue, il serait important de faire appel aux connaissances antérieures. Le formateur devrait chercher à faire des liens avec ce que les enseignants savent déjà en matière de méthodes, techniques et procédés d'enseignement pour mieux structurer le nouveau savoir. Il est souhaitable que le *problème de comptabilité entre les connaissances antérieures et les nouvelles* souligné par Bruner (1983) soit établi pour faciliter l'abstraction, l'intégration et l'adaptation des nouvelles connaissances. En procédant ainsi, les enseignants en formation permanente trouveront des moyens pour rattacher la chose nouvelle aux anciennes connaissances qu'ils possèdent déjà en mémoire. C'est en fait un système de support établi par le formateur et le formé. Il permet de prendre en compte à la fois la finalité

de l'activité de formation, la communauté dans laquelle cette activité a lieu, les instruments et/ou les outils utilisés pour la formation et les règles qui conditionnent le déroulement de ces activités de formation.

En outre, selon Vygostky (1934/1997) dans Lieury et Coll (1996, p.185) *la médiation est l'outil privilégié des constructions cognitives réalisées dans les interactions sociales*. Cette médiation a une double fonction : *la fonction de communication* qui se manifeste par le savoir dire et la fonction de représentation qui se manifeste par le savoir-faire. En effet, le langage est l'outil de médiation pour atteindre l'abstraction. Il permet de se libérer de l'image, de la perception immédiate, de la transformer et d'en approfondir la compréhension. L'apprentissage est vu ici comme une spirale car les trois modes de représentations se complètent et leur interaction est primordiale dans le processus d'acquisition. A ces facteurs s'ajoutent la prise de conscience, par l'apprenant, de sa propre démarche pour apprendre et sa volonté autodéterminée de le faire.

A l'étaillage, va s'ajouter le concept de *format* Bruner (1983). Ce concept marque le rôle que peuvent jouer les routines de communications dans l'élaboration des situations et des tâches. D'après Lestage (2009, p. 5) *le format est une situation d'actions et d'échanges dont on peut décrire les variables et les supports. (...) ils constituent des épisodes propices à la constitution d'un contexte d'action partagé*. En fin de compte, lors des formations continuées des enseignants, la compréhension de la solution doit précéder sa production car, *connaître est un processus et non un produit*.

D'après Bruner (1983), le processus d'étaillage, soutien et tutorat, implique six fonctions qui sont :

- 1- *l' enrôlement* qui signifie que le formateur éveille l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant, (le tuteur doit faire en sorte que l'apprenant soit intéressé par la tâche à réaliser) ;
- 2- *la réduction des degrés de liberté* ; il s'agit pour le tuteur de simplifier la complexité de la tâche en prenant en charge les éléments qui excèdent les capacités mentales de l'apprenant. L'objectif d'apprentissage est découpé en sous-objectifs. Le but est de lui éviter un blocage cognitif. Cette fonction permet aux enseignants débutants de s'entraîner et de mettre au point les sous-routines constitutives auxquelles ils peuvent parvenir tout seuls ;
- 3- *le maintien de l'orientation* ; le tuteur doit se rassurer que l'apprenant ne s'éloigne pas de l'objectif poursuivi. Sa mission est de le maintenir dans le champ en motivant sa



curiosité et en l'incitant à dépasser un succès obtenu à un premier niveau pour se risquer à un niveau supérieur ;

- 4- *la signalisation des caractéristiques dominantes* ; le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution et procure une information sur l'écart qui existe encore entre la production réalisée et la production souhaitée ;
- 5- *le contrôle de la frustration* ; le tuteur doit veiller à ce que les erreurs faites par l'apprenant ne se transforment en sentiments d'échec, en résignation. Les erreurs doivent être dédramatisées ;
- 6- *la démonstration ou présentation de modèles* ; il n'est pas question, pour le tuteur d'exécuter la tâche et pour l'apprenant de l'imiter. Il s'agit pour le tuteur de produire un modèle standard dans lequel on retrouve une certaine stylisation de la production souhaitée. L'apprenant doit maîtriser les sous-routines élémentaires et participer à la production.

Lors de l'accompagnement, le tuteur à travers ces fonctions rendra les tâches simples, Il devra varier les stratégies de formation ainsi que les méthodes en tenant compte des compétences initiales des enseignants, du contexte d'apprentissage. Son rôle sera de faciliter l'acquisition en fournissant les outils cognitifs adéquats pour construire les savoirs des enseignants.

La convocation de cette théorie permet de passer de la pédagogie de la découverte à la pédagogie de la médiation. Cette pédagogie enseigne que la connaissance est activement construite par l'apprenant et les autres. Elle n'est pas passivement reçue de l'environnement dans lequel se meut l'apprenant, d'après le constructivisme. En apprenant des autres, il sélectionne l'information à acquérir, la transforme par la métacognition, émet des hypothèses de réflexions et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux, ce qui l'aide à donner du sens aux nouvelles informations qu'il reçoit pour s'intégrer dans son environnement. L'apprentissage par les pairs procure des points de repère nouveaux pour organiser les connaissances et aller encore plus loin chercher d'autres connaissances.

Il ressort de ces théories sur la construction des savoirs que notre façon de vivre est culturellement adaptée. Cette façon de vivre dépend de la construction, des significations, des concepts et des modes de discours que nous recevons, percevons et partageons avec les autres au quotidien. L'élaboration et la construction des sens nous permettent de négocier les

différences qui peuvent apparaître dans les significations et les interprétations que nous nous faisons, chaque fois que nous apprenons et faisons face aux difficultés professionnelles. Le socioconstructivisme peut aussi susciter le désir continu d'apprendre.

En rapport à l'étude, l'utilisation conjointe des théories cognitives et sociocognitives *in situ* permet aux enseignants de construire une identité culturelle, *un self* qui d'après (Winnicott, 1978) est la capacité de chacun à se retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé, ou le passé à la lumière du présent. La construction de soi est une véritable activité intellectuelle. Elle développe l'ingéniosité professionnelle, gage de professionnalisme dans le métier. Elle ne se produit pas de façon intuitive, évidente, elle est graduelle. C'est un construit. Le *self* est une véritable activité de construction qui provient de l'intérieur, de la mémoire, des sentiments positifs et négatifs, des croyances et autres situations professionnelles imprévisibles auxquelles nous faisons face.

La construction des savoirs, qui tire ses sources de l'enfance à l'âge adulte, est historique, contextuelle et culturelle. Elle s'observe en situation lorsque l'enseignant doit prendre une décision pour transmettre absolument un savoir. La quête de la connaissance technique, de quelle que nature que ce soit, contribue à construire un récit autobiographique du chercheur en ce sens que la multiplicité des activités personnelles et professionnelles permet de conceptualiser le passé, d'améliorer le présent, de trouver des solutions alternatives pour les amender, les transformer afin de fabriquer des manières différentes d'être, d'agir ou de lutter en situation professionnelle pour un mieux-être. L'enseignant *in situ* agit, prend des décisions en incluant le contexte, le *self* et les interactions avec les autres. Toutes ces actions constituent les activités en milieu professionnel.

### **3-4-Cadre explicatif du choix de la théorie de l'activité.**

Dans les théories constructivistes et socioconstructivistes de structuration de la connaissance, les chercheurs ont mentionné que l'apprentissage est au cœur du développement cognitif tandis que les psychologues ergonomes soutiennent plutôt que ce sont les activités, les actions et les opérations. Pour ces derniers, c'est l'action qui suscite la transformation, la compréhension et l'amélioration des processus mentaux. En fait, l'action et la cognition sont inséparables parce que c'est l'acteur qui fait émerger le monde de son action en relation avec son engagement dans l'environnement.

En rapport à ce travail, c'est la conception de l'activité, l'enchaînement des actions et l'effectuation des opérations qui poussent le cerveau à agir et les membres à modifier les pratiques au cours d'une séquence d'apprentissage. Le choix pour la théorie de l'activité est donc de comprendre la dynamique signifiante de l'action menée, des activités conceptualisées comme une totalité dotée d'une trajectoire située et autonome. En situation de classe, en fonction de l'erreur détectée par l'enseignant, ce dernier est à même de revenir sur ses activités préalablement préparées.

Pour Pastré (1997) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.91), *l'analyse de l'activité, essentiellement du versant cognitif, permet d'identifier les concepts pragmatiques et les connaissances en actes mobilisées par des professionnels in situ*. C'est lorsque les enseignants sont en activité situationnelle que les acquis issus des formations diverses sont mis en œuvre pour prendre une décision. La décision que pourra prendre l'enseignant sera fonction de la situation problème immédiate constatée *in situ* pour faire circuler un savoir. Selon Dieumegard, Serres et Durand (2008, p. 59) *la formation (peut être considérée) comme une construction empirique, scientifique, évolutive et adaptative, étroitement articulée à une analyse de l'activité*.

La théorie de l'activité convoquée dans cette étude trouve son explication parce que pour cette théorie, l'action et la cognition sont intimement liées, voire indivisibles. Seulement, d'après la théorie de l'activité, la cognition précède l'action, mais, la rétroaction est possible en cas de manquement observé lors du déroulement de l'opération. L'action à mener est fonction de l'environnement, de l'engagement de l'acteur, du but recherché par le déroulement des travaux de l'activité. En éducation et particulièrement dans les pratiques pédagogiques de formation, la conception des activités précèdent les actions pédagogiques.

Cependant, il peut arriver que les activités préalablement conçues ne cadrent pas avec les actions et les opérations à mener dans la pratique réelle. La théorie de l'activité propose au formateur de prendre en compte les spécificités liées au déroulement harmonieux de l'activité à mener. Dans le cas d'espèce, c'est la prise en compte de certains paramètres lors des formations continuées qui seraient susceptibles de faciliter la construction des savoirs. En le faisant, cela susciterait chez ces apprenants adultes un désir d'aller au-delà du prescrit, de développer un esprit d'apprenance, selon Carré (2020). Pour cette théorie, l'activité est le point de développement cognitif.

Pour Durant (1996), l'enseignement est un métier complexe qui exige un renouvellement permanent des connaissances. Il est planifié en années scolaires composées des finalités, d'objectifs précis et spécifiques, des contenus d'enseignement à respecter, du découpage disciplinaire par niveau d'enseignement, du calendrier scolaire ... Pour l'exercer, d'après Pastré (1999), il faut développer des compétences diverses. Etre compétent, c'est *savoir comprendre et analyser ce que l'on fait* Pastré (1999) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.95). La pratique enseignante est constituée d'un ensemble d'activités – d'actions et d'opérations qui s'enchaînent et s'entremêlent pour former une séquence d'apprentissage. Il serait important de notre point de vue de prendre en compte tous les éléments qui constituent cette pratique avant de concevoir un projet de formation d'autant plus que nous avons à faire à une pédagogie pour adultes.

Pour Schwartz (2007), l'activité a toujours été utilisée pour résoudre les problèmes liés à l'unité de l'être humain. Elle *a pour fonction de recoudre des parties de l'être humain auparavant séparées, disloquées pour ce que nous devons toutefois reconnaître comme de bonnes raisons philosophiques* (p. 124).

Clot (2008a) dans Menye Nga et Yakam (2020, p.93) quant à lui, ajoute au concept la notion de *genre* professionnel dans le déroulement de l'activité humaine. Il définit le genre

*comme un ensemble commun de pratiques d'un métier donné, transmis par une forme d'héritage enraciné dans le collectif, à partir duquel chaque professionnel peut peaufiner un style, son style personnel professionnel de travail.*

Il peut s'agir de la préparation des leçons, le remplissage du cahier de textes... et bien d'autres, la liste n'est pas exhaustive. Avec la théorie de l'activité, la formation continuée a pour objectif de mettre à jour les savoirs des enseignants, de revisiter le genre et les gestes professionnels de leur métier. Seulement, il ne suffit pas d'accumuler les connaissances, il faut aussi les utiliser car, d'après Giordan De Vicchi (1987, p. 5), *savoir, c'est être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le modifier pour résoudre un problème ou clarifier une situation*. L'activité matérielle et concrète *in situ* est considérée dans cette étude comme l'instrument de mise en œuvre de la compétence de l'enseignant.

### **3-4-1-Historique du mot activité.**

C'est Basov (1931) qui, pour la première fois, énonçait le mot activité pour expliquer la transformation de la réalité environnante de l'homme par l'homme dans un but précis. Il a

exploité les courants des psychologues comme Wundt (1874) sur la conscience introspective, l'étude du comportement de Watson (1913) et leur association externe avec Stern (1902). Il aborde l'activité comme un tout et souligne que c'est le besoin qui déclenche l'activité entre l'homme et son milieu naturel. L'activité humaine est un processus vivant qui engendre le comportement. Ainsi, le besoin humain est satisfait par la modification que lui apporte le déroulement d'une *activité*. Selon la thèse constructiviste Piaget (1975), l'activité est déclenchée pour une adaptation de l'humain au milieu. L'activité est effectuée pour l'intérêt de l'homme selon la thèse ergonomique.

D'après Savoyant (2005), l'activité est un ensemble d'actes organisés, obéissant à un but en général. Il renvoie aux motifs et mobiles qui poussent le sujet à agir pour un but précis. Il distingue trois éléments dans le travail : le sujet social, l'objet du travail et l'activité pratique qui transforme l'objet du travail en produit. L'activité concrétise le rapport de l'homme à la réalité et conduit à une transformation effective de cette réalité.

Les ergonomes Barbier et *al*, (2006) font une analyse du travail en situation et constatent une inadéquation entre le travail prescrit et le travail réel ; ce qui est demandé de faire et ce qui est effectivement fait. D'après eux, l'analyse de l'activité *in situ* est d'une grande importance lors des formations continuées parce qu'elle est le lieu d'échanges entre les opérateurs et les formateurs. Les échanges constructifs qui découlent peuvent être repris dans une perspective de *formation orientée* pour réduire cet écart entre le travail prescrit et le travail réel. Par ailleurs, ils proposent que, pour une meilleure orientation de la formation continue, les experts en formation puissent chercher à comprendre comment les acteurs font émerger le monde éducatif en relation avec leur engagement et l'environnement professionnel pour atteindre les objectifs fixés par la hiérarchie.

D'après ces ergonomes, les experts ou formateurs font souvent abstraction de l'analyse de l'activité réelle (*entrée-activités*) des enseignants *in situ* et se limitent à évaluer uniquement la tâche prescrite (*entrée-méthodes*) lors des inspections chiffrées / inspections chiffrés et même des visites de classe. Ils questionnent aussi les fondements des dispositifs de formation utilisés par les experts pour former les enseignants. D'après eux, les activités de formation continuée devraient être envisagées comme une construction empirique, évolutive, adaptative, étroitement articulée à une analyse de l'activité réelle du travail qui cumule à la fois l'entrée par les méthodes et l'entrée par l'activité.

Durant (2003) souligne que la tâche d'un enseignant est assez complexe. Elle est composée de plusieurs objectifs et de multiples conditions à définir avant le début effectif des apprentissages (le découpage annuel et disciplinaire, le matériel d'enseignement et d'apprentissage, les contenus à enseigner, la composition des groupes - classes...). De plus, la définition des objectifs et la résolution des problèmes sont omniprésentes dans le déroulement des activités à chaque étape. Goigoux (2001), quant à lui, propose une analyse du travail réel basée sur l'identification des nouvelles tâches redéfinies et prescrites aux enseignants ainsi que leurs effets sur les apprentissages. Il explique que les enseignants jugent une technique didactique par rapport à sa capacité de permettre de bien gérer leurs apprentissages et leurs classes avant de les appliquer systématiquement en situation.

Pour ce chercheur, la conception des conduites est une dimension importante pour l'analyse de l'activité. (Rogalski, 2003) recommande que les opérateurs puissent concevoir et évaluer eux-mêmes leurs activités avant leur présentation en plénière. Par ailleurs, en prenant en compte la dimension temporelle dans le déroulement de leurs activités (séances, jours, séquences, trimestres et années), ils sont parfois obligés de recourir à des *procédures d'urgence* Durand (2003), pour parachever leurs programmes. Et pourtant, à la base ils avaient tout planifié. Ils n'ont plus de temps pour délibérer les nouvelles décisions avant leurs mises en œuvre. Or, selon Altet (2002, p. 88) *la modélisation de l'action de l'enseignant est le point de départ de la relation ternaire entre l'enseignant, l'élève et l'objet du savoir*. D'après elle, les pratiques enseignantes devraient être analysées au regard des possibilités des marges d'autonomie, des stratégies des enseignants pour favoriser la démocratisation et l'accès aux savoirs. Ce sont ces considérations qui ont motivé notre choix pour l'utilisation de cette théorie notamment celle développée par Léontiev (1984) dans cette étude, car elle analyse les pratiques enseignantes.

### **3-4-2-L'activité enseignante : les pratiques enseignantes.**

L'activité enseignante au cœur de cette étude s'inscrit dans une perspective de professionnalisation du métier. L'analyse de l'activité enseignante *in situ* donne lieu à des démarches professionnelles qui visent à établir les échanges entre les formateurs des formations des enseignants et les enseignants dans *le but de les armer d'outils performants pour l'accomplissement d'un enseignement de qualité, la transformation de l'expérience du travail et la production des nouvelles connaissances* selon McKinsey *et al*, (2007) dans Djeumeni – Tchamabe, Voulgre et Groux (2019, p. 467).

L'idée d'analyser les pratiques enseignantes dans cette étude est due au fait que c'est dans les pratiques que s'observe *l'agir professionnel* comme le relève Le Boterf (2010) de l'enseignant *in situ*. Les psychologues ergonomes ont étudié l'activité enseignante pour mesurer les controverses et la complexité du métier d'enseignant qui, d'après Rogalski (2005, p. 79) (...) *engage l'individu dans un environnement social* car, les enseignants sont soumis à des contraintes et à des habitudes institutionnelles, sociales et doivent s'y adapter avec leurs ressources originales pour faire face au travail qui leur est demandé.

Pour certains psychologues ergonomes comme Alet (1994), il fallait chercher comment agir sur les pratiques enseignantes pour les améliorer, produire des connaissances et répondre à la demande sociale. Le réseau d'équipe de recherche sur l'observation des pratiques enseignantes (OPEN) mentionner par Altet et Vinatier (2003) souligne que l'analyse des pratiques enseignantes ne se limite pas seulement à l'observation des aspects comportementaux, des procédures et des produits (*entrée-méthodes*), elle peut se faire aussi selon le processus qui accompagne les pratiques (*entrée-activités*).

Pour Barbier (1996) dans Altet (2002, p. 82) l'activité enseignante,

*est un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire) ; il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par (procès de conduite), (gestes mentaux), (phénomènes représentationnels) et par (procès affectif) entendu comme phénomène indissociablement lié à l'image de soi, individuelle ou collective.*

La pratique enseignante est donc la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'un professionnel en situation. Elle est orientée par des motifs, des buts et les normes d'un groupe social et professionnel donné et comprend les gestes et genres professionnels, les conduites, le langage ainsi que les inférences.

Cette conception sera exploitée par Tourmen, Mayen, *et al*, (2011) proposent que les formateurs des enseignants prennent en compte à la fois l' (*entrée-activités*) et (*l'entrée-méthodes*) pour diagnostiquer, intégrer et améliorer les pratiques des enseignants.

Vergnaud (1996 et 2001a) l'avait déjà souligné : la transformation véritable des pratiques enseignantes ne peut se faire sans conceptualisation. En effet, la conceptualisation se produit dans l'action par la formation du couple conceptuel (*schème-situation*) important pour l'organisation et le déroulement des activités. La conceptualisation contribue à l'organisation

des connaissances en ce sens qu'elle *entretient les connaissances anciennes, intègre la nouvelle dans l'ancienne, réorganise l'ancienne autour de la nouvelle* selon Rogalski (2004, p. 80).

La conceptualisation ou la théorie des champs conceptuels développée d'abord par Piaget (1974) et reprise par Vergnaud (1996) dans Moche (2017, p. 174) est *la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action*. Il s'agit de s'interroger sur *la manière* de développer les compétences complexes, scientifiques et techniques chez les adultes et particulièrement les enseignants en situation. Elle met l'accent sur le concept de *schème* en définissant ses constituants.

En effet, pour Piaget (1947) et Vergnaud (1996, 2001a) dans Tourmen (2014, p.22) *les schèmes sont des structures internes d'action qui peuvent être activement répétées organisées par des règles et des concepts*. Ils permettent de comprendre comment s'organise l'activité dans la mémoire. La théorie des champs conceptuels accorde une place importante aux situations dans lesquelles les schèmes se forment et évoluent. Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle et organisée.

D'après Vergnaud (1996, p. 281) dans Moche (2017, p. 174) *le schème n'est nullement un stéréotype. C'est une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant*. C'est une forme invariante d'organisation de l'activité humaine, des conduites, relativement à une classe de situations. Ces conduites sont au centre du processus d'adaptation d'après Piaget (1974). C'est à l'intérieur de cette totalité organisationnelle que se trouvent les invariants opératoires qui permettent au schème de fonctionner dans les situations variables y compris aussi dans les situations nouvelles.

Selon Vergnaud (2001a) dans Tourmen (2014, p.22) un schème, dans sa dimension cognitive, est constitué de quatre composantes qui sont : 1- les attentes ; 2- les règles d'action ; 3- les invariants opératoires ; 4- les inférences/anticipations/prédictions possibles.

- Les attentes sont intentionnelles. Elles se déclinent en buts et sous-buts visés dans le travail. Elles sont à l'origine de l'activité, de la prise de décision, d'information et de contrôle de l'activité ;
- Les règles d'action constituent la partie générative du schème. Elles donnent lieu à la production d'un résultat que les anticipations permettent de prévoir dans le but de



l'activité. Elles engendrent l'activité au fur et à mesure de leur déroulement ; *si ....alors*  
...

- Les invariants opératoires, quant à eux, regroupent les objets, les propriétés, les relations et les processus de pensée découpés dans le réel. C'est la connaissance du réel, des instruments de conceptualisation des situations de référence du domaine considéré. En fait,

*ils constituent la partie la plus cognitive du schème. (...) Dans l'apprentissage des compétences scientifiques et techniques, on observe l'acquisition de nombreux concepts en actes et des théorèmes en actes qui permettent de sélectionner, d'interpréter et de traiter l'information. (...) Ces acquisitions ne seront explicitées que plus tard, parfois des années après, parfois jamais.*  
(Vergnaud, 1989, p. 114).

Les concepts-en-actes sont des *organisateurs* comme le montrent Pastré (1999) ; Gomel et Rogalski (2007). Ils nourrissent les théorèmes-en-actes qui sont des propositions tenues pour vraies sur le réel.

- Les inférences sont des prédictions ou des anticipations qui concernent l'activité, l'effet à obtenir.

D'après cette théorie, un concept ne se développe pas tout seul. Il s'intègre à la suite d'une activité libre et/ou avec l'aide d'autrui. La conscience du sujet et le langage sont donc les outils de construction du schème. L'activité humaine permet donc d'articuler connaissances et actions. C'est en s'appuyant sur cette théorie que Samurçay et Rabardel (2004) dans Altet et Vinatier (2007 ; pp. 13- 15) ont mentionné que l'activité humaine a deux faces : une face productive qui relève de la transformation du réel et une face constructive qui relève de la transformation de l'homme par lui-même.

L'activité productive se passe *in situ* et permet de caractériser les buts, les règles d'actions, les prises d'informations et le contrôle. Elle permet d'inférer des principes que les enseignants tiennent pour vrais (compétences visées, objectifs d'apprentissage...). Parce qu'elle est une activité caractérisée par l'articulation *apprentissage-développement*, elle permet de transformer les contenus d'apprentissages en contenus d'enseignement nécessaire au développement cognitif. Les activités se produisent dans une activité de *co-élaboration* entre les enseignants et les apprenants. C'est une organisation interactionnelle où l'activité de l'un est tournée vers l'activité de l'autre. D'après Altet et Vinatier (2007, p. 14), *l'objet de l'activité*

*productive est le savoir en question.* Pendant l'activité, l'enseignant est appelé à gérer le temps pluriel (temps de l'apprentissage individuel et collectif du groupe-classe, temps de l'apprentissage et temps de développement de la pensée, temps de la gestion du niveau de la classe et du potentiel de chaque élève...).

Le développement inter-psychique se produit avant le développement intrapsychique du fait du langage et de la conscience de l'apprenant. La culture et le milieu sont des producteurs d'instruments psychiques co-élaborés dans les échanges verbaux que les interlocuteurs progressivement s'approprient et intériorisent. Dans cette activité productive, le niveau d'information dont dispose le formateur des formateurs est plus ou moins direct et nécessite parfois l'utilisation des inférences.

L'activité constructive, quant à elle, renvoie à la transformation de l'homme par lui-même à travers son expérience professionnelle et sa conscience. En effet, le sujet se développe par l'activité qu'il déploie et la posture réflexive. L'activité est orientée vers l'identification des nouvelles compétences à développer. Il est assisté par un expert en formation. L'instrument du développement est un entretien co-explicatif parce que l'expert convoque la collaboration du professionnel dans la conceptualisation de sa situation de travail et le soumet à l'analyse des traces objectives de cette situation dans le but d'articuler les observables au processus sous-jacents et leur genèse. D'après Altet et Vinatier (2007, p. 14), *l'objet de l'activité constructive est la compétence*. Dans cette activité constructrice s'ajoutent l'histoire personnelle du sujet, l'éthique, la conception du processus enseignement/apprentissage, les principes organisateurs de l'activité, etc...

Ainsi, dans toute activité enseignante, il y a du générique, des modes communs de fonctionnement, des routines, du spécifique. Car chaque enseignant possède son art, construit un style, une manière d'enseigner qui lui sont propres. En fin de compte, l'activité enseignante est opératoire et multidimensionnelle

La synthèse réalisée par Barabanschikov (2007) fait apparaître plusieurs points de convergence qui donnent à cette théorie quelques propriétés qui sont les suivantes:

- il n'y a pas d'activité sans sujet. L'activité n'existe pas en soi. Elle est le fait de quelqu'un. C'est l'homme en tant que sujet de l'activité qui éprouve un besoin, fixe des buts et s'efforce de les atteindre ;

- il n'y a pas d'activité sans objet. L'activité est toujours tournée vers un objet. Elle est non seulement dirigée vers tel ou tel élément de la réalité, mais aussi, elle est stimulée par lui et subordonnée à ses propriétés ;
- l'activité est de nature sociale. Même quand elle est accomplie par une personne isolée, elle suppose l'existence d'autres personnes et d'un système complexe de relations réciproques ;
- l'activité nécessite des moyens (outils) de transformation du monde. L'outil n'est pas un objet neutre, ni indépendant de l'activité, il contribue à guider l'action ;
- l'activité est consciente. L'homme connaît le résultat escompté de l'activité, il prévoit la façon et les moyens de l'atteindre, évalue les possibilités d'utilisation ultérieure, associe d'autres personnes aux résultats de l'activité.

La médiation est au cœur du déroulement de toute activité. La communication et l'activité permettent d'appréhender les systèmes complexes, la relation entre les hommes, la coopération au sein d'un groupe et de transformer les pratiques. L'activité est l'unité de base du développement et de la vie humaine.

### **3-4-3-Énoncé de la théorie de l'activité selon Leontiev.**

Léontiev (1984), dans sa théorie, s'inspire des travaux de Karl Marx (1867) et de la thèse de Vygostky (1987) sur l'importance accordée à la médiation dans la conceptualisation de l'action. En effet, l'activité matérielle est à la base de la conceptualisation, du développement humain. C'est en concevant l'activité à faire que le tuteur élabore des tâches correspondantes aux besoins spécifiques des apprenants Bruner (1984). D'après Leontiev (1984, p.22) dans Moche (2017, p. 174), l'activité dans sa forme initiale et fondamentale

*est une pratique sensible par laquelle les hommes entrent en contact avec les objets du monde environnant, éprouvent leur résistance et agissent sur eux en se conformant à leurs propriétés objectives.*

L'activité humaine est donc un processus dynamique et tendu qui tente d'articuler toute une vie durant le traitement de toute forme de normalisation et la saisie de nombreuses opportunités pour vivre.

Il mentionne qu'il existe deux plans de l'activité. Ces plans sont corrélés par un lien de dépendance : (1) un plan externe constitué des observables avec l'existence d'unités structurelles : les actions et les opérations (les opérations sont des unités qui relèvent du

psychique du sujet) et (2) un plan interne/mental, subordonné au premier. Il est constitué des besoins, des motifs, des buts généraux et spécifiques (tâches) qui déclenchent l'activité. Les activités sont en relation étroite avec un but conscient, une motivation. Elles peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions.

D'après les chercheurs, l'objet de l'activité correspond au motif (motivation de l'activité). Le motif est porteur de stimulation, il satisfait le besoin. Il est également le moteur de l'activité. La nature du motif peut varier parce que c'est lui qui pousse à agir. L'activité s'étale sur une longue période et se distingue des actions qui la composent. Elle se décompose en différentes étapes ou phases que sont les actions et les chaînes d'actions, qui à leur tour consistent en des opérations. Les activités s'orientent relativement à des motifs collectifs ou institutionnels. Les actions sont généralement individuelles ou coopératives et ont chacune un but défini et immédiat.

Le but à atteindre est la représentation mentale consciente du résultat escompté. Le but est à l'action ce que la motivation est à l'activité. Il représente l'objet qui oriente l'action.

Les tâches quant à elles correspondent à l'atteinte de buts dans les conditions particulières. Le déroulement de l'activité est conditionné par la logique d'avancement des buts ou des tâches et est accompli par le biais d'actions subordonnées aux buts conscients.

Les opérations correspondent aux moyens de réalisation des actions et sont directement déterminées par les tâches. Elles sont des routines bien définies, utilisées inconsciemment en réponse à des conditions rencontrées pendant l'exécution d'une action.

Les composantes de l'activité ne sont pas isolées les unes des autres. Actions et opérations sont des sous-systèmes emboîtés les uns dans les autres. Elles ne prennent leur sens que dans cet emboîtement complexe. Une même activité peut être réalisée par des actions différentes, à l'inverse, une action peut servir des activités différentes.

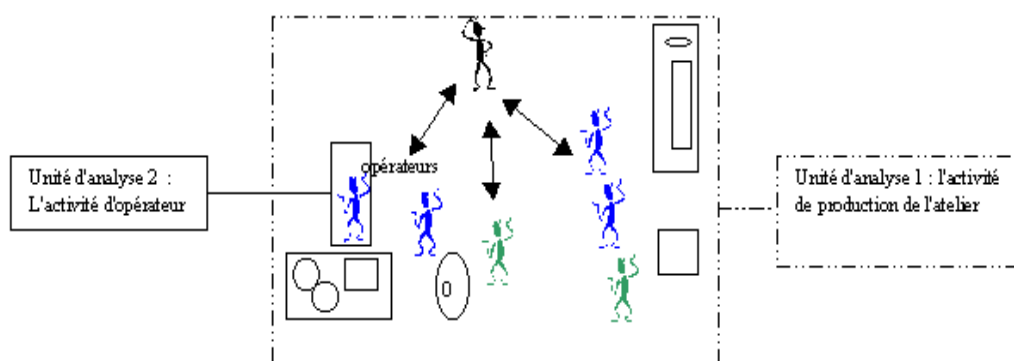


Figure 26 : L'activité dans le modèle de Leontiev (1984).

D'après Leontiev (1984) l'activité constitue un système dynamique tripolaire qui peut devenir action et réciproquement l'action peut devenir une activité ; le motif peut devenir un but et réciproquement. L'activité est un système, un ensemble de rapports en tension, qui médiatise les relations des hommes avec le monde qui les entoure. Léontiev s'attache à décrire sa structure et les dynamiques en jeu dans ses transformations internes et son développement. La vie de l'homme est un flux de transformations mutuelles du contenu lié à l'objet et des éléments structurels de l'activité. L'activité se décline en trois niveaux :

Activités ↔ actions ↔ opérations

L'activité désigne selon Leontiev (1984, p. 288),

*des processus qui sont psychologiquement caractérisés par le fait que ce vers quoi ils tendent dans leur ensemble (leur objet) coïncide toujours avec l'élément objectif qui incite le sujet à une activité donnée, c'est-à-dire avec le motif.*

De plus, *Pour que surgisse une action, il est nécessaire que son objet (son but immédiat) soit conscientisé dans son rapport au motif de l'activité dans laquelle est insérée cette action op. cit. (p.293).*

#### 3-4-4-Structure hiérarchique de l'activité d'après Leontiev (1984).

Niveau	Orientation vers	Réalisé par
1-Activité	Objet – motif - mobile	Communauté
2-Actions	But	Individus ou groupes d'individus
3-Opérations	Conditions- moyens	Routines-hommes / machines

Avec cette structure hiérarchique de l'activité, les utilisateurs réfléchissent à l'objet de l'activité et la stabilisent au moyen des actions et des opérations. Les activités ne se déroulent pas sans heurt. Les contradictions sont les moteurs de leur évolution. Ces contradictions sont donc au centre de la pratique réflexive. Le sujet est actif et / ou proactif. Il apprend, comprend et projette. L'objet de l'activité peut être construit au cours de l'activité.

D'après Vygotsky (1987), l'activité du sujet comporte des composantes psychiques, corporelles et des artéfacts. Elle est médiatisée par les outils (cognitifs et matériels). Les

structures intrapsychiques (cognitions, émotions, motivations) se développent à partir des structures intersychiques (langage, gestes) avec lesquelles l'homme est en interaction.

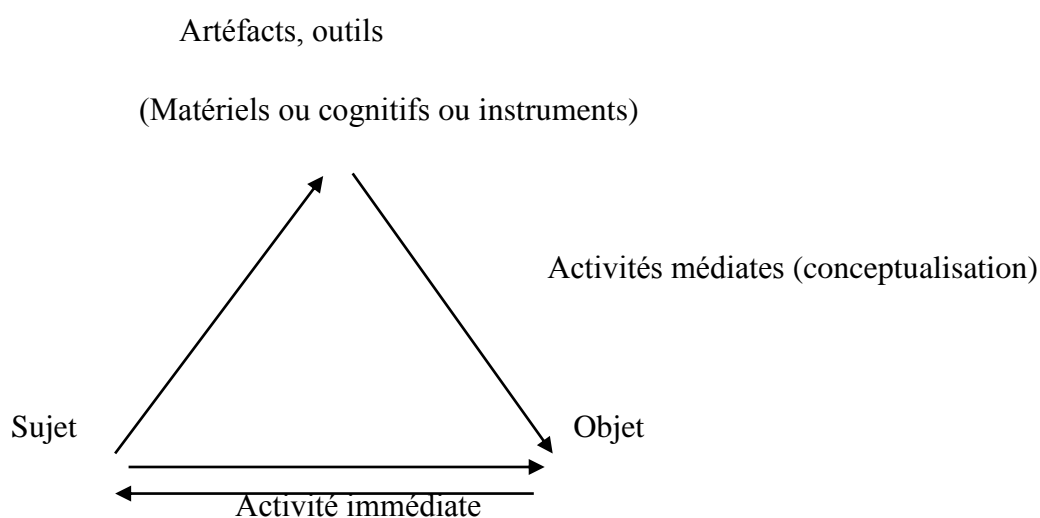


Figure 27 : Les trois pôles du déroulement de l'activité selon Léontiev (1984).

Pour cette théorie, dans un système de formation et d'apprentissage, l'apprentissage est une activité et les pratiques enseignantes (objet) sont au centre de la formation. L'objet de l'activité peut être modifié en fonction de la difficulté à affronter au cours du processus d'apprentissage et de formation. En rapport à l'étude, l'ingénierie de formation que proposent les ergonomes ne porte pas sur des dispositifs structurés à partir des savoirs préalables, mais sur la conception des situations susceptibles d'infléchir cette trajectoire en fonction d'intentions de formation constatées *in situ*. Les régularités de l'analyse des pratiques enseignantes sont envisagées comme des couplages types résultant d'apprentissages individuels et sociaux Durand *and al*, (2006). Pour les ergonomes, l'ingénierie de formation consiste en la conception des dispositifs ouverts et évolutifs dont les contenus sont issus de cette analyse de l'activité réelle en situation professionnelle.

En nous appuyant sur la théorie de l'activité développée par Léontiev (1984), le programme de formation repose sur les options de l'activité suivantes :

- *Premièrement*, l'action et la situation se définissent l'une l'autre au sein d'une communauté d'acteurs dans leurs environnements. La prise en compte de la communauté dans l'élaboration d'un dispositif de formation est non négligeable. Cependant, Suchmann (1987) fait remarquer que la reconnaissance de l'action située remet en cause l'importance accordée à la planification pour expliquer l'action. Pour lui, le plan d'action doit être considéré comme une ressource pour l'action parmi d'autres et non comme un cheminement strict à suivre. Ces caractéristiques de l'action révèlent que l'activité est au centre du métier d'enseignant. Les actions à mener ne sont pas prédéterminées à l'avance. En fonction des situations, du contexte, le cognitif peut - être sollicité pour prendre une décision. Pour Varela (1989), étudier l'activité d'un acteur revient à se centrer sur le diptyque (action–situation), c'est-à-dire les interactions d'un acteur avec son environnement.

En nous appuyant sur les niveaux d'activités, nous nous positionnons sur la tâche réelle qui est *entrée – activité*. Cette démarcation ne signifie pas que nous écartons *entrée – méthodes*. La construction des savoirs en situation professionnelle est une combinaison des entrées c'est-à-dire *entrée–activité* et *entrée–méthodes*. La formation continue doit impacter les rendements professionnels des apprenants car savoir c'est mettre en œuvre des processus intentionnels, émotionnels, perceptifs, interprétatifs, ....

- *Deuxièmement*, l'activité s'accompagne d'une *conscience préréflexive*. En effet, sous certaines conditions de collaboration, de partage et d'interaction, l'enseignant qui veut améliorer sa pratique réfléchit sur les actions à mener, sa conception, et autres...En faisant raconter, montrer, mimer, simuler, commenter ses travaux dans une situation particulière, l'acteur accède à une conscience préréflexive qui est selon Theureau et al (2006) *une compréhension par soi-même de son activité*. Cette pratique nécessite de la part du formateur et des formés de développer les compétences techniques suffisantes pour analyser l'activité réelle au travail et exploiter les données pour initier de nouveaux projets de formation.

- *Troisièmement*, la transformation continue de l'activité est une propriété essentielle de l'activité humaine. Le couplage (action–situation) s'inscrit dans une dynamique conflictuelle faite d'équilibre et de déséquilibre cognitif. L'analyse de l'activité en situation professionnelle revient à analyser les effets de ce couplage en repérant les éléments stabilisateurs et déstabilisateurs nécessaires pour la construction des savoirs. La construction des savoirs se réalise sur la base d'inférences qui visent à valider ou invalider les connaissances antérieures et à construire de nouvelles en relation avec l'efficacité pragmatique des actions réalisées dans

la situation précédente. L'efficacité d'une formation dépend du dynamisme de ces acteurs. L'analyse de l'activité réelle vise à comprendre le processus de formation en mouvement.

- Quatrièmement, l'activité construit des significations. La formation consiste alors à accompagner ce processus de construction de significations en disposant d'outils conceptuels et de données empiriques pour le faire et à partager de nouvelles significations pour dépasser des situations problématiques.

- Cinquièmement, chaque action, bien que singulière, présente des traits communs avec d'autres appartenant à la même culture. D'après Clot (1999) dans Menye Nga & Yakam (2020, p.98), *l'apprentissage consiste à un brassage de cultures dans un collectif d'actions et d'interactions avec les individus*. Dans ce contexte, la culture partagée constitue un répertoire de ressources communes et stabilisées dans le temps. En situation professionnelle, la culture est appréhendée comme un ensemble cognitif utile pour l'action qui convient. A chaque instant, l'action récapitule, réactualise la culture de la communauté qui n'est pas un système clos, stable, et inerte, mais un ensemble vivant et modifié potentiellement de façon plus ou moins durable et forte. La culture a un caractère mémoriel et expérientiel. Elle revêt un caractère intime, singulier, en étroite connexion avec sa biographie.

Dans cette perspective, la formation vise à proposer des contenus de formations utiles pour tous, qui correspondent aux exigences cruciales, critiques et typiques. Le dispositif de formation doit accorder une position centrale aux acteurs en respectant leur autonomie. Cela suppose une collaboration avec ceux qui sont chargés d'analyser leur activité réelle dans le dispositif conçu et de mettre à leur disposition des outils d'interprétation de leur activité qui leur offre un gain d'intelligibilité et un support pour des décisions de transformation de leur pratique. La démarche pédagogique à proposer dans ce cas est *la pédagogie éclectique* de Goigoux (2011, p.3). Elle est transparente, itérative, évolutive et se focalise sur l'activité déployée par les acteurs dans le dispositif par rapport à la conception du dispositif lui-même. Elle cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences de la pédagogie explicite et structurée.



Tableau 14 : Opérationnalisation des hypothèses de recherches - variables – modalités – indicateurs de l'étude.

Hypothèse générale.	Hypothèses de recherche.	Variables.	Indicateurs.	Modalités.
HG : la prise en compte des paramètres (liés aux caractéristiques des disciplines, à l'utilisation des méthodes de formation multiples, à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées) facilitent la construction des savoirs des enseignants des ENIEG.	HR1 : Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilitent la construction des savoirs.	VII : les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.	Typologie des disciplines : -Disciplines réflexives ; -Disciplines appliquées ; -Disciplines connexes ;	Favorable,  Indifférent,  Défavorable.
			Domaines / Fonctions : -les fonctions de législations ; -les fonctions sociales (besoins de société) ; -les fonctions psychologiques ou de résultats ; -les fonctions pédagogiques.	
Méthodes d'investigations en sciences de l'éducation : l'Observation ; Description ; l'explication ; la prescription.				
		VD : La construction des savoirs (appréciation de la construction des savoirs).	-Transformations ; - Mise en relation ; -Intégration.	Lente,  Accélérée.
			Finalités de l'enseignement des sciences de l'éducation : -Education de l'être humain ; autonomie.	

<p>HG : la prise en compte des paramètres (liés aux caractéristiques des disciplines, à l'utilisation des méthodes de formation multiples, à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées) facilitent la construction des savoirs des enseignants des ENIEG.</p>	<p>HR2 : Les méthodes de formation multiples favorisent la construction des savoirs.</p>	<p>VI2 : Les méthodes et des techniques d'enseignements multiples.</p>	<p>Méthodes traditionnelles Exposé magistral ; Démonstrations ; Conférences.</p>	<p>Favorable,  Indifférent,  Défavorable.</p>
			<p>Méthodes actives -Constitution de groupes et / ou travaux en ateliers ; - Questionnements ; --Activités de recherche (analyse de sa pratique / pratique réflexive) ; -- Simulations ; jeux de rôles ; études de cas.</p>	
			<p>Méthodes centrées sur le savoir -Auto – formation ; -Technique individuel de recherche ; -Enseignement assisté par ordinateur (EAO).</p>	
		<p>VD2 La construction des savoirs (appréciation de la construction des savoir</p>	<p>Méthodes mixtes : Exposé magistral ; Constitution des groupes et travaux en ateliers ; -Analyse de la pratique ; - Enseignement assisté par ordinateur (EAO).</p>	<p>Lente,  Accélérée.</p>

<p>HG : la prise en compte des paramètres (liés aux caractéristiques des disciplines, à l'utilisation des méthodes de formation multiples, à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées) facilitent la construction des savoirs des enseignants des ENIEG.</p>	<p>HR3 : L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.</p>	<p>VI 3 : L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.</p>	<p>-Dimension relationnelle (mode d'accompagnement ; se joindre à quelqu'un) ; Counselling ; Coaching ; Moniteur ou tuteur ; Parrainage compagnonnage ; Disponibilité ; ouvert, attentif. -Dimension opérationnelle : -Style démocratique centré sur l'apprenant ; -Style autocratique centré sur le contenu ; -Style permissif ; mixte ; personnel ; Traite de l'erreur ; Pratique le feedback oral et écrit ; Analyse des gestes professionnels /genres professionnels (Cahier de préparation ; gestion de la classe ; gestion des apprentissage ; Persuasion verbale ; Evaluation des apprentissages... -Dimension spatiale et temporelle Disponible.</p>	<p>Favorable,  Indifférent,  Défavorable.</p>
		<p>VD 3 : construction des savoirs.</p>	<p>-Transformations ; - Mise en relation ; -Intégration.</p>	<p>Lente,  Accélérée.</p>

**DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.**

**CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE ET OPERATIONNALISATION DES  
VARIABLES.**

Cette partie de l'étude explique la démarche qui répond aux questions de recherche et/ou vérifie les hypothèses préalablement formulées dans le cadre théorique. Rappelons que l'objectif général est *d'identifier les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs*. Il s'agit spécifiquement de préciser le domaine de recherche, le type d'étude et l'approche méthodologique utilisée. Nous continuerons avec le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage, l'échantillon, les instruments de collecte des données. Nous terminerons par la technique d'analyse des données et l'opérationnalisation des variables de l'étude.

#### **4-1- Méthodologie.**

##### **4-1-1- Domaine.**

Selon les chercheurs Perrenoud, Paquet, Altet et *al.* (2002) dans Uwamaria et Mukamurera (2005, p. 140), la perspective professionnalisante du métier d'enseignant

*Repose sur l'autonomie et la place que l'enseignant occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier. La professionnalisation est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens.*

Pour expliquer le problème qui fait l'objet de cette étude, nous nous sommes appuyés sur les théories constructivistes Piaget (1984), socio-constructivistes Bandura (1985 ; Bruner, (1984) et sur la théorie de l'activité de Vygostky (1978) et Léontiev (1984). En effet, le problème s'observe et se constate *in situ* Ria (2016). Pour ces raisons, l'étude que nous menons est appliquée selon Depelteau (2003) ; Fortin & Gagnon(2016).

##### **4-1-2- Type de l'étude.**

Comme nous l'avons souligné dans la problématique, à la faveur du décret 2011/408 du 9 décembre 2011 organisant le Ministère des Enseignements Secondaires, les responsables chargés de l'enseignement normal ont instruit de former les enseignants en formation continue sur une stratégie d'enseignement appelé enseignement explicite. Cette formation visait à modifier complètement les pratiques enseignantes des professeurs des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général de manière à ce que cette stratégie soit la seule utilisée lors des enseignements. Or selon Lenoir (2014) dans Moche (2017, p.105),

*En formation d'adulte, il est conseillé d'éviter d'utiliser les pédagogies normatives car, elles vont souvent à l'encontre des objectifs recherchés par les enseignants en*

*situation. C'est une pédagogie qui ne permet pas de stimuler le travail intra-cognitif essentiel dans l'acte d'apprendre. Elle ne favorise pas le travail de co-élaboration entre les pairs, gage de dépassement et de construction.*

Sur la même lancée, Dépelteau (2003, p.90) fait remarquer que chez les adultes, *la liberté à l'exécution d'une tâche suppose la conscience, mais elle entraîne aussi que les humains agissent en fonction de finalités ou de buts qu'ils se fixent.* Comme nous l'avons déjà souligné, le problème que soulève cette étude est celui de l'appropriation et de l'utilisabilité des savoirs issus des formations continues qui sont destinées aux enseignants dans leur milieu de vie professionnel. En d'autres termes, il s'agit de savoir comment peuvent procéder les superviseurs des enseignants pour transformer les représentations mentales des enseignants lors des formations continuées.

La question que nous nous sommes posés dans cette recherche est la suivante : *Quels sont les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs ?*

En nous joignant à Anaf et Sheppard (2007) dans Fortin & Gagnon (2016), nous constatons que cette question présente plusieurs facettes et donc, une seule démarche ne pourrait l'explorer complètement. Pour essayer de trouver des pistes de solution à cette question de recherche, nous avons eu recours à plusieurs paradigmes : descriptif, explicatif, compréhensif. L'usage de ces différents paradigmes rend cette étude exploratoire-mixte et pragmatique.

Pour Tashakkori, Telddlie, (1998) et Creswell (2003, 2007) dans ibid (2016, p. 247) *les méthodes mixtes de recherche relèvent du paradigme pragmatique.* Cette étude met non seulement l'accent sur l'utilité de l'amélioration des connaissances, mais aussi elle considère que la connaissance peut se développer dans l'action. L'acquisition de la connaissance est une conséquence de la recherche et non une condition préalable à celle-ci.

#### **4-1-3- Démarche.**

L'étude est mixte, le devis est mixte (*Qual+quan*) ibid (p. 250). La collecte concomitante des données qualitatives et quantitatives s'est avérée nécessaire pour appréhender le problème soulevé dans cette étude. D'où *la combinaison de la démarche inductive et déductive* selon Creswell, Fetters et Ivankova (2004) dans ibidem (p. 248). Cette démarche donne à cette étude un aspect rationnel. De plus, l'étude convoque concomitamment le paradigme descriptif, compréhensif et explicatif. La combinaison de ces paradigmes selon Fortin & Gagnon (2016,

p.247) relève du *paradigme pragmatique*. Pour toutes ces raisons, la démarche rationnelle ou hypothético-déductive nous a semblé appropriée pour l'étude.

#### 4-1-4- Population.

La population de cette étude est constituée des enseignants et des superviseurs chargés de former et d'encadrer les enseignants des ENIEG du Cameroun. Elle est constituée des enseignants des ENIEG, des animateurs pédagogiques, des inspecteurs régionaux, nationaux, départementaux, des conseillers pédagogiques, ... Bref, de tous les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique et de formation des élèves-maîtres des ENIEG du Cameroun. Pour être membre de cette population, il faut respecter les critères d'inclusion suivants:

- être un enseignant formé initialement à l'école normale supérieure (ENS) ayant au moins cinq (5) années d'expérience professionnelle : option sciences de l'éducation ou didactique des disciplines ;
- être un enseignant en service dans une école normale d'instituteur de l'enseignement général public du Cameroun ;
- avoir été formé aux méthodes d'enseignement, approches pédagogiques, stratégies d'enseignements : (PPO – NAP – APC – Enseignement explicite) ;
- être un superviseur, dans la chaîne de supervision pédagogique et de formation, chargé de former et d'encadrer les enseignants dans les ENIEG.

Tableau 15 : Effectif total des enseignants des ENIEG du Cameroun.

Nombres	Régions	Population totale des enseignants :					
		Hommes	Pourcentages	Femmes	Pourcentages	Total	Pourcentages
1	Adamaoua	72	6,72	36	2,47	135	5,35
2	Centre	184	17,19	445	30,64	629	24,94
3	Est	80	7,47	67	4,61	147	5,82
4	Extrême Nord	168	15,70	79	5,44	247	9,79
5	Littoral	73	6,82	137	9,43	210	8,32
6	Nord	148	13,83	68	4,68	216	8,56
7	Nord Ouest	71	6,83	105	7,23	176	6,97
8	Ouest	142	13,27	141	9,71	283	11,22
9	Sud	72	6,72	100	6,88	172	6,81
10	Sud Ouest	60	5,60	247	18,93	307	12,17
total		1070	42,42	100	57,57	2522	100

Source : Direction de l'Enseignement Normal du Général MINESEC 2022, (DENG).

La lecture de ce tableau fait apparaître que les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans l'ensemble. Elles représentent 57,57% contre 42,42% d'hommes. Les femmes sont plus portées à exercer le métier d'enseignant que les hommes. La région du centre seule



regorge 445 femmes. Soit un pourcentage de 30,64% contre 17, 19% d'hommes. Les hommes quant à eux sont plus nombreux dans la région De l'extrême – Nord. Soit un pourcentage de (15,70%). La population totale des enseignants étant très élevée, nous avons dû procéder à une technique de sélection pour choisir les régions dans lesquelles les données provoquées ou d'interactions allaient être collectées.

#### 4-1-5- Technique de sélection des régions de l'étude.

Etant donné le nombre des régions (10 régions), la dispersion des régions du point de vue géographique, l'effectif des enseignants (2522), les difficultés diverses, il nous était difficile de travailler avec tous les enseignants des dix (10) régions du Cameroun. La sélection des régions qui devaient servir des lieux pour mener nos enquêtes s'est faite avec la technique probabiliste aléatoire simple de Dépelteau (2003, p. 216).

Chaque région avait la chance de faire partir de l'échantillon de l'étude de même que les enseignants desdits régions. La technique a consisté à écrire sur un bout de papier les noms des dix régions du Cameroun ; les mélanger ; puis, les mettre dans une boîte et effectuer un tirage sans remise. Nous avons ainsi tiré quatre (4) sur les (10) régions que compte le Cameroun. Nous les avons représentées dans le tableau ci - dessous.

Tableau 16 : Régions sollicitées pour l'étude.

Nombres	Régions
1	Centre
2	Littoral
3	Ouest
4	Sud

Pour déterminer le taux de représentativité des régions sollicitées, un taux de sondage a été calculé ainsi qu'il suit :

$$TS \text{ (régions)} = \frac{\text{Régions sollicitées}}{\text{effectif total des régions}} \times 100$$

$$TS \text{ régions} = \frac{4}{10} \times 100 = 40\%$$

Le taux de représentativité ainsi calculé est supérieur à 10%. Ce qui rassure dans la possibilité de généraliser les résultats de l'étude à l'ensemble des dix (10) régions du

Cameroun. Ce taux réduit la marge d'erreur et respecte les caractéristiques de la population totale précédemment décrite.

#### 4-1-6- La population accessible.

##### ❖ Des enseignants.

Dans cette étude, les enseignants concernés sont ceux qui sont en service dans les régions retenues et qui cumulent plus de cinq années d'expérience professionnelle dans la fonction. Ces enseignants ont été initialement et continuellement formés et recyclés à l'utilisation des approches pédagogiques en vigueur dans le système éducatif Camerounais à savoir la PPO ; NAP ; l'APC.

Tableau 17 : Population des enseignants par région.

Nombres	Régions	Population accessibles des enseignants				Total
		hommes	pourcentages%	femmes	pourcentages%	
1	Centre	184	39,06	445	54,13	629
2	Littoral	73	15,49	137	16,67	210
3	Ouest	142	30,14	141	17,15	283
4	Sud	72	15,28	100	12,16	172
Total		471	36,39	822	63,52	1294

*Source : Direction de l'enseignement normal général du MINESEC 2022. (DENG).*

Il ressort de ce tableau que les femmes sont plus nombreuses dans le métier d'enseignant que les hommes. Elles représentent un pourcentage de 63,52% contre 36,39% des hommes. Les femmes manifestent la propension à aimer le métier d'enseignant plus que les hommes. Probablement parce qu'elles sont plus maternelles, souples, tolérantes et émotives.

##### ❖ Population des superviseurs chargés de former les enseignants.

Les superviseurs chargés de former les enseignants sont classés par service selon le modèle Top down ci -après :

- Dans les services centraux.
  - ✓ L'Inspecteur coordonnateur général des enseignements (ICGE) ;
  - ✓ L'Inspecteur pédagogique chef de section chargé de l'enseignement normal (IPCEN) ;
  - ✓ Les inspecteurs pédagogiques nationaux (IPN).

- Dans les services déconcentrés
- ✓ Au niveau régional : L'inspecteur coordonnateur chargé de l'enseignement normal (ICEN); les inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR);
- ✓ Au niveau départemental : Les conseillers pédagogiques (CP).
- ✓ Au niveau des ENIEG : Le Directeur de l'ENIEG (Direnieg) ; le Directeur adjoint (DA) ; le chef de service des études et des stages (Chef/SES) ; les animateurs pédagogiques (AP). Nous les avons regroupés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 18 : Population des superviseurs chargée de former les enseignants.

Superviseurs pédagogiques.	Effectifs	Pourcentages
Inspecteur Coordonnateur Général des enseignements (IGE).	1	0,83
Inspecteur national de pédagogie chef de section chargé de l'enseignement normal général (INSCENG).	1	0,83
Inspecteurs Pédagogiques Nationaux (IPN).	11	9,17
Inspecteur coordonnateur régional chargé de l'enseignement normal.	5	4,17
Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR).	50	41,67
Conseillers pédagogiques.	5	4,17
Directeur des ENIEG et leurs adjoints.	10	8,33
Chef de services des études et de stages (SES).	9	7,5
Animateurs pédagogiques.	28	23,33
Total	120	100%

*Source : Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement normal Minesec 2022.*

En raison du fait que le type d'étude soit pragmatique, la population est hétérogène, diversifiée et contrastée. Les données auront plusieurs sources. La diversification de la population induit la complémentarité et la complexité dans la collecte des données qualitatives.

#### **4-1-7- Techniques d'échantillonnage.**

En raison du caractère pragmatique de l'étude, la démarche est hypothético-déductive. Nous avons eu recours à plusieurs techniques d'échantillonnage pour sélectionner les éléments échantillons.

- 1- *la technique d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné typique de commodité absolue.* D'après (Fortin & Gagnon, 2016, p. 270), c'est la technique d'échantillonnage délibéré ou par saturation qui consiste à sélectionner les individus qui respectent les critères d'inclusion et d'exclusion définis par la chercheuse. Selon Dardenne et al, (2007) dans Fonkeng et al, (2014, p. 92) *c'est une technique qui consiste*

*à sélectionner uniquement les sujets dont nous pensons être sûrs de fournir les informations dont nous avons besoin pour collecter les données.*

En effet, les superviseurs en poste en l'occurrence le chef de service des études et des stages (Chef SES) et le directeur adjoint (DA) ont beaucoup contribué dans la sélection de l'échantillon retenu. Pour faire partie de cet échantillon, il fallait être soit animateur pédagogique, soit chef de département de l'une des disciplines enseignées dans les ENIEG et avoir une ancienneté professionnelle d'au moins cinq (5) ans.

- 2- *la technique d'échantillonnage non probabiliste par quotas.* Selon Depelteau (2003) ; Koelewijn –Van *and al*, (2009) dans Fortin & Gagnon, (2016, p. 271), cette technique consiste à choisir dans la population accessible des grappes ou des groupes d'enseignants présentant les caractéristiques préalablement définies. A titre d'exemple, la constitution des groupes d'enseignants ayant plus de cinq ans de service ou le choix des chefs de département ;
- 3- *la technique d'échantillonnage par contraste-approfondissement* de Pires (1997, p.141) dans Moche (2017, p.191). Le recours à cette technique d'échantillonnage par cas multiples a permis la confrontation des idées entre les enseignants, les superviseurs chargés de former les enseignants dans le cadre de cette étude.

Pour Michelat (1975) dans Pires (1997, p. 68), le contraste

*peut-être cherché par le biais de deux variables stratégiques : les variables générales couramment utilisées dans les études quantitatives et les variables spécifiques rattachées directement au problème soulevé dans l'étude.*

En effet, d'après les enquêtes, les superviseurs chargés de former les enseignants ont d'abord été enseignants chargés de classe avant d'être appelés à assumer d'autres fonctions dans la formation des élèves-maitres. *La fonction enseignante est la variable générale de l'étude.* Les variables spécifiques quant à elles se rattachent directement aux objectifs et aux paramètres susceptibles d'être pris en compte pour faciliter la construction des savoirs des enseignants.

#### **4-1-8- Conditions pour sélectionner l'échantillon.**

Pour constituer l'échantillon, nous nous sommes référés aux travaux de Krejcie et Morgan, (1970), et Dépelteau (2003, p. 232) qui précisent certaines conditions de validité, à savoir

- la variabilité des caractéristiques de la population à étudier (la population d'enseignant de cette étude est hétérogène) ;
- la table d'estimation de la taille de l'échantillon (niveau de confiance : 95% et niveau de précision 5%) ;
- le taux de représentativité (au moins égal à 10%) ;
- l'échantillon doit se composer d'au moins 30 unités.

#### **4-1-8-1-Conditions pour sélectionner l'échantillon des enseignants.**

La constitution de l'échantillon des enseignants par région s'est faite sous la supervision du chef de service des études et des stages (ChefSES) et du Directeur Adjoint des ENIEG. Etant donné qu'il fallait avoir une expérience professionnelle d'au moins cinq ans, les chefs de département et les animateurs pédagogiques ont été les premiers enseignants à être sélectionnés. La technique d'échantillonnage non probabiliste à choix raisonné typique était utilisée pour cette sélection. Pour atteindre le quota exigé par l'étude, la sélection s'est étendue aux enseignants qui cumulaient plus de cinq années (5 ans) d'ancienneté professionnelle ou à certains chefs de services en poste qui parfois enseignent.

##### **4-1-8-1-1- Echantillon des enseignants.**

- Pour la collecte des données quantitatives.

Nous nous sommes référés à la table d'estimation de la taille de l'échantillon de Krejcie et Morgan (1970) et Dépelteau (2003, p. 233) en annexe. La technique d'échantillonnage non probabiliste de convenance mentionné plus haut est celle que nous avons utilisée pour la sélection. L'échantillon ci-dessous a été ainsi constitué par région.

Tableau 19 : Echantillon des enseignants.

Nombres	régions	Effectifs des enseignants par Sexes :				Total
		Masculin	Proportions	Féminin	Proportions	
1	Centre	20	33,89%	36	41,37%	56
2	Littoral	15	23,72%	20	22,98%	35
3	Ouest	14	23,72%	19	21,83%	33
4	Sud	10	16,94%	12	13,79%	22
Total		59	40,41%	87	59,58%	146

Pour vérifier la représentativité de l'échantillon des enseignants, le taux de sondage a été calculé ainsi qu'il suit :

$$TS = \frac{\text{échantillon souhaité}}{\text{population accessible des enseignants}} \times 100$$

$$TS = \frac{146}{1294} \times 100 = 11,28 \%$$

Le taux de représentativité de l'échantillon est supérieur à 10%. Par ailleurs, il est composé de plus de trente (30) unités. En conclusion, cet échantillon est représentatif de la population totale des enseignants. Les résultats obtenus pourront donc être généralisés à l'ensemble des enseignants des ENIEG du Cameroun, la marge d'erreur pouvant être minimisée à 5% au plus.

#### **4-1-8-1-2- Conditions de sélection pour les entretiens.**

➤ Pour la collecte des données qualitatives.

La sélection des cas ou des éléments du focus groupe s'est faite également sous la supervision du chef des études et des stages (ChefSES) en ce qui concerne les régions et de l'inspecteur coordonnateur général des enseignements en ce qui concerne les superviseurs chargés de former les enseignants (ICGE). Le principe était de constituer un focus groupe d'au plus dix (10) enseignants pour la collecte des données suscitées. Les critères de sélection étaient les suivants :

- être un enseignant de classe ;
- être un chef de département ;

- avoir une ancienneté d'au moins cinq (5) ans de service. La constitution des groupes variait en fonction des effectifs des enseignants qui faisaient partie de l'échantillon. Le groupe était constitué de 6 à 10 enseignants selon les régions ;
- être un formateur formé aux différentes méthodes et approches pédagogiques en vigueur (NAP, PPO, APC, Enseignement explicite).

Tableau 20 : Constitution des groupes d'enseignants (focus group).

Nombres	Régions	Effectifs / Sexes :				Total
		Masculin	Proportions	Féminin	Proportions	
1	Centre	3	25%	5	33,33%	8
2	Littoral	2	16,67%	4	26,67%	6
3	Ouest	4	33,33%	4	26,67%	8
4	Sud	3	25%	2	13,33%	5
Total		12	44,44%	15	55,56%	27

#### 4-1-8-1-3- Conditions de constitution des groupes de superviseurs.

La technique non probabiliste à choix raisonné typique a été sollicitée pour sélectionner les groupes de superviseurs ciblés par les entretiens. Les travaux de Michelat (1975) dans Pires (1997, p.69) mentionnent en ce qui concerne les entretiens qu'*il ne s'agit pas de viser une représentativité numérique dans la constitution de l'échantillon, mais d'avoir un ou deux exemples par groupe* pour la collecte des données d'interactions. La sélection a consisté à choisir le ou les superviseurs susceptibles de nous donner les informations utiles pour l'étude.

Par ailleurs, la population des superviseurs sollicités dans cette étude est hétérogène. Dans le cas d'une étude à cas multiples selon Karsenti et Demers (2004) dans Fortin & Gagnon (2016, p. 249) *un cas peut être composé d'un individu ou d'un groupe d'individus. Ce qui importe, c'est la profondeur et la pertinence des échanges entre les membres du groupe.* Nous nous sommes entretenus avec les cas ci-dessous.

Tableau 21 : Cas / groupes des superviseurs.

Formateurs des enseignants des ENIEG.	Effectifs	Pourcentages
Inspecteur coordonnateur Général des enseignements (IGE).	1	100
Inspecteur pédagogique national chef de section chargé de l'enseignement normal général (ISCENG).	1	100
Inspecteurs Nationaux (IPN).	2/11	18,18
Inspecteur coordonnateur régional chargé de l'enseignement normal (ICR).	1/5	20
Inspecteur régionaux (IPR).	6/50	12
Conseillers pédagogiques.	2/5	40
Directeur des ENIEG et leurs adjoints.	7/10	70
Chef des études et de stages.	7/9	77,78
Animateurs pédagogiques.	4/28	14,28
Total	31/ 120	25,83%

#### 4-1-9- Types de données à collecter.

Selon Van der Maren (1995) dans Fomekong Kenne, (2017, p. 248), *les données à recueillir pour la recherche en éducation peuvent être classées selon leur mode d'obtention :*

- 1- les données antérieures ou extérieures à la recherche. Il peut s'agir des fiches de préparation des enseignements, des documents de formation des enseignants sur les approches pédagogiques, des programmes officiels des ENIEG, des outils pédagogiques des enseignants et des superviseurs de formation, des manuels de formation des élèves-maîtres...
- 2- les données provoquées. Elles sont produites ou construites par des procédures spécifiquement choisies par le chercheur afin de fournir des données qui répondent aux préoccupations définies dans l'étude. C'est au chercheur que revient de définir les grandes lignes de son étude et d'orienter la forme des réponses des sujets. Ces derniers sont appelés à choisir parmi la liste qui leur est proposée. Dans cette recherche, les réponses correspondent à la distribution des questionnaires de satisfaction ; aux



éléments de remise à niveau / rétroaction des savoirs d'enseignants récapitulés lors des carrefours pédagogiques, aux savoirs manipulés lors des différents entretiens, et, pendant les observations des pratiques enseignantes (grilles d'observations) ;

- 3- les données suscitées ou d'interaction. Elles permettent de questionner, de comprendre les stratégies déployés par les enseignants dans les salles de classe. Elles sont aussi obtenues dans des situations d'interaction entre la chercheuse, les participants et les participants entre eux. Il peut s'agir des données obtenues au moment des échanges lors des carrefours pédagogiques avec les enseignants (focus group).

#### **4-1-9-1- Outils de collecte des données.**

Pour Mvessomba (2013) ; Fortin & Gagnon (2016, p. 315), *le choix de la méthodologie pour les instruments de collecte des données dépend du niveau de recherche, du type de phénomène à étudier et des instruments disponibles*. Selon Grawitz (2001, p. 1254),

*il apparaît essentiel que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus, mais, de rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la façon dont il a obtenu les données fournies.*

Pour collecter nos données, nous nous sommes présentées dans les écoles des régions sollicitées munies de l'autorisation de recherche qui selon Fortin & Gagnon (2016) *guide les conduites humaines*.

Cette étude étant pragmatique, mixte, hypothético-déductive, observationnelle, ouverte et participante, il était important de déclarer en présentiel avant le début des échanges que les informations personnelles relatives aux noms des personnes et des établissements sollicités devraient demeurer strictement confidentielles pour que les participants se sentent libres de contribuer à la recherche. Considérant tous ces éléments, nous avons convoqué cinq (5) types d'instruments pour collecter des données :

- Un (1) pour les données quantitatives : le questionnaire ;
- Quatre (4) pour les données qualitatives : un (1) guide d'entretien avec le collectif des enseignants (focus group) ; un (1) entretien direct avec les superviseurs chargés de former les enseignants ; une (1) Grille d'observation régulière pour la gestion des apprentissages et une (1) autre pour la gestion de la classe.

#### **4-1-9-1-1-Outil de collecte des données quantitatives.**

✓ Le questionnaire.

D'après Fortin & Gagnon (2016, p. 326) *Le questionnaire est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Il a plusieurs avantages :*

- il assure l'anonymat, favorise une plus grande franchise de la part des répondants. Il permet aux répondants de répondre à leur rythme. Il assure une plus grande objectivité des données obtenues car, ce sont ces répondants eux-mêmes qui écrivent leurs réponses sans aucun intermédiaire suivant un ordre logique en prenant le temps de bien réfléchir. Lamoureux (1995) dans (Moche, 2017, p. 193) ;
- il permet de déterminer les perceptions de l'ensemble des répondants de l'étude.

✓ La construction du questionnaire.

Pour construire le questionnaire, les objectifs de l'étude doivent être clairement définis et précis. Dans ses travaux, Lamoureux (1995) dans Moche (2017, p.193) souligne que *les objectifs spécifiques de la recherche déterminent le contenu du questionnaire*. En nous référant à ces travaux, le contenu du questionnaire a été élaboré à partir des trois objectifs spécifiques de l'étude qui visent à vérifier que :

- 1- la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilite la construction des savoirs ;
- 2- l'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées facilite la construction des savoirs;
- 3- l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.

Ce questionnaire débute par un consentement éclairé qui invite le répondant à participer à la recherche en toute quiétude. La fiche de renseignement des données personnelles comportait la mention « *strictement confidentiel* ». Pour la fiabilité de l'instrument, les répondants étaient invités à fournir des caractéristiques biographiques sur le sexe, l'âge, le grade, le niveau d'étude, la fonction, les années d'expériences professionnelles ainsi que les approches pédagogiques reçues en formation initiale ou continuée.

En ce qui concerne l'échelle de mesure, notre choix a porté sur l'échelle de Likert. *C'est une échelle d'attitude constituée d'une série d'énoncés déclaratifs pour lesquels le répondant*

*exprime son degré d'accord ou de désaccord* d'après Fortin & Gagnon (2016, p. 333). Lors du remplissage, nous demandions aux participants d'indiquer leur degré de désaccord ou d'accord en choisissant entre les catégories de réponses possibles qui leur étaient proposées dans le questionnaire.

Le dit questionnaire comprend cinq (5) sous-thèmes construits à partir des objectifs spécifiques et des paramètres à prendre en compte pour faciliter la construction des savoirs des enseignants. Pour chaque item, les répondants avaient pour tâche de préciser leur degré de désaccord ou d'accord suivant l'échelle additive de Likert ci-dessous:

Echelle additive de Likert de 1  $\longrightarrow$  5

1	2	3	4	5
pas du tout d'accord	pas d'accord	indifférent	d'accord	tout à fait d'accord

Après avoir lu et relu le questionnaire, ils devaient indiquer leur opinion en cochant le numéro qui correspondait à leur choix sur chaque item.

- ✓ La validation du questionnaire.

Pour la validation, dans un premier temps, nous avons soumis l'instrument à l'appréciation des experts en statistiques pour nous rassurer de sa compréhension, de sa validité et de la pertinence des réponses recueillies (réponses en rapport avec les informations recherchées par l'étude). Par la suite, nous avons effectué des amendements.

Deuxièmement, nous avons procédé à une pré-enquête auprès d'un échantillon mixte et réduit de quatre (4) enseignants et trois (3) superviseurs chargés de former les enseignants à l'ENIEG de Mbal Mayo. Nous avons organisé un focus group le mercredi 14 Octobre 2020 pour tester une fois de plus l'instrument. Étaient présents à cette rencontre, les enseignants et certains superviseurs chargés de leur formation, en l'occurrence le chef de service des études et des stages (ChefSES) ; un animateur pédagogique (AP) ; le directeur adjoint (DA). À l'issue de cette rencontre, plusieurs remarques et suggestions ont été également enregistrées. Cette rencontre a permis de vérifier la compréhension des questions, d'éliminer les questions incongrues et non pertinentes.

En troisième lieu, nous les avons soumis à l'appréciation de certains inspecteurs nationaux le vendredi 23 Octobre 2020. A la suite des inspecteurs, nous avons effectué un autre focus group à l'ENIEG B Yaoundé le 28 Octobre 2020 auprès de (10) enseignants et animateurs pédagogiques. C'est à l'issue de ce deuxième pré-test que l'outil a été jugé valide par les enseignants et les superviseurs.

- ✓ Administration du questionnaire.

L'administration du questionnaire s'est faite selon deux modes de distribution:

- 1- *le mode d'administration directe ou distribution à main propre* (Fortin & Gagnon, 2016, p.331). Ce mode a concerné tous les éléments de l'échantillon qui résidaient dans le même espace géographique que la chercheuse (les enseignants en service à l'ENIEG Bilingue de Yaoundé et à l'ENIEG de Ngoumou). L'administration était accompagnée *d'explications utiles pour la compréhension de l'étude* Quivy et Camenhoudt (2006) dans Moche (2017, p. 195).
- 2- *Le mode d'administration par personne interposée*. Nous nous déplaçons dans les autres régions (Littoral, Ouest et Sud). En fonction des périodes des cours et des stages pratiques des élèves-maîtres, la distribution directe devenait difficile. L'appui des superviseurs dans toutes les ENIEG en l'occurrence le chef de services des études et de stages (ChefSES) et le directeur adjoint (DA) ainsi que les animateurs pédagogiques (AP) nous ont été d'une grande utilité pour la mobilisation, la distribution et la récupération du questionnaire. Le questionnaire était distribué uniquement aux enseignants qui répondaient aux critères d'inclusion.

Cent cinquante questionnaires (150) ont été distribués pour maximiser la probabilité que tous les membres de l'échantillon aient rempli le questionnaire. Avec l'appui des responsables, nous avons pu en recueillir 146 correspondants aux éléments de notre échantillon. Ce qui nous a permis de calculer le taux de récupération de la manière suivante.

$$TR = \frac{\text{questionnaires récupérés}}{\text{questionnaires distribués}} \times 100$$

$TR = \frac{146}{150} = 0,973 \times 100 = 97,33\%$ . Soit 97,33% de questionnaires récupérées. Ce taux de récupération nous permet d'exploiter les données recueillies et de pouvoir généraliser les résultats de la présente étude.

- ✓ Difficultés rencontrées dans la distribution et la récupération du questionnaire.

Le déplacement dans les régions sollicitées ne s'est pas passé sans perturbations. Les voyages étaient déjà très pénibles. Nous avons dû nous déplacer plusieurs fois dans les régions de l'ouest et du littoral pour plusieurs raisons : détérioration du questionnaire par certains enseignants, refus catégorique de remplissage chez certains enseignants. Certains chefs d'établissement exigeaient la présence de la chercheuse pour autoriser la distribution dudit questionnaire dans l'institution. Heureusement après chaque rencontre, nous recevions des encouragements favorables à la recherche du problème soulevé dans l'étude. Convaincus de la pertinence de l'objet de l'enquête, ils s'impliquaient totalement dans le processus de distribution, de récupération du questionnaire et même l'organisation des focus group.

Nous nous faisons aussi aider par certains collègues et superviseurs qui résidaient et travaillaient dans les régions sollicitées.

L'autre difficulté était liée aux périodes d'interruption des enseignements théoriques pour la mise en stage pratiques des élèves-maîtres dans les écoles d'application. Nous étions obligés de nous rendre dans ces écoles soit pour récupérer les questionnaires, soit pour organiser un focus group étant donné que la formation des élèves-maîtres dans les ENIEG se fait par alternance. Nous nous faisons aussi aider par les Directeurs des écoles d'application des régions sollicitées par l'étude.

- ✓ Fiabilité de l'instrument des données quantitatives : analyse des qualités métrologiques.

Le questionnaire de la présente étude est composé de trois échelles d'évaluation des paramètres de la formation continuée (Variables indépendantes) et d'une échelle d'évaluation de la construction des savoirs (Variable dépendante).

La première échelle porte sur la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG. Elle comporte 17 items (de l'item 1 à l'item 17) et évalue la nature des disciplines, les domaines/fonctions, les méthodes et finalités des disciplines enseignées dans les ENIEG.

La deuxième échelle est composée de 31 items (de l'item 18 à l'item 49). Elle porte sur l'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées. Elle est constituée de quatre facettes qui sont : les méthodes dogmatiques centrées sur le formateur, les méthodes actives centrées sur le formé, les méthodes centrées sur le savoir et les méthodes mixtes.

La troisième échelle, axée sur l'accompagnement des formés lors des formations continuées est composée de 17 items (de l'item 51 à l'item 67). Cet axe est constitué de trois

dimensions qui sont : 1- la dimension relationnelle, 2- la dimension opérationnelle et 3- la dimension spatio / temporelle.

La quatrième et dernière échelle est celle qui évalue la construction des savoirs. Elle est composée de 9 items (de l'item 68 à l'item 76).

Pour chacune des échelles d'évaluation, les aspects suivants ont été vérifiés statistiquement : il s'agit de leur cohérence ou consistance interne, leur fiabilité, ainsi que l'acceptabilité de leurs items auprès de l'échantillon. Ce traitement a permis de déterminer les indices de fidélité (rtest-re-test), les corrélations inter-items (Cor-inter- items), les alphas de Chronbach ( $\alpha$ ), les Chi-carrés Approximatifs (Chi-carré Approx.) et les indices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) des questionnaires concernés.

La finalité de ce calcul est de légitimer l'outil de collecte des données utilisées à travers une analyse métrologique. Dans cette étude, ces qualités métrologiques sont jugées satisfaisantes à partir d'un seuil de  $\alpha = 0,50$ .

Tableau 22 : Qualités métrologiques de l'instrument de collecte de données usité.

Questionnaires	rtest-re-test	Corinter-items	$\alpha$ de Cronbach	Chi-carré Approx.	KMO
Questionnaire d'évaluation de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.	0,74	[-0,02 ; 0,70]	0,75	1017,44	0,91
Questionnaire d'évaluation de l'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continues.	0,76	[-0,06 ; 0,67]	0,90	1898,41	0,83
Questionnaire d'évaluation de l'accompagnement des formés lors des formations continues.	0,68	[-0,04 ; 0,59]	0,77	698,87	0,82
Questionnaire d'évaluation de la construction des savoirs.	0,64	[0,16 ; 0,68]	0,87	697,01	0,85

L'échelle d'évaluation des paramètres de la formation continuée et l'échelle d'évaluation de la construction des savoirs présentent des cohérences internes significativement satisfaisantes [ $\alpha$  respectif : 0,80 et 0,87], avec des indices de fidélité très acceptables [(rtest-re-test respectif : 0,72 et 0,64)], ainsi que les liens de consistance interne entre leurs différents items [(Corinter-items respectifs : [-0,04 ; 0,65] et [0,16 ; 0,68])] relevant une dépendance relative entre les items.

En ce qui concerne l'échelle d'évaluation des paramètres de la formation continuée, il apparaît sur le tableau des cohérences internes et des indices de fidélité significatifs avec une dépendance inter-items relativement avérée au niveau des trois sous-échelles ainsi qu'il suit :

1- la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées [ $\alpha = 0,75$ ; rtest-re-test = 0,74; Corinter-items = [-0,02 ; 0,70]] ;

2- l'utilisation des méthodes et des techniques d'enseignement multiples et variées [ $\alpha = 0,90$ ; rtest-re-test = 0,76 ; Corinter-items = [-0,06 ; 0,67]];

3- l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles [ $\alpha = 0,77$ ; rtest-re-test = 0,68 ; Corinter-items = [-0,04 ; 0,59]].

Il en est de même pour l'échelle de la construction des savoirs [ $\alpha = 0,87$ ; rtest-re-test= 0,64 ; Corinter-items = [0,16 ; 0,68]].

En définitive, d'après ces résultats, l'instrument global de collecte des données utilisé dans la présente recherche est fiable. Il présente des qualités métrologiques satisfaisantes [ $\alpha = 0,82$  ; rtest-re-test= 0,70 ; Corinter-items = [0,01 ; 0,66]]. Après avoir vérifié la fiabilité des variables par l'analyse des données métrologiques, nous passons à l'analyse effective des variables de l'étude.

#### **4-1-9-2-Outils de collecte des données suscitées ou d'interaction (qualitatives).**

Selon Cross (2009) dans Fomekong Kenne (2017, p.249) *la construction des savoirs en situation d'apprentissage nécessite la mise en place d'une méthodologie centrée sur l'action et par l'action*. Au-delà donc du questionnaire, nous avons procédé à des focus group avec le collectif des enseignants (chefs de département et animateurs pédagogiques) et réalisé des entretiens individuels avec certains superviseurs chargés de former les enseignants des ENIEG. L'objectif était d'avoir leurs perceptions/opinions en direct sur les paramètres identifiés et susceptibles d'être pris en compte pour faciliter la construction des savoirs.

Nous avons aussi cherché à comprendre comment les enseignants se déploient au quotidien dans leur milieu professionnel pour construire les savoirs des élèves-maîtres dans leurs salles de classe respectives. Pour Mucchielli (1996) dans Guikas, Morin et Bigras (2016, p. 163) *L'observation est l'activité fondatrice du savoir en psychologie*. D'où notre intérêt pour l'élaboration des grilles d'observation pour cette étude.

Un guide d'observation d'après Wragg (2012) dans ibid (p. 164) sert à

*Décrire les comportements des protagonistes et à comprendre comment les actions d'un individu retentissent sur les actions de l'autre, permettant ainsi l'analyse d'échanges complexes entre deux (ou plusieurs) personnes.*

L'étude étant hypothético-déductive, notre choix s'est porté sur l'observation directe, *ouverte et participante* d'après Dépelteau (2003, pp. 341- 342) ; Fortin & Gagnon (2016, p.317). Ce type d'étude permet de recueillir les informations sur le processus enseignement/apprentissage *in situ*. Pour les chercheurs Cohen *et al*, (2013) dans (Guikas, Morin et Bigras (2016, p. 166),



elle donne accès à ce qui se passe au-delà du discours théorique, surtout en ce qui concerne les interactions entre (les enseignants et les élèves- maîtres) dans leur milieu naturel de vie, les enchaînements d'actions.

Il s'agissait pour nous de faire un choix des observables en triant dans la multitude des savoirs pluriels des enseignants *les savoirs d'enseignants construits et utilisés stratégiquement* selon Tardif et Lessard (1999) dans Uwamaria et Mukamurera (2005, p.144) dans les salles de classe pour faciliter également la construction des savoirs des élèves-maîtres.

Pour cette étude, nous avons élaboré deux grilles d'observations : la première pour la gestion des apprentissages et la deuxième pour la gestion de la classe. L'élaboration des guides ou grilles d'observation a intégré *les dimensions et les indicateurs des concepts, des variables retenues lors de l'opérationnalisation du cadre théorique* selon Dépelteau (2003, p.363. Les grilles d'observation ont été élaborées à partir des objectifs spécifiques, des indicateurs des variables, des concepts et des paramètres susceptibles d'être pris en compte pour faciliter la construction des savoirs des enseignants lors des formations continuées.

➤ Entretiens.

Selon Fontana et Frey (1994) dans Fortin & Gagnon (2016, p.201), *l'entretien est un moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre. Elle établit un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel.* Pour ce travail, nous avons deux types d'entretien : l'entretien semi-directif avec le collectif d'enseignants et l'entretien individuel direct avec les superviseurs chargés de former les enseignants.

➤ Entretien semi-directif (focus- group) et directif avec les superviseurs.

. Selon Wittorski (2008) dans Moche (2017, p. 98), pour qu'*une formation continue soit professionnalisante, elle doit reposer sur une tentative plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation.* La formation continuée devrait donc déboucher sur une analyse des pratiques professionnelles. Car, selon Knowles (1980 ; 1990) ; Mc Carthy (1985) et Muchielli, (1991), c'est un outil qui permet d'apprécier le degré de motivation et d'engagement des enseignants adultes en formation. Pour ces chercheurs, le degré de motivation et d'engagement pour la profession sont des outils de construction des savoirs chez les adultes. Notre choix a porté sur cet outil en raison de son objectivité, de sa flexibilité et de sa cohésion pour le recueil des données qualitatives.

Pour Savoie – Zajc (2009) dans Fomekong Kenne (2017, p.249)

*C'est un instrument de collecte de données central dans la perspective interprétative et constructiviste parce qu'elle vise la compréhension riche d'un phénomène et fournit au sujet l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions.*

➤ Présentation du guide d'entretien.

Le canevas d'entretien collectif comprend quatre éléments :

- 1- le consentement éclairé ;
- 2- le préambule qui précise l'objet de l'entrevue.
- 3- l'identification des enquêtés qui fournit des informations sur le sexe, le grade, la fonction, la responsabilité occupée dans le service, la formation aux approches pédagogiques,...
- 4- les rubriques de l'entretien en thèmes et sous-thèmes.

Les thèmes ont été élaborés à partir de la question principale de recherche, des objectifs spécifiques ainsi que des hypothèses de l'étude. Les hypothèses ont été opérationnalisées en quatre (4) thèmes ou rubriques et neuf (9) sous-thèmes. Il comporte 60 questions pour les enseignants et 46 questions pour les superviseurs, (Cf. Annexes).

- ✓ le premier thème présente des questions qui visent à recueillir des informations concernant l'épistémologie des sciences de l'éducation (*Origine, Domaines, importance, méthodes et techniques d'investigation, finalités...*) ;
- ✓ le deuxième thème vise à revisiter l'entièreté des approches pédagogiques ainsi que les méthodes d'enseignement susceptibles d'être utilisées simultanément *in situ* pour faciliter la construction des savoirs des apprenants en formation;
- ✓ le troisième thème concerne l'importance accordée aux facilitateurs de formation en formation continuée. Il s'agit de cerner les dimensions, la qualité des rapports entre le formateur et le formé lors des formations continuées ;
- ✓ le quatrième vise à recueillir les suggestions et les recommandations pour que les formations continuées contribuent à améliorer effectivement la construction des savoirs des enseignants et par la suite, ceux des élèves-maîtres.

➤ Déroulement des entretiens.

En ce qui concerne les entretiens avec les superviseurs chargés de former les enseignants, un exemplaire de support pour le recueil des données d'entretiens leur était remis séance tenante. Etant donné la densité du guide, les entretiens se sont déroulés sur deux à trois jours.

Il était important d'aborder tous les indicateurs des objectifs spécifiques de l'étude ainsi que certains points non mentionnés dans le guide. C'est dans leurs bureaux respectifs que se déroulaient ces entretiens.

Considérant l'implication des directeurs des écoles d'application et des directeurs des ENIEG, les entretiens (focus group) étaient organisés par les chefs de service des études et de stage (Chef/SES) sous la coordination du directeur adjoint (DA). Lors des interactions, les échanges étaient houleux. Tous les enseignants conviés émettaient leurs avis sur la question. Généralement, les entretiens avec le collectif d'enseignants se déroulaient dans la salle des professeurs des structures publiques respectives.

Nous commençons par nous entretenir avec les enseignants étant donné leur instabilité dans les écoles. Puis, nous terminions avec les superviseurs. Il était question pour nous de contraster les points de vue des différents acteurs de la chaîne de formation des enseignants et des élèves-maîtres. La plupart des acteurs rencontrés étaient réceptifs aux partages des savoirs, des savoirs d'expériences et des savoirs d'action. Les entretiens par jour duraient au maximum deux heures.

A la fin des entretiens, nous leur promettons de revenir au cas où des nouvelles orientations pouvaient se signaler lors de l'analyse des données. Voici du reste les périodes de rencontre des différents entretiens.

Tableau 23 : Période de rencontre de la chercheuse avec les participants de l'étude.

Nombre	Régions	Localités	Dates	Mois	Années
1	Centre	Yaoundé	10	Décembre	2020
		Ngoumou	04	Janvier	2021
2	Littoral	Douala	12	Mars	2021
3	Ouest	Dschang	13	Avril	2021
		Bafang	15	Avril	2021
4	Sud	Sangmélima	06	Février	2021

Etant donné les périodes d'interruption des enseignements théoriques dans les ENIEG pour la période des stages pratiques dans les écoles d'applications généralement en Novembre pour le 1<sup>er</sup> stage et en Février pour le 2<sup>ème</sup> stage de l'année scolaire (*du 02 Novembre au 27 Novembre pour le 1<sup>er</sup> stage et du 1<sup>er</sup> Février au 26 Février pour le 2<sup>ème</sup> stage selon le découpage*

*du calendrier scolaire des ENIEG*), la collecte des informations dans les zones géographiques éloignées s'est déroulée pendant les périodes d'enseignement. Certains entretiens ont été filmés et les échanges enregistrés. Comme nous l'avons mentionné, nous avons bénéficié de l'appui de certains responsables des structures concernées par l'étude (les directeurs des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général) et de certains collègues. Grâce à cela, nous avons pu réaliser la totalité des entretiens et récupérer la majorité du questionnaire. D'autres entretiens ont été recueillis de façon manuelle, ce qui nous permettait de ne prendre que l'essentiel des opinions des participants. Après les entretiens, nous procédions aux observations.

➤ **Observations.**

L'observation est la description systématique du comportement d'un élément statistique. Elle permet d'avoir accès à des phénomènes sociaux tels qu'ils se produisent dans des environnements réels Dépelteau (2003). En effet, pour les ergonomes, l'enseignement est un métier à trois pôles qui engage l'individu dans un environnement social : 1- le sujet ; 2- son objet (la tâche) ; 3- l'introduction d'autrui. En effet, Rogalski et Robert (2004, p. 74) dans leurs travaux soulignent que *les enseignants sont soumis à des contraintes et à des habitudes institutionnelles (programmes scolaires), sociales (communauté éducative), et doivent s'y adapter avec leurs ressources originales* pour mener à bien leurs activités. L'activité enseignante est triplement dirigée par : le sujet enseignant, les autres concernés par la même tâche, enfin, elle est dirigée vers l'objet de la tâche. Autrui est fortement impliqué dans l'activité de l'enseignant.

La conséquence de la pluralité de l'intrusion des autres dans l'activité de l'enseignant le met face à des conflits cognitifs qu'il doit pouvoir réguler pour s'affranchir. Selon Curie et Dupuy (1996, p. 190), *il délibère, hésite entre des valeurs contraires, élabore des projets de dépassement, oppose des refus et fait des choix afin de prendre une décision*. Quel que soit le pôle d'activité dans lequel l'enseignant se trouve, les relations qui se créent entre les différents pôles sont des lieux porteurs de contradictions et de conflits qu'il lui faut dépasser pour agir en situation.

Pour Amigues (2003, p.199) *le travail de l'enseignant consiste à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d'études des élèves*. D'après lui, le travail de l'enseignant ne consiste pas seulement à transmettre les savoirs, il doit aussi convaincre ses apprenants de son agir, de l'importance de ses enseignements pendant qu'il enseigne.

Pour Sensevy (2007), les enseignants et élèves sont co-acteurs dans la situation qu'ils partagent et qui est centrée sur le savoir à transmettre. L'activité de l'enseignant est simultanément tournée vers le savoir qu'il veut transmettre et vers l'activité des élèves qui veulent acquérir ce savoir. Il doit veiller à ce que l'activité des élèves soit tournée vers l'objet du savoir à transmettre. Saujat (2010) s'inspirant de ces travaux ajoute qu'enseigner *c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains*. In fine, rejoignant Tardif et Lessard (1999, p. 281), nous pensons que l'activité enseignante *est le noyau central des rapports interactifs entre les (enseignants) et les (enseignés) en situation*.

Durant (1996, pp. 63-63) quant à lui a mentionné que dans l'activité enseignante,

*les objectifs et les conditions d'atteinte de ces objectifs sont fortement spécifiés, en revanche, les opérations à réaliser ne font pas l'objet d'une définition particulière, car, il y a une prescription infinie des objectifs et une sous-prescription totale pour les atteindre.*

D'après ses travaux, la dimension prescriptive du métier d'enseignant est sous-estimée par les psychologues de l'éducation. Or, Saujat (2002, p. 63) ajoute que

*les principes de l'action des enseignants résident aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition à laquelle elles donnent lieu de la part des enseignants.*

Ce sont ces travaux qui ont suscité notre choix pour l'observation comme méthode de collecte des données qualitatives. Il nous fallait observer l'effectivité de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Ainsi, Dès que nous terminions avec les entretiens et les focus group, nous procédions aux observations directes des leçons enseignées dans les salles de classe sous la supervision du chef de service des études et de stage (ChefSES) et parfois des animateurs pédagogiques (AP). Nous observions les leçons par domaines d'enseignement selon la littérature sur les sciences de l'éducation.

Pour Fortin & Gagnon (2016, p.201), *l'observation est une méthode de collecte des données permettant de comprendre les mécanismes de l'interaction sociale et de la vie en société*. Il s'agissait pour nous de décrire les comportements des enseignants en observant leur activité dans les salles de classe. Comment est-ce qu'ils procèdent pour que les actions et les opérations qu'ils initient facilitent la construction des savoirs des élèves-maîtres ?

Dans les salles de classe d'observation des enseignements, le superviseur (SES / AP) détenait la grille d'observation et cochant le déroulement des activités selon l'objectif recherché par l'étude. A la fin de l'activité, nous nous entretenions sur le déroulement des différentes activités. En nous aidant du film des activités, nous cherchions à comprendre les raisons de l'utilisation d'une méthode d'enseignement, de la mutation d'une technique d'enseignement à une autre ou d'une stratégie à une autre. Nous soulignions les erreurs et les manquements survenus en présentiel et propositions des stratégies contenues dans la grille d'observation pour le prochain cours.

Sous l'encadrement du superviseur et en fonction de la discipline enseignée, nous proposons d'autres stratégies ou techniques en nous appuyant sur la revue des méthodes d'enseignement et des techniques tirées de l'ergonomie cognitive. En effet, Ria, *et al*, (2018, p. 60) s'inspirant des travaux de Durand (1996) ; Rogalski (2003) sur la didactique mathématique mentionnent qu'il existe plusieurs niveaux temporels dans l'activité des enseignants (séances, jours, séquences, trimestres, années...). *Ces niveaux temporels sont des organisateurs des différents niveaux dans un système de tâches finalisées par un seul objectif : l'évolution du rapport entre les élèves et un savoir.* A chaque niveau temporel sont associés des résultats escomptés. En cas de *crise temporelle* face à l'action des apprenants et des résultats, les enseignants utilisent *des procédures d'urgences* qu'ils n'ont pas anticipées et qu'ils n'ont pas eu le temps de délibérer au moment de les mettre en œuvre.

Dans nos entretiens, nous leur proposons certaines stratégies afin qu'ils atteignent les objectifs visés (répétition, automatisation des procédures identiques, groupe de pilotage, ...) Nous le faisons jusqu'à nous rendre compte que la plupart des éléments qui pouvaient aussi susciter la construction des savoirs des élèves-maîtres pouvaient être contenus dans la grille que nous nous préparions à élaborer.

#### ➤ **Elaboration de la grille d'observation.**

Pour Strayer *et al* (2006) dans Guikas, Morin & Bigras (2016, p. 165), l'élaboration d'une grille d'observation doit s'inspirer de *l'approche éthologique utilisée en sciences sociales et humaines*. C'est une approche qui étudie le comportement humain dans tous les sens lors du déroulement d'une activité. Ces chercheurs proposent un modèle de grille qui combine à la fois la théorie et la pratique et suggèrent que l'élaboration d'une grille d'observation puisse se faire en trois phases : (i) la phase descriptive, (ii) la phase exploratoire et (iii) la phase d'évaluation systématique.

Pour recueillir les données observationnelles (grille d'observation), nous nous sommes inspirés des travaux de Goldhammer (1969, *et al*) sur le modèle clinique d'inspection et de formation (continué) des enseignants, exploités conjointement par le Minedub / Minesec sous la coordination de l'Unicef (2016, pp.13-16). C'est une approche de formation basée sur l'accompagnement collaboratif entre les formateurs et les enseignants. D'après ce modèle, après une séquence pédagogique, l'enseignant devrait procéder à une visualisation de ses enseignements en situation comme s'il regardait un film, y réfléchir sur son cheminement, sa conduite, la présentation des leçons, les étapes, détecter les difficultés et y remédier d'abord seul, puis solliciter l'appui d'un accompagnateur selon Gebhard (1984) ; Brunelle et al, (1988) ; McCarthy & Quinn (2010).

Cette approche précise le rôle de l'accompagnateur dans la supervision pédagogique, à savoir guider l'accompagné dans la démarche de déblayage des blocages cognitifs observés au cours du processus enseignement/apprentissage. Il consiste en la re-visualisation de ses enseignements et la réparation des erreurs et manquements techniques observés au cours de l'activité. C'est un modèle d'accompagnement principalement empirique, comportemental, phénoménologique et développemental de la fonction enseignante.

Pajak (2002) pour sa part propose une stratégie de formation de proximité. Le formateur est très proche de l'enseignant et l'aide à améliorer ses prestations. Cette stratégie facilite le développement professionnel du praticien. Pour ce chercheur, la relation collégiale est la clé du développement professionnel. Dans cette suite, Worthinton (1987) dans Oberman (2005, p. 19) souligne que

*la relation superviseur/supervisé se développe selon une séquence qui commence par le développement d'habiletés et se transforme en développement de l'identité personnelle et professionnelle avec l'assistance du superviseur.*

L'omniprésence d'un superviseur dans le lieu de travail est l'outil de construction des savoirs parce que c'est lui qui diagnostique et localise les sources de l'erreur.

Pour les chercheurs Brunelle et al (1988) ; Acheson et Gall (1993) et Bouchamma (2004), le superviseur joue le rôle de facilitateur aux côtés de l'enseignant en difficulté. Il l'aide à identifier ses problèmes, à formuler des objectifs à atteindre, à recueillir des données pertinentes pendant le déroulement de l'enseignement, à vérifier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage. A la fin du processus,

*les étapes de formation sont distinctes et s'appuient sur un processus cyclique allant de l'observation en classe à l'analyse du comportement en passant par les interactions entre le formateur et le formé.*

Le but de cette stratégie est d'améliorer la qualité du processus enseignement/apprentissage. Pour cette approche clinique, les activités de contrôle pédagogique, de remédiation et de formation continue devraient débiter par une évaluation diagnostique pédagogique (*degré d'atteinte des objectifs des performances professionnelles du formé*). Le diagnostic est fait lors de visites de classe, des inspections-conseils, des leçons collectives. Il devrait s'achever par l'élaboration d'un profil pédagogique sous la forme d'un document qui met en lumière les forces et les faiblesses des enseignants pour qu'ils en prennent connaissance et s'améliorent éventuellement.

En nous appuyant sur cette approche, nous avons organisé un carrefour pédagogique avec les groupes d'enseignants qui constituaient notre échantillon dans les différentes régions. Nous nous faisons accompagner des superviseurs locaux chargés de former les enseignants (DA ; SES ; AP). Lors de ces concertations pédagogiques, nous discutons des pratiques pédagogiques et spécifiquement des approches pédagogiques (PPO, NAP, l'APC), de leur utilisation simultanée pour l'enseignement de certaines disciplines, des méthodes, des techniques et procédés d'enseignement, de l'utilisation de l'enseignement explicite pour la transmission des savoirs procéduraux....

Après ce partage des savoirs et savoir-faire, il nous fallait passer à l'étape suivante qui était celle d'observer les enseignants en activité dans les salles de classe. Puis, nous prenions des notes sur leurs forces et faiblesses tout en veillant à ce que leur technicité professionnelle soit mise en œuvre pour faciliter la construction des savoirs des élèves-maîtres. A la fin de ce partage, nous élaborions les différentes grilles d'observation.

➤ **L'organisation du carrefour pédagogique.**

Pour la tenue des carrefours pédagogiques, nous avons justifié leur nécessité dans les structures déconcentrées du MINESEC (ENIEG) le 1<sup>er</sup> jour. Il s'agissait pour nous de remplir les formalités administratives et d'éthique liées à la recherche et d'expliquer aux enseignants que la recherche que nous menions et les informations qu'ils allaient nous donner ne devaient pas avoir d'impact sur leur profession. Ce premier jour, nous nous faisons accompagner du superviseur chargé de former les enseignants dans les ENIEG qui pouvait être soit le chef des services et de stages (Chef SES), soit le directeur adjoint (DA), soit l'animateur pédagogique



(AP). Après cette concertation, nous remettons le questionnaire et la grille d'observation aux superviseurs locaux pour qu'ils les distribuent aux enseignants éligibles.

Le 2<sup>ème</sup> jour, nous échangeons sur l'objectif de l'étude, les points saillants des outils de collecte des données afin d'éclaircir les points d'ombre du problème soulevé dans l'étude. C'était une co-construction des savoirs (Schön, 1994). Le brainstorming de ce jour a permis de mobiliser les ressources et les habiletés cognitives pour proposer des solutions aux problèmes d'organisation, de conception, de planification et de conduite des activités pédagogiques des enseignants dans les salles de classe. Nous travaillions sur les difficultés à élaborer les fiches de préparation, les outils pédagogiques, les contenus d'apprentissages, le matériel didactique, la possibilité d'une utilisation conjointe des méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe... Par des explications, des suggestions, des échanges sur la présentation, le déroulement des leçons et les remédiations, nous parvenions à un compromis.

Le 3<sup>ème</sup> jour, nous commençons les observations directes dans les salles de classe. Pour effectuer ces observations, nous étions accompagnés soit de l'animateur pédagogique (AP), soit du Chef/SES de la structure concernée. Le défi pour nous était *de trier l'information recueillie, de repérer les enchainements d'actions et de faire un choix des observables* comme le recommande Arborio et Fournier (2005, p. 165).

Le 4<sup>ème</sup> jour, nous continuions les observations. Nous recherchions chez les enseignants la capacité de gérer à la fois les apprentissages et la classe, d'atteindre les objectifs pédagogiques avec le savoir technique de leur choix, l'intégration partielle des savoirs et à la fin des apprentissages, la compétence visée par la discipline. Il fallait amener ces enseignants à se déployer pour développer un *savoir agir stratégique in situ*, gage de construction (Tardif, 1999). En raison de la nature *appliquée* de cette recherche, l'observation directe était indiquée pour évaluer la construction des savoirs des enseignants. D'ailleurs, selon Peretz (2004) dans Fortin & Gagnon (2016, p. 317) pratiquer l'observation directe *c'est (...) être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupe d'individus dans les lieux mêmes de leurs activités (...) sans en modifier le déroulement ordinaire.*

Le 5<sup>ème</sup> jour, nous clôturons la rencontre en remerciant le staff administratif et les enseignants pour leur accueil et leur disponibilité à fournir les données utiles dont nous avons besoin. Nous suivons le même cheminement dans toutes les régions concernées par l'étude.

➤ **Le brainstorming.**

Pendant les échanges, sous la supervision des superviseurs, nous partageons les expériences en insistant sur les méthodes d'enseignement, les techniques et procédés d'acquisition et de restitution des acquis professionnels stockés en mémoire. La confrontation d'idées entre certains formateurs et les enseignants *in situ* facilitait l'analyse des situations complexes et la régulation des savoirs chez les enseignants qui avaient des difficultés. Les difficultés des uns et des autres trouvaient des solutions lors de ces partages d'expériences. Par moment, des simulations étaient faites pour déblayer les blocages cognitifs et faciliter la compréhension de certains savoirs techniques nécessaires à la construction des savoirs car, d'après Perrenoud et *al.*, (2001) dans Uwamaria et Mukamurera, (2005, p. 140),

*tous les candidats enseignants sont amenés à maîtriser le métier, à se responsabiliser et à s'approprier tous les enjeux de la profession pour ainsi agir comme des professionnels compétents en situation de professionnalisation.*

L'objectif que nous recherchions dans l'observation et le brainstorming était de vérifier qu'après le carrefour pédagogique, les enseignants utilisent toutes les méthodes techniques et professionnelles d'enseignement pour amener tous les élèves-maîtres à participer aux processus enseignement/apprentissage pour faciliter à leur tour la construction de leurs savoirs.

➤ **Les étapes et les phases pour élaborer la grille d'observation.**

Pour Dépelteau (2003, pp. 363-364), l'observation hypothético-déductive qui a conduit à l'élaboration d'une grille d'observation doit respecter les sept (7) étapes suivantes :

1)- la grille est construite selon les dimensions et les indicateurs retenus lors de l'opérationnalisation du cadre théorique ;

2)- la technique d'échantillonnage choisie pour le recueil des données est non probabiliste ;

3)- le choix du type d'observation (participante ou non, dissimulée ou ouverte) ;

4)- l'orientation des observations grâce à un guide (grille d'observation) et la prise des notes ;

5)- le remplissage d'un journal de bord (port folio) pour la prise des notes personnelles sur différents phénomènes non prévus par le cadre théorique, mais qui ont tout de même attiré l'attention du chercheur durant l'observation ;

6)- la préparation des notes pour l'analyse (leçons observées, lieux, date...)

7)- l'analyse des données observées et la prise de décision (Corroborer ou réfuter l'hypothèse de recherche).

En ce qui concerne les différentes phases de la grille d'observation nous avons :

- **La phase descriptive.**

Pendant cette phase, nous avons pu décrire en listant un éventail de gestes et de genre professionnel qui sont émis par les enseignants et les élèves-maîtres lors des activités. Dans le cadre de cette recherche, avec le chef SES, nous nous sommes familiarisés avec le milieu, le contexte et l'environnement physique dans lesquels les observations des leçons devaient être faites. Nous nous rendions sur les lieux de recherche chaque fois que nous avions besoin des informations en rapport avec l'élaboration de la grille pour mieux observer.

- **La phase exploratoire.**

Elle a consisté à étudier la liste des comportements développés par les participants durant la phase descriptive et à s'acclimater au milieu pour que l'observation proprement dite reflète la réalité des comportements observés. Ainsi, lors de la pré-enquête, nous avons observé cinq enseignants de l'ENIEG de Mbalmayo pour les disciplines sélectionnées dans les quatre domaines/fonctions des sciences de l'éducation selon Mialaret (2006) dans Vergniaux (2016, p. 19). Ces domaines sont les suivants : *législatifs, pédagogiques, sociaux et psychologiques*. *Le but de cette phase exploratoire était de recueillir les informations complémentaires ou omises sur les comportements listés lors de la phase descriptive.*

Cette pré-enquête nous a aussi permis d'explorer les éléments de la grille d'observation en ajoutant ou en supprimant certains comportements jugés non pertinents pour l'étude. Nous avons pu choisir le type d'observation à utiliser lors des enseignements afin que les participants observés ne se sentent pas jugés. Dans le cas contraire, ils seront enclins à se *comporter de manière conforme aux normes sociales, mais de façon non conforme à ce qu'ils font habituellement* d'après Mucchielli (1996) ; Arborio et Fournier (2005) ; Desimone (2009) dans Guikas, Morin et Bigras (2016, p. 166).

- **La phase d'évaluation systématique.**

C'est la mise en application de la grille d'observation auprès d'un échantillon d'enseignants des différentes régions de l'étude pour pouvoir tester les hypothèses et généraliser les résultats. Pour les participants, la chercheuse a choisi d'appliquer la grille

d'observation définitive sur huit (8) enseignants par ENIEG à raison de deux (2) disciplines pour un enseignant. Nous avons en moyenne deux (2) superviseurs et 12 élèves-maîtres (soit 22 participants). L'observation des leçons avait lieu dans les salles de classe. Nous nous faisons parfois aider par un superviseur local chargé de former les enseignants à savoir le chef de service des études et stages (Chef/SES) et les animateurs pédagogiques (AP).

L'observation non participante nous contraignait à adapter les périodes d'observation aux horaires des enseignants sollicités. L'objectif était d'éviter les imprévus et les changements dans le calendrier des observations fixés par le chef de service des études et stages (Chef/SES). En effet, nous étions tenus par le temps et limités par les moyens financiers. Aussi, il nous fallait respecter le calendrier scolaire des ENIEG qui fixe un temps pour les activités d'enseignement théorique et un autre temps pour les activités d'application pratiques des enseignements dans les écoles d'application. L'observation durait en moyenne une (1) à deux (2) heures selon les disciplines.

➤ **Description de la grille d'observation élaborée.**

Après avoir suivi les étapes ci-dessus, nous nous sommes également inspirés du référentiel de l'enseignant des ENIEG élaboré par Fonkoua (2016). Dans ce référentiel, il indique les principales tâches d'un enseignant en activité professionnelle dans les ENIEG. D'après lui, le processus de professionnalisation qui conduit au professionnalisme doit porter sur l'ensemble des domaines du référentiel du métier d'enseignant qui sont : *la formation et/ou l'encadrement, l'animation et la recherche*. En plus, le processus doit se dérouler dans un environnement propice à l'éducation, à la formation et à la transformation des savoirs enseignants.

Il propose aussi que les thèmes de formation continuée soient élaborés à partir du référentiel des compétences du métier d'enseignant qui sont définis dans le Curriculum des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. (Curriculum, 2014, p.11) : *profils et finalités de formation des élèves-maîtres définis dans le curriculum des ENIEG* qui sont : *l'enseignement, l'éducation, la communication, l'analyse et la régulation*

Une grille d'observation est à l'usage des superviseurs chargés de former les enseignants et des enseignants eux-mêmes. Ainsi élaborée selon Tardif et al (1991), elle peut être utilisée comme grille d'observation externe pour évaluer le *savoir enseignant in situ/savoir agir stratégique de l'enseignant* lors des inspections conseils et comme grille d'observation interne pour observer les comportements des enseignants, analyser et réguler les manquements

observés lors des visites de classe pour déterminer les types d'intervention et d'aide à apporter aux enseignants en difficultés. Dans le cadre de la présente étude, nous nous sommes appuyés sur le modèle expérimental de supervision pédagogique des enseignants et cadres de supervision en approche clinique proposé par Unicef (2016).

Les éléments ci-dessus mentionnés nous ont permis d'élaborer une grille d'observation qui prend en compte l'objet de l'enseignement et les savoirs d'enseignants. Elle considère trois indices d'appréciation :

- Oui : pour les pratiques professionnelles faites lors des observations;
- Non : pour les pratiques professionnelles non faites lors des observations;
- Observations : pour indiquer le type d'intervention et/ou d'aide à apporter pour remédier aux manquements observés lors de ces inspections conseils et/ou des visites de classe.

La grille d'observation comporte deux (2) grandes rubriques : une pour la gestion régulière des apprentissages et l'autre pour la gestion régulière de la classe.

- Pour la gestion régulière des apprentissages, nous avons deux (2) sous-rubriques qui sont :
  - 1) la rubrique du genre professionnel qui comporte les domaines ci-après : les outils pédagogiques, l'exploitation des outils de références et la préparation des leçons ;
  - 2) la rubrique des gestes professionnels qui présente : la réalisation des apprentissages, l'intégration des savoirs, le remplissage du cahier de texte et l'évaluation des apprentissages.
- Pour la gestion régulière de la classe, nous avons :
  - 3) les éléments de la gestion de la discipline *in situ*.

*In fine*, la grille d'observation pour l'analyse des pratiques enseignantes que la chercheuse a élaborées comporte cent dix (110) éléments repartis en 8 domaines, (Cf. Annexes 7).

#### **4-1-10-Techniques d'analyse des données.**

Le devis estimatif de cette étude est mixte (*Qual + quan*) et observationnelle. Il s'agit d'explorer le comportement des enseignants *in situ* pour savoir s'il se dégage dans leur savoir-faire un *savoir agir stratégique* et d'en tirer des conclusions. Pour analyser les données collectées, nous avons eu recours à la méthode d'analyse mixte relevant du paradigme

pragmatique. Les données quantitatives obtenues à l'issue de l'enquête ont été analysées dans le strict respect des outils de la statistique descriptive et inférentielle. Quant aux données qualitatives, la technique d'analyse des contenus a été utilisée.

#### **4-1-10-1-Principes de l'analyse des données quantitatives et qualitatives.**

D'après Laperrière (1997) ; Lincoln et Guba (1985) dans Fortin, Gagnon (2016, p. 376), *la rigueur et l'authenticité sont des qualités inhérentes qui s'appliquent autant à la recherche qualitative qu'à la recherche quantitative*. Ces chercheurs ont élaboré des critères constructivistes relatifs à la recherche qualitative et quantitative qui sont :

- la crédibilité : elle correspond à la validité interne dans une recherche quantitative. Les enseignants et les superviseurs se sont montrés coopératifs dans la collecte des données.
- la transférabilité : elle correspond à la validité externe. Elle s'apparente à la génération des résultats de la recherche dans d'autres contextes.
- la fiabilité : elle correspond à la fidélité dans la recherche quantitative. Nous pensons que la répétition de caractéristiques de l'étude avec les mêmes sujets et dans les mêmes circonstances produirait les mêmes résultats.
- la confirmabilité : elle désigne l'objectivité des données recueillies. La collecte des données quantitatives et qualitatives s'est déroulée de la façon la plus objective et fiable possible.

#### **4-1-10-2-Instruments d'analyse des données quantitatives.**

Le fait que nous ayons plusieurs outils de collecte des données a suscité l'utilisation de plusieurs instruments d'analyse des données. Ces instruments ont permis d'explorer les liens, de comparer les variables de l'étude vis-à-vis des répondants. Les données recueillies sur le terrain à partir du questionnaire ont été exploitées sur la base des hypothèses, des variables, des indicateurs et des modalités de l'étude. Le devis quantitatif (*quant*) utilisé a permis de vérifier à partir de l'analyse descriptive et inférentielle si les paramètres identifiés sont susceptibles de faciliter effectivement la construction des savoirs.

Les données quantitatives ont été traitées et analysées avec le logiciel de traitement statistique dénommé *Statistical Package for Social Sciences* dans sa version 21 en abrégé (SPSS.21). Par la suite, nous avons procédé à une analyse des données à partir de la matrice des corrélations entre les items du questionnaire grâce à la statistique inférentielle. L'indice du

khi – carré noté  $\chi^2$  a été sollicité pour établir le lien de dépendance entre les variables de l'étude tandis que le Ztest était invoqué pour comparer les paramètres et tester leurs différences. Ce dernier outil a permis de comparer les attitudes des enseignants vis-à-vis des paramètres pertinents à prendre en compte pour faciliter la construction des savoirs.

#### **4-1-10-1-1-Statistique descriptive.**

Pour Fortin & Gagnon (2016, p.411), la statique descriptive *est utile pour résumer et décrire les données, mais insuffisantes pour vérifier des hypothèses sur les relations entre des variables explicatives et sur leurs effets d'interventions*. Elle a permis dans ce travail de faire une analyse explicative des données recueillies auprès des enseignants. Elle a aussi permis de répondre aux questions de recherche et de mettre en évidence le phénomène de l'étude. Ainsi, suivant le nombre d'enseignants de l'échantillon, une description précise des procédures à prendre en compte est rendue possible.

Le décompte des pourcentages s'est fait par la formule :

$$P_{(\%) } = F_o / N \text{ avec } \left\{ \begin{array}{l} \% = \text{pourcentage} ; F_o : \text{fréquence observé} ; N : \text{taille de l'échantillon} \end{array} \right.$$

Après avoir traité les données recueillies sur le terrain par le logiciel, nous les avons présentées sous forme de tableaux et d'histogrammes.

#### **4-1-10-1-2--Statistique inférentielle.**

Selon Portney et Watkins (2009) dans *ibid* (p.430) *l'inférence statistique s'appuie sur des critères objectifs pour prendre des décisions*. Elle suppose un processus qui aboutit à une prise de décision qui permet aux chercheurs d'estimer les caractéristiques d'une population en se fondant sur des données de l'échantillon provenant de la population. Ainsi, pour tester le degré de lien ou de significativité entre les variables de l'étude, l'outil de khi-deux ( $\chi^2$ ) a été utilisé. La comparaison des différentes variables de l'étude vis-à-vis des répondants s'est faite avec le test de la loi normale Ztest. et enfin, l'analyse de la variance (ANOVA) a été utilisée pour comparer la variance au sein de chaque groupe (intragroupe) et entre les groupes (intergroupes).

#### **🚦 Le test d'indépendance du khi – deux $\chi^2$ .**

La procédure de vérification des hypothèses s'est faite en suivant les étapes suivantes :

- Rappel de l'hypothèse de recherche HR et formulation des hypothèses alternative et nulle Ha et Ho ;
- Présentation du seuil de signification  $\alpha = 0.05$  ;
- Le calcul du khi – carré

$$\chi^2 = \sum \frac{(F_o - F_e)^2}{F_e} \text{ avec } \{ F_o = \text{fréquences observées} ; F_e = \text{fréquences théoriques} ;$$

$\Sigma$ =somme ;  $\chi^2_{\text{cal}}$  = khi – carré calculé.

Les fréquences théoriques s'obtiennent ainsi qu'il suit :  $F_e = \frac{T_c \times T_l}{N}$  avec { Tc : total colonne et Tl : total ligne. N = effectif total de l'échantillon.

Toutefois, lorsqu'une fréquence observée est inférieure à 10, le khi – carré corrigé de Yates est utilisé. Il se calcule ainsi :

$$\chi^2 = \sum \frac{(|F_o - F_e| - 0,5)^2}{F_e}$$

- Calcul du nombre de degré de liberté (**Nddl**) ;

$$Nddl = (Tl - 1) (Tc - 1)$$

- Détermination de la valeur critique.

A la suite de l'analyse statistique des données, une comparaison est faite entre la valeur tabulaire du khi – carré ( $\chi^2_{lu}$ ) au seuil de signification de 5% et du degré de liberté (Nddl) et la valeur calculée du khi – carré ( $\chi^2_{cal}$ ), une décision est prise à l'effet de confirmer ou d'infirmer la relation de dépendance ou d'indépendance entre les variables.

- Enoncé de la règle de décision ;
  - Si ( $\chi^2_{cal}$ ) > ( $\chi^2_{lu}$ ) : alors Ha est acceptée et Ho rejetée : l'hypothèse de recherche est confirmée ;
  - Si ( $\chi^2_{cal}$ ) < ( $\chi^2_{lu}$ ) : alors Ha est rejetée et Ho acceptée : l'hypothèse de recherche est infirmée.
- Conclusion.



Il s'agit de prendre une décision à partir des résultats obtenus. L'hypothèse de recherche est-elle confirmée ou infirmée. En cas de lien établi, le calcul du coefficient de contingence s'avère nécessaire.

- Calcul du coefficient de contingence.

$$Cc = \sqrt{\frac{(\chi^2 \text{ cal})}{(\chi^2 \text{ cal}) + N}} \quad \text{Avec}$$

{ Cc= coefficient de contingence ; N= effectif total ;  $(\chi^2 \text{ cal}) = \text{khi - carré calculé}$ .

Trois cas de figures sont possibles en cas de lien entre les variables de l'étude :

- Si  $0 \leq Cc < 0,30$  le lien entre les deux variables est faible ;
- Si  $0,30 \leq Cc < 0,60$  le lien entre les deux variables est modéré ;
- Si  $0,60 \leq Cc < 1$  le lien est entre les deux variables est fort.

#### 🚦 Test de comparaison des moyennes : Ztest.

X suit une loi normale dans une population donnée lorsque la taille de l'échantillon  $n$  est  $\geq 30$ . Afin de comparer les paramètres à prendre en compte vis-à-vis des répondants, le Ztest a été sollicité. En voici les étapes :

- rappel de l'hypothèse de recherche et formulation des hypothèses statistiques alternative  $H_a$  et de l'hypothèse nulle  $H_0$ . Pour une loi normale de population  $n$  ; de moyenne  $\mu$  et d'écart type  $= \sqrt{v}$  ;
- On estime par  $\mu_a$  la moyenne de l'échantillon :  $\mu_a = \mu$ ;

Hypothèses :  $H_0 : \mu_a = \mu$ : il n'existe aucun lien entre les variables X et Y ;

$H_a : \mu_a \neq \mu$ : les variables des hypothèses X et Y sont liés.

- présentation du seuil de signification  $\alpha = 0.05$  ;

- calcul du Ztest ou du Zobs. Il s'agit pour cette recherche du Z dont la formule de calcul est la suivante :

$$Z = \frac{X - \mu_0}{\sqrt{\frac{\sigma^2}{n}}} \text{ avec } \mu_0 \text{ moyenne de la loi normale; } \sqrt{\frac{\sigma^2}{n}} \text{ écart type;}$$

*Z valeur calculée; X moyenne de l'échantillon*

- Détermination de la valeur critique de Z ;

Elle se fera par la lecture du risque Z dans la table des valeurs critiques de Z et leur probabilité associée sous Ho dans la distribution normale. Pour la comparaison des groupes  $\alpha = 5\%$  ; du Ddl

- L'inférence statistique. C'est la comparaison de la valeur Zobs et de la valeur de Zlu dans la table de l'écart réduit de la loi normale.

Enoncé de la règle de décision :

- Si  $|Z_{obs}| > Z_{lu}$  ; alors on rejette l'hypothèse Ho est rejeté. On donne généralement le degré de significativité p correspondant à Zlu.
- Décision. Il s'agit de prendre une décision en rapport au calcul ci-dessus
- Conclusion. Il s'agit de conclure si l'hypothèse de recherche est infirmée ou confirmée.

#### 🚦 L'analyse de la variance ANOVA.

Alors que le test de khi-deux sera utilisé pour évaluer le degré de lien entre les variables, le Ztest servira à comparer les variables indépendantes de l'étude les unes des autres. L'analyse de la variance bi-variée (ANOVA) sera utilisée dans l'étude pour examiner les données provenant des groupes d'enseignants par région. Cette analyse consiste à comparer la variance au sein de chaque groupe (intragroupe) avec celle qui existe entre les groupes (intergroupes). L'ANOVA peut comporter un facteur ou plus d'un. Pour Harel (1996) dans Fortin & Gagnon (2016, p.430) *un facteur est une variable dont on cherche à connaître les effets sur une variable donnée. (...) la statistique calculée dans une ANOVA est la valeur F.*

Cette valeur calculée exprime le rapport entre la variance intergroupes et la variance intragroupe. ANOVA permet de décomposer la variation totale d'un ensemble de données en

deux composantes : la variation résultant de la variable indépendante et les autres variations comme les différences individuelles et autres.

La valeur de F est donc significative lorsque le résultat obtenu est comparé avec les valeurs critiques de la distribution théorique de F que l'on peut trouver dans les ouvrages statistiques. En effet, l'étude présente quatre groupes d'enseignants indépendants les uns des autres.

#### **4-1-11-Technique d'analyse des données qualitatives : l'analyse de contenu.**

Cette étude est descriptive et qualitative. Elle est aussi triangulaire. Les données qualitatives sont analysées selon l'approche de l'analyse de contenu. D'après Moche (2017, p.200), cette approche a été fondée par Berelson (1952). Elle se définit comme *une technique de recherche permettant une description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication*. Pour l'Ecuyer (1990) ; Miles (1991) ; Sedlack et Stanley (1992) dans (ibid, p. 201),

*l'analyse de contenu est une procédure de collecte des données relativement simple qui nécessite l'échantillonnage des données écrites ou verbales. Elle est aussi une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant au chercheur de mieux connaître les caractéristiques et les significations.*

Quant à Fortin, Gagnon (2016, pp. 364 - 366),

*ce type d'analyse consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent. Le processus analytique comporte les fragmentations des données en unités d'analyse plus petites, le codage qui associe chaque unité d'analyse à une catégorie et le regroupement du matériel codé selon les concepts ou les catégories.*

L'analyse de contenu est donc une approche qui s'appuie essentiellement sur l'analyse fréquentielle de contenu pour dégager et comparer des catégories. Elle permet de rendre compte des échanges verbaux avec les superviseurs des enseignants et les focus group avec le collectif des enseignants. Fortin, Gagnon (2016, p.380) propose un modèle d'analyse de contenu comportant six opérations présentées dans le tableau ci – dessous :

Tableau 24 : Etapes de l'analyse des contenus Fortin, Gagnon (2016, pp. 380 - 382).

Étapes	Caractéristiques.
1	Organisation des données ou transcription en verbatim.
2	Révision des données et immersion du chercheur.
3	Codage des données.
4	Elaboration des catégories et émergence des thèmes.
5	Recherche des modèles de référence.
6	Interprétation des résultats et conclusions.

Les quatre premières étapes permettront le traitement des données tandis que les deux dernières feront partie du processus d'analyse des données.

#### **4-2-Opérationnalisation des variables et des hypothèses de l'étude.**

Il s'agit de présenter le cadre opératoire en spécifiant les indicateurs, les modalités des variables ainsi que les hypothèses de recherche. Nous avons sélectionné les indicateurs issus du cadre théorique pour l'opérationnalisation des différentes variables, puis nous avons opérationnalisé ces indicateurs. L'opérationnalisation a permis de déterminer les modalités des variables et de formuler les hypothèses de recherche.

##### **4-2-1- Rappel de la question principale de recherche.**

A la suite du constat et du problème que pose cette étude, la question de recherche formulée est la suivante : *Quels sont les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants?* Nous voulons dans cette étude vérifier que la prise en compte de certains paramètres, lors des formations continuées, facilite la construction des savoirs.

##### **4-2-2- Hypothèse générale.**

L'hypothèse générale de l'étude est formulée de la manière suivante :

*HG : La prise en compte des paramètres liés à la prise en compte des caractéristiques des disciplines, à l'utilisation des méthodes de formations multiples, l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilitent la construction des savoirs.*

##### **4-2-2-1- Opérationnalisation de l'hypothèse générale.**

Elle consiste à déterminer les variables de l'hypothèse générale et les indicateurs qui permettront de formuler les hypothèses de recherche.

- **Les variables de l'hypothèse générale.**

Elles sont les suivantes : *La prise en compte des paramètres liés à la prise en compte des caractéristiques des disciplines, à l'utilisation des méthodes de formations multiples, l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées* (variables indépendantes) et *construction des savoirs* (variable dépendante).

**4-2-3- Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale.**

Il s'agit de rechercher la cohérence entre la question principale et l'hypothèse générale. La démarche a consisté à identifier les modalités et les indicateurs susceptibles de répondre à la question principale de recherche. Ensuite, nous nous sommes référés à la revue de la littérature, à la théorie de l'activité développée par Vygotski, (1934 / 1978) ; Léontiev (1984) et les théories constructivistes de Piaget (1984) et socioconstructivistes d'apprentissage développées par Bandura (1985) ; Vygotski (1978) et Bruner (1984). Les indicateurs de recherche suivants ont été retenus après opérationnalisation:

➤ **Pour la variable indépendante :**

V<sub>I</sub>- 1 : Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG ;

V<sub>I</sub>- 2 : Les méthodes de formation multiples *in situ* ;

V<sub>I</sub>- 3 : L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles

➤ **De la variable dépendante.**

V<sub>D</sub> : Construction des savoirs.

La construction des savoirs est un processus de transformation (assimilation), de mise en relation ou d'accommodation, d'intégration ou d'adaptation des savoirs. Nous avons résumé les différentes variables dans le tableau ci-dessous.

Tableau 25 : Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale.

Hypothèse générale.	Variables de l'hypothèse générale.	Indicateurs des variables de l'hypothèse générale.
La prise en compte de certains paramètres lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants des ENIEG.	Variable indépendante :  paramètres pris en compte lors des formations continuées.	-Caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.  -Méthodes de formation multiples <i>in situ</i> .  -Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.
	Variable dépendante : Construction des savoirs.	- Transformation (assimilation)  -Mise en relation / (accommodation) ;  -Intégration / (adaptation)

#### 4-2-4- Opérationnalisation des indicateurs des variables indépendantes de l'hypothèse générale.

L'opérationnalisation des variables ci-dessus a permis de déterminer les modalités suivantes.

##### 4-2-4-1- Caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.

D'après Altet (2002), on peut étudier les pratiques enseignantes pour agir et les transformer, pour les analyser et former les enseignants, pour les évaluer et répondre à la demande sociale ou pour comprendre le fonctionnement et produire des connaissances et des modélisations théoriques. De notre point de vue, il serait important de connaître la nature et les caractéristiques d'une discipline avant de l'enseigner. Or, selon Mialaret (1969, 1973, 1998) dans Tsafak (2001, p. 61),

*la désignation des sciences de l'éducation implique elle-même la notion de pluralité ; pluralité des approches, des méthodes. (...) Une seule discipline ne peut pas permettre d'appréhender l'éducation. Les sciences de l'éducation aspirent à un statut original de transdisciplinarité. Mais, l'unicité de son objet est l'éducation. (...) la multiplicité des méthodes est due à la diversité des sources.*

D'après Mialaret (2006) dans Vergnioux (2016, p.17),

*on ne peut pas se spécialiser dans une des sciences de l'éducation sans avoir une vue d'ensemble des faits et situations ainsi que des techniques utilisées par les différentes sciences pour l'approche des phénomènes. Le spécialiste des sciences de l'éducation doit avoir la culture générale qui lui permet de s'ouvrir sans difficultés à la spécialité des autres sciences. (...) une approche pluridisciplinaire à la connaissance, (...) ouverte aux autres sciences et pouvoir les côtoyer ou les aborder sans complexe.*

En rapport avec l'étude, Kingne Ngneguie et Béché (2016, p.76) soulignent que *dans le contexte Camerounais, la formation continuée des enseignants a pour rôle d'informer les enseignants sur les pratiques enseignantes innovantes et de les améliorer.* D'après les travaux de Cochran – Smith, Lythe (1999) ; Hensler (2001) dans Uwamariya, Mukamurera (2005, p. 140) *le développement des savoirs professionnels dans l'enseignement est l'ancrage de diverses visions de différents acteurs de l'éducation.* De ce fait, plusieurs mécanismes concourent à la construction des savoirs des enseignants. D'après Martin (1993) dans (ibid, p.14),

*un seul paradigme ne peut expliquer totalement le fondement de la pratique enseignante. Par conséquent, il serait très limitatif d'envisager le développement professionnel selon l'un ou l'autre type de savoirs en particulier.*

Ainsi, la pluralité du savoir enseignant devrait être prise en compte par les responsables chargés de former les enseignants dans les ENIEG surtout que selon Charlier (1998) leurs sources sont nombreuses. Par ailleurs, en nous référant à la revue de littérature relative à ce paramètre, les indicateurs suivants ont été sélectionnés : (i) les types de discipline (ii) les domaines ou les fonctions, (iii) les méthodes d'investigations des disciplines des sciences de l'éducation (iv) et les finalités de l'acquisition de ces disciplines (contenus d'apprentissage).

Tableau 26 : Opérationnalisation de la variable : Caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.

Variables	Indicateurs
Caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général	*Types de disciplines (disciplines réflexives, disciplines didactiques, disciplines connexes) ;
	-Fonctions / domaines des sciences de l'éducation : *les fonctions de législations ; *les fonctions sociales (besoins de société) ; *les fonctions psychologiques ou de résultats ; *les fonctions pédagogiques
	-Méthodes d'investigation en sciences de l'éducation *L'observation ; Description ; l'explication ; la prescription
	-Finalités de l'apprentissage des disciplines des sciences de l'éducation *Education de l'être humain

#### 4-2-4-2- Méthodes de formation multiples lors des formations (continuées).

La formation (continuée) est une activité de professionnalisation qui vise à améliorer les pratiques professionnelles des enseignants en situation et de les adapter aux signes du temps. Selon Maingari (2004, p. 78) *les objectifs de la formation continuée doivent viser la formation permanente des enseignants capables d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux-être toujours amélioré.*

La population de cette étude est constituée exclusivement des adultes. De ce fait, le déroulement des activités lors des formations continues devrait prendre en compte les principes de l'andragogie. Knowles (1998) dans Bipoupout et al. (2008, p. 39) souligne que pour travailler avec les adultes, il est important d'identifier leurs besoins réels, de créer un climat propice à la formation et d'orienter les apprentissages à la résolution des situations problèmes dont ils font face au quotidien dans l'exercice de leurs fonctions.



D'après Vygotski (1934 / 1978) et Léontiev (1984),

*L'activité est l'unité de base du développement cognitif et de la vie humaine. Elle fonde son objet sur les sujets et les tâches cognitives qu'elle met en œuvre en situation. L'activité est ce qui se fait dans une situation singulière.*

Les activités qui sont menées lors de la formation continuée devraient permettre de transformer la réalité enseignante, de mettre les différents acteurs de formation en relation afin de changer les représentations mentales des enseignants car, selon Léontiev (1963) dans Ria (2016, p. 48) *tout travail est tendu entre les buts qu'il faut réaliser et les mobiles qui animent le travailleur, (...), ses valeurs, ses croyances, ses conceptions, scripts, etc....* Altet (2002) dans Fomekong Kenne (2017, p. 218) souligne que

*l'activité de l'enseignant se définit comme une activité de traitement de l'information qui place la délibération au centre du processus enseignement/apprentissage. L'enseignant est considéré comme un décideur plus ou moins rationnel in situ. Son action est essentiellement saisie à partir de ses préparations, de sa planification et des décisions qu'il prend dans ses activités professionnelles et de l'évaluation de ces actions. Sa conduite est largement déterminée par ses cognitions.*

En effet, les opérations mentales produites lors des activités sont menées dans l'optique de transformer les conceptions des enseignants de façon réflexive, en provoquant des contradictions au niveau cognitif selon Shōn (1999). Pour Derycke (2005) *les contradictions sont des moteurs du développement cognitif chez les adultes*. Nous pensons qu'il serait important lors des formations continuées de localiser la zone proximale de développement Vygotski (1934 / 1997) des enseignants en variant les méthodes de formation. La construction des savoirs nécessite la participation active de l'apprenant Piaget (1984).

En nous référant au cadre théorique, nous avons sélectionné quatre méthodes pédagogiques de formation des adultes dont leur utilisation conjointe est susceptible de faciliter la construction des savoirs. Ce sont : 1- les méthodes dogmatiques centrées sur le formateur (exposé magistral, démonstrations, conférences) ; 2- les méthodes actives centrées sur le formé (techniques de groupes ou travaux en ateliers, activités de recherche, simulations) ; 3- les méthodes centrées sur le savoir (auto-formation, technique individuelle de recherche, enseignement assisté par ordinateur (EAO)), 4- les méthodes mixtes. Les techniques et les procédés sont inclus dans les méthodes.

Tableau 27 : Opérationnalisation de la variable : Méthodes de formation multiples in situ.

Variables.	Indicateurs.
Méthodes de formations multiples <i>in situ</i> .	-Méthodes centrées sur le formateur : *Exposé magistral ; *Démonstrations ; *Conférences.
	-Méthodes centrées sur le formé : *Constitution de groupes et / ou travaux en ateliers ; *Questionnements ; *feed – back oral ou écrit ; *Activités de recherche (analyse de sa pratique / pratique réflexive) ; *Simulations.
	-Méthodes centrées sur le savoir : *Auto – formation ; *Technique individuel de recherche ; *Enseignement assisté par ordinateur (EAO).
	-Méthodes mixtes : *Exposé magistral ; *Constitution des groupes et travaux en ateliers ; *Analyse de la pratique ; Simulations des leçons ; *Enseignement assisté par ordinateur (EAO).

#### 4-2-4-3- Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

Selon Anderson (2013), la construction des savoirs découle de la bonne construction des situations d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la revue de la littérature, *l'accompagnement est un processus d'ajustement permanent de l'accompagnateur en fonction du contexte et des besoins de l'accompagné* selon Van Nieuwenhoven, Colognesi (2013, p. 127) dans Ria (2016, p. 174). Car, pour Paul (2016) dans (ibid) *accompagner, c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va, en même temps que lui, à son rythme*. De ce fait, l'accompagnement en formation continue prend en compte trois dimensions qui sont : 1- la dimension relationnelle, 2- la dimension opérationnelle et 3- la dimension spatio-temporelle.

Son utilisation contribue à localiser la zone proximale de développement (ZPD) du formé comme le montre Vygotski (1934/1997) afin de faciliter la construction des savoirs.

Jorro (1998) ; Clot et Fanta (2000) dans le champ de la clinique de l'activité proposent d'aller au-delà de la tâche prescrite pour analyser ce qui se fait réellement *in situ*. Pour ces auteurs, toutes les activités de formation doivent déboucher sur une analyse du travail réel. En rapport avec l'étude, la proximité des formateurs et des formés peut influencer la construction des savoirs par une analyse des gestes, du genre et du style professionnel des enseignants pendant l'accompagnement.

Tableau 28 : Opérationnalisation de la variable : Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

Variables.	Indicateurs.
Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.	-Dimension relationnelle ; (se joindre à quelqu'un) : *mode d'accompagnement ; Counselling ; Coaching ; moniteur ou tuteur ; parrainage ou compagnonnage ; *Disponible, présent, ouvert, attentif.
	-Dimension opérationnelle (aller à son rythme...) : *Style professionnel ; Style démocratique centré sur l'apprenant ; Style autocratique centré sur le contenu ; Style permissif ; Style mixte ; *Gestion des conflits.
	-Dimension spatiale et temporelle (en même temps que lui ou il va) : *Gestes professionnels : préparation des leçons ; enseignement ; évaluation des apprentissages ; gestion de la classe ; gestion des apprentissages ; *Genres professionnels : traitement de l'erreur ; la pratique du feed-back oral et écrit ; persuasion verbale ; style d'enseignement ; ...

#### **4-2-4-4- Opérationnalisation de la variable dépendante de l'hypothèse générale.**

La variable dépendante : *construction des savoirs* a deux modalités : le rythme de cette activité de construction peut être Lent ou Elevé.

Parvenu au terme de l'opérationnalisation des variables et des indicateurs de l'hypothèse de l'étude, les hypothèses de recherche ci-dessous, en cohérence avec le cadre théorique ont ainsi été formulées:

H<sub>G</sub>- La prise en compte des paramètres liés aux Caractéristiques des disciplines ;à l'utilisation des méthodes de formation multiples et l'accompagnement des formés dans l'exécutions des tâches professionnelles lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants.

H<sub>R1</sub>- Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) facilite la construction des savoirs.

H<sub>R2</sub>- Les méthodes de formation multiples facilitent la construction des savoirs.

H<sub>R3</sub>- L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.

Tableau 29 : Opérationnalisation des hypothèses de recherche, des variables et des outils de collecte des données.

Hypothèse générale.	Hypothèses de recherche.	Variables.	Indicateurs.	Modalités.	Outils de collectes de données.
La prise en compte des paramètres liés aux caractéristiques des disciplines ; à l'utilisation des méthodes de formation multiples et l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants	HR1 : Les caractéristiques des disciplines enseignées facilitent la construction des savoirs.	VII : Les caractéristiques des disciplines.	Types de disciplines.	-discipline didactique, -discipline non didactique, -discipline connexe.	1-Questionnaire pour le collectif des enseignants, 2-Guide d'entretien avec le collectif d'enseignant (focus group) ; 3- Guide d'entretien individuel avec les superviseurs de formation et d'encadrement des enseignants des ENIEG. <b>Activités situationnelles</b> 4- Grille d'observation des leçons en situation 5- Grille de la gestion de la classe.
			Domaines / Fonctions.	Les fonctions de législations ; les fonctions sociales (besoins de société) ; les fonctions psychologiques ou de résultats ; les fonctions pédagogiques.	
			Méthodes d'investigation.	l'Observation ; Description ; l'explication ; la prescription.	
			Finalités.	Education de l'être humain ; autonomie.	
		VD : Construction des savoirs.	Transformations ; Mise en relation ; Intégration.	Lente, accélééré.	

<p>La prise en compte des paramètres liés aux Caractéristiques des disciplines ; à l'utilisation des méthodes de formation multiples et l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants</p>	<p>HR2 : L'utilisation des méthodes de formations multiples favorise la construction des savoirs.</p>	<p>VI2 : Méthodes de formations multiples.</p>	<p>Méthodes dogmatiques centrées sur le formateur.</p>	<p>Exposé magistral ; Démonstrations ; Conférences.</p>	<p>1-Questionnaire pour le collectif des enseignants ; 2-Guide d'entretien avec le collectif d'enseignant (focus group) ; 3- Guide d'entretien individuel avec les superviseurs chargés de former et d'encadrer les enseignants des ENIEG. <b>Activités situationnelles</b> 4- Grille d'observation des leçons en situation ; 5- Grille de la gestion de la classe.</p>
			<p>Méthodes actives centrées sur le formé.</p>	<p>Constitution de groupes et / ou travaux en ateliers ; Questionnements ; Activités de recherche (analyse de sa pratique / pratique réflexive) ; Simulations ; jeux de rôles ; études de cas.</p>	
			<p>Méthodes centrées sur le savoir.</p>	<p>Auto – formation ; Technique individuel de recherche ; Enseignement assisté par ordinateur (EAO).</p>	
			<p>Méthodes mixtes.</p>	<p>Exposé magistral ; Constitution des groupes et travaux en ateliers ; Analyse de la pratique ; Enseignement assisté par ordinateur (EAO).</p>	
		<p>VD2 : Construction des savoirs.</p>	<p>Transformation – Mise en relation – Intégration.</p>	<p>Lente, accélééré.</p>	

<p>La prise en compte des paramètres liés aux Caractéristiques des disciplines ;à l'utilisation des méthodes de formation multiples et l'accompagnement des formés dans l'exécutions des tâches professionnelles lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants</p>	<p>HR3 : L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.</p>	<p>VI 3 : L'accompagnement des formés.</p>	<p>Dimension relationnelle (mode d'accompagnement ; se joindre à quelqu'un) ; Dimension opérationnelle.</p>	<p>Counselling ; Coaching ; Moniteur ou tuteur ; Parrainage ou compagnonnage ; Disponibilité ; ouvert, attentif.</p> <p>Style démocratique centré sur l'apprenant ; Style autocratique centré sur le contenu ; Style permissif ; Style mixte ; Style personnel ; Traitement de l'erreur ; La pratique du feed-back oral et écrit.</p> <p>Analyse des gestes professionnels / genres professionnels ; Cahier de préparation ; gestion de la classe ; gestion des apprentissages ; Persuasion verbale ; Evaluation des apprentissages.</p>	<p>1-Questionnaire pour le collectif des enseignants. 2-Guide d'entretien avec le collectif d'enseignants (focus group). 3- Guide d'entretien individuel avec les responsables chargés de former les enseignants des ENIEG. Activités situationnelles 4- Grille d'observation des leçons en situation ; 5- Grille de la gestion de la classe.</p>
		<p>VD 3 : Construction des savoirs.</p>	<p>Transformation – Mise en relation – Intégration.</p>	<p>Lente, Accéléré.</p>	

## **CHAPITRE 5 : ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS.**



Ce chapitre est consacré à la présentation descriptive des données provoquées et suscitées recueillies sur le terrain. En ce qui concerne les données quantitatives, nous avons eu recours au questionnaire. Les entretiens semi-directifs ont servi à la collecte des données qualitatives suscitées et provoquées. La présentation des résultats se fera par thème selon la structure du questionnaire. Nous aurons tour à tour les caractéristiques biographiques des participants et les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG. Nous aborderons ensuite l'utilisation des méthodes de formation multiples, l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles et enfin la construction des savoirs. Nous terminerons par la présentation des données qualitatives.

### 5-1- Présentation des données quantitatives.

La présentation des données quantitatives est composée des caractéristiques biographiques des participants, de l'analyse métrologique des variables de l'étude et de l'analyse descriptive des résultats.

#### 5-1-1- Caractéristiques biographiques des participants.

Tableau 30 : Caractéristiques des participants selon le sexe.

		Sexes		Total
		Masculin	Féminin	
	Total	59	87	146
Régions.	Centre	20	36	56
	Littoral	15	20	35
	Ouest	14	19	33
	Sud	10	12	22
Grade	PENI	51	81	132
	PENIA	8	6	14
	Licence	43	55	98
Diplôme académique.	Master	13	29	42
	Doctorat	3	3	6
Diplôme Professionnel.	DIPEN 1	11	12	23
	DIPEN 2	48	75	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	26	49	75
	10 – 19 ans	9	13	22
	20 – 29 ans	22	20	42
	30 ans et plus	2	5	7

Il ressort de ce tableau que les participants à notre recherche sont en grande partie des enseignants de sexe féminin (59,58% contre 41,41% chez les enseignants de sexe masculin). Quelle que soit la région de l'étude, nous notons que les femmes ont été plus disposées à nous fournir des données.

Les informations sur les grades des enseignants révèlent qu'il y a plus de participants appartenant au grade de professeur des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (PENI) que ceux qui ont le grade de professeur adjoint des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (PENIA) soit 90,41% PENI contre 9,58% PENIA.

En ce qui concerne le diplôme académique le plus élevé, ceux qui sont titulaires de la licence représentent plus de la moitié des participants soit 67,12%. Certainement parce que c'est le diplôme classique requis pour être professeurs des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général deuxième grade. Le diplôme professionnel le plus élevé est le DIPEN 2. Ceci dénote du respect de la logique du diplôme requis pour exercer le métier de formateur des formateurs dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.

Pour ce qui est de l'ancienneté dans le service, plus de la moitié des participants enquêtés ont au moins 10 ans d'ancienneté dans le métier d'enseignant.

**Tableau 31** : Caractéristiques des participants selon leur grade dans la fonction d'enseignant.

		Grade		Total
		PENI	PENIA	
Total		132	14	146
Régions	Centre	50	6	56
	Littoral	32	3	35
	Ouest	32	1	33
	Sud	18	4	22
Diplôme académique	Licence	87	11	98
	Master	40	2	42
	Doctorat	5	1	6
Diplôme professionnel	DIPEN 1	22	1	23
	DIPEN 2	110	13	123
Ancienneté dans le service	05 - 10 ans	69	6	75
	10 – 19 ans	17	5	22
	20 – 29 ans	40	2	42
	30 ans et plus	6	1	7

Le grade est confronté à d'autres éléments biographiques tels le diplôme professionnel et académique le plus élevé et l'ancienneté de service.

Comme nous l'avons signifié plus haut, la grande majorité des participants a le grade de PENI. Cette situation obéit à la logique des conditionnalités classiques pour avoir le statut/grade de PENI. Dans cette étude, nous avons travaillé avec les enseignants relativement jeunes dans la profession. Ceux qui ont 10 ans de service sont plus de la moitié de l'effectif total, soit 51,36 %.

Tableau 32 : Caractéristiques des participants en fonction du sexe et leurs formations.

		Sexes		Total
		Masculin	Féminin	
	Total	59	87	146
Formation initiale à la PPO – NAP – APC.	Formés	54	78	132
	Non formés	5	9	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	44	73	117
	Non formés	15	14	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	47	67	114
	Ne s'auto-forment pas.	12	20	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	53	83	136
	Non formés	6	4	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	42	61	103
	Non formés	17	26	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	54	85	139
	PROBATOIRE	3	2	5
	BACCALAUREAT	2	0	2

On observe dans ce tableau que, quel que soit le type de formation (initiale, continue ou autoformation), les participants formés à toutes les approches pédagogiques (PPO, NAP, APC) sont nombreux plus que ceux qui ne sont pas formés à ces approches 90,41% contre 9,48%.

Dans la même logique, 93,15% des participants sont formés à la technique de l'enseignement explicite et 70, 54% à l'utilisation des outils TIC. Nous observons également que la majorité des participants enseignent les élèves-maîtres du niveau BEPC, 139 sur 146, soit 95,20 %. Ceux des participants qui enseignent le niveau probatoire sont au nombre de 5 et ceux du Baccalauréat 2. Soit 3,42% contre 1,36%.

Tableau 33 : Caractéristiques des participants en fonction du grade et de leurs formations.

		Grade		Total
		PENI	PENIA	
	Total	132	14	146
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	120	12	132
	Non formés	12	2	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	107	10	117
	Non formés	25	4	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	103	11	114
	Ne s'auto-forment pas	29	3	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	126	10	136
	Non formés	6	4	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	94	9	103
	Non formés	38	5	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	127	12	139
	PROBATOIRE	3	2	5
	BACCALAUREAT	2	0	2

Le tableau ci-dessus résume la dispersion de l'échantillon des formateurs des formateurs selon le grade comparativement aux éléments ci-après : formation initiale, formation continue, autoformation aux différentes approches pédagogiques (PPO, NAP, APC), formation à l'enseignement explicite, formation à l'utilisation des outils TIC et niveaux de classes tenues. Cette description, tout comme celle liée au genre, indique un taux élevé du niveau de formation reçue par les participants. En d'autres termes, la plupart des participants ont été accompagnés et autorégulés.

Tableau 34 : Caractéristiques des participants par régions, sexes, grades, diplômes, ancienneté et niveau de classe tenue.

		Régions				
		Centre	Littoral	Ouest	Sud	Total
Total		56	35	33	22	146
Sexes.	Masculin	20	15	14	10	59
	Féminin	36	20	19	12	87
Grade.	PENI	50	33	30	19	132
	PENIA	6	2	3	3	14
Diplôme académique le plus élevé.	Licence	33	18	27	20	98
	Master	20	15	5	2	42
	Doctorat	3	2	1	0	6
Diplôme professionnel le plus élevé	DIPEN 1	10	8	3	2	23
	DIPEN 2	46	27	30	20	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	26	22	15	12	75
	10 – 19 ans	6	2	9	5	22
	20 – 29 ans	22	10	6	4	42
	30 ans et plus	2	1	3	1	7
Niveau de classe tenue.	BEPC	53	34	32	20	139
	PROBATOIRE	2	1	1	1	5
	BACCALAURIAT	1	0	0	1	2

Le tableau ci-dessus récapitule la répartition des participants selon les régions. Il indique aussi que dans la région du Centre, 23 participants possèdent, en plus de leur licence, le Master et le Doctorat soit un taux 15,75%. La proximité des Universités semble constituer un atout favorable à la continuité des études, source d'amélioration des compétences professionnelles.

Ayant ainsi terminé avec les caractéristiques biographiques des participants, nous poursuivons avec l'analyse descriptive des tendances des variables de l'étude.

### 5-1-2- Statistique descriptive des tendances des variables de l'étude.

Il s'agit dans cette section de décrire la tendance générale des variables utilisées dans l'étude à partir de la statistique descriptive des données collectées sur l'échantillon global des participants (N = 146). En fait, nous décrivons la distribution des paramètres de la formation continuée observés chez les participants, ainsi que leurs capacités de construction des savoirs.

### 5-1-2-1- Description des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général.

Cette description est représentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 35 : Profil des participants et attitudes vis-à-vis des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG).

		Attitudes vis-à-vis des caractéristiques des disciplines.			Total
		Défavorable	Indifférent	Favorable	
	Total	3	3	140	146
Régions.	Centre	1	2	53	56
	Littoral	2	0	33	35
	Ouest	0	0	33	33
	Sud	0	1	21	22
Grade	PENI	3	3	126	132
	PENIA	0	0	14	14
Diplôme académique.	Licence	3	2	93	98
	Master	0	1	41	42
	Doctorat	0	0	6	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	0	0	23	23
	DIPEN 2	3	3	117	123
Ancienneté dans le service.	05 -10 ans	1	0	74	75
	10 – 19 ans	1	0	21	22
	20 – 29 ans	1	3	38	42
	30 ans et plus	0	0	7	7

En ce qui concerne le profil des participants par rapport aux caractéristiques des disciplines, 140 sujets sur 146 sont favorables pour la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles. 53 participants exercent dans le Centre, le Littoral et l'Ouest abritent chacun 33 sujets et enfin 21 exercent au Sud. Les PENI y sont représentés à hauteur de 126 tandis que les PENIA sont au nombre de 14. Soit un pourcentage de 86,30% contre 9,58%

La grande majorité des participants favorables à ce paramètre ont pour diplôme académique, soit la Licence (93) et le Master (41), pour un total de 134 contre 6 titulaires d'un Doctorat.

Parmi les participants qui sont en accord avec les caractéristiques des disciplines identifiées dans cette étude, 50,68% ont une ancienneté professionnelle de 10 ans, 14,38% ont une expérience professionnelle de plus de 10 ans et 26,02% entre 20 et 29 ans dans le métier

d'enseignant. Qu'en est-t-il de la prise en compte de ces paramètres lors des formations continues ou de l'auto-formation ?

Tableau 36 : Formation des participants et leur attitude vis-à-vis des caractéristiques des disciplines enseignées dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG).

		Attitudes vis-à-vis des caractéristiques des disciplines			Total
		Défavorable	Indifférent	Favorable	
	Total	3	3	140	146
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	3	0	129	132
	Non formés	0	3	11	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	3	3	111	117
	Non formés	0	0	29	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	2	1	111	114
	Ne s'auto-forment pas	1	2	29	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	3	3	130	136
	Non formés	0	0	10	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	2	3	98	103
	Non formés	1	0	42	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	3	3	133	139
	PROBATOIRE	0	0	5	5
	BACCALAURIAT	0	0	2	2

Ce tableau révèle que les participants favorables à la prise en compte des caractéristiques des disciplines et qui ont été formés aux différentes approches pédagogiques (PPO, NAP et APC) sont plus nombreux que ceux qui n'ont pas été formés (90% contre 9,85%). Cette suprématie numérique est d'autant vérifiée que les formations continuées influencent le développement des compétences des enseignants. Dans la même logique, ceux des enseignants formés à l'enseignement explicite et qui sont favorables aux caractéristiques des disciplines lors des formations continues sont au nombre de 136, soit 93,15% contre 6,84%).

En ce qui concerne la formation à l'utilisation des outils TIC et autres, (98, soit 67%) des sujets formés à l'utilisation de ces outils manifestent un intérêt pour ce paramètre. Ceux favorables, mais non formés à ces outils sont relativement nombreux (48, soit 32%). Il ressort de ces résultats que certains enseignants ne manifestent pas forcément un intérêt pour la formation continuée à l'utilisation des outils TIC. La plupart font une formation à

l'autodidactie. Qu'en est-il alors des méthodes de formation utilisées lors des formations continuées ?

### 5-1-2-2- Description des résultats sur l'utilisation des méthodes de formation multiples

Tableau 37 : Profil des participants et attitudes vis-à-vis des méthodes de formation multiples.

		Attitudes vis-à-vis des méthodes multiples.			Total
		Défavorable	Indifférent	Favorable	
Régions.	Total	3	4	139	146
	Centre	3	2	51	56
	Littoral	0	0	35	35
	Ouest	0	1	32	33
	Sud	0	1	21	22
Grades.	PENI	3	2	127	132
	PENIA	0	2	12	14
Diplôme académique.	Licence	3	3	92	98
	Master	0	1	41	42
	Doctorat	0	0	6	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	0	0	23	23
	DIPEN 2	3	4	116	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	1	1	73	75
	10 – 19 ans	0	2	20	22
	20 – 29 ans	2	0	40	42
	30 ans et plus	0	1	6	7

Nous notons à partir de ce tableau que l'attitude des participants vis-à-vis de l'utilisation des méthodes et techniques de formation multiples a une variabilité dans leurs caractéristiques biographiques. Au niveau des régions, l'effectif des participants favorables à la variabilité des méthodes de formation décroît avec l'éloignement de la région du centre (34,93% ; 23,97% ; 21,91% ; 14,38%). Cette régression épouse la tendance générale de la distribution.

Cette décroissance s'observe également au niveau des grades des enseignants. Nous lisons également dans le tableau que l'effectif des participants non acquis à l'utilisation des méthodes de formation multiples est de 3 pour un taux de 2 % de l'effectif total. En effet, à un moment donné de leurs activités, les enseignants sont tenus de prendre en compte le temps de l'horloge et le temps annuel alloué pour l'enseignement de certaines disciplines. Dans l'activité des enseignants, le temps est un facteur capital dans la gestion des activités pédagogiques et administratives de l'école. De façon générale, l'activité de l'enseignant est triplement évaluée au cours d'une séquence d'apprentissage. Dans notre travail, il convient de



rappeler que l'objectif est d'identifier les paramètres susceptibles de réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.

En ce qui concerne les participants indifférents à la variation des méthodes, 3 sujets sur les 146 sont défavorables, soit 2,05%, tandis que 4 sujets sur les 146 sont indifférents, soit 2,73%. En fin de compte, la tendance des participants qui se déclarent favorables à faire varier les méthodes de formation lors des formations continuées est majoritaire. Cette majorité était déjà observée dans les caractéristiques biographiques de manière linéaire. La variabilité des méthodes pédagogiques de formation serait susceptible de faciliter la construction des savoirs des enseignants.

Tableau 38 : Formation des participants et leur attitude vis-à-vis des méthodes de formation multiples.

		Attitude vis-à-vis des méthodes de formation multiples.			Total
		Défavorable	Indifférent	Favorable	
	Total	3	4	139	146
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	1	4	127	132
	Non formés	2	0	12	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	3	2	112	117
	Non formés	0	2	27	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	2	2	110	114
	Ne s'auto-forment pas	1	2	29	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	3	3	130	136
	Non formés	0	1	9	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	3	4	96	103
	Non formés	0	0	43	43
	BEPC	3	4	132	139
Niveau de classe tenue.	PROBATOIRE	0	0	5	5
	BACCALAUREAT	0	0	2	2

En ce qui concerne la formation des participants et leur attitude vis-à-vis des méthodes de formation multiples, les résultats montrent que les positions défavorables et indifférentes

présentent un niveau d'adhésion très faible. En effet le nombre d'avis sur 146 participants est respectivement 3 et 4 pour les sujets défavorables et indifférents à la variabilité de méthodes de formation. Soit 2,05% et 2,75%.

La formation à l'acquisition et au développement des techniques professionnelles que sont la pédagogie par objectif (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP) et l'approche par compétence (APC) est assurée non seulement dans la formation initiale, mais également dans la formation (continuée) et dans l'autoformation. Les mêmes données s'expriment aussi pour la formation à l'utilisation des outils TIC.

Pour ce qui est du niveau de la classe tenue, les sujets ayant une attitude défavorable ou indifférente à la variation des méthodes de formation sont au nombre de 7 et sont tous situés dans la classe BEPC.

Ces résultats attestent que les participants ont une opinion très favorable à l'utilisation des méthodes de formation multiples en formation continue. Cette tendance favorable à l'utilisation d'une multiplicité des approches pédagogiques *in situ* implique la capacitation non seulement à l'utilisation des méthodes pédagogiques d'enseignement prescrites, mais aussi à l'utilisation des stratégies d'enseignement personnel pour résoudre les difficultés réelles des élèves-maîtres. La résolution des difficultés réelles implique l'utilisation d'une pédagogie différenciée pendant les séquences d'apprentissage. Qu'en est-t-il des tendances liées à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées ?

### 5-1-3-3-Description de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnels.

Tableau 39 : Profil des participants et attitude vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

		Attitudes vis-à-vis de l'accompagnement.			Total
		Défavorable	Indifférent	Favorable	
	Total	5	12	129	146
Régions.	Centre	4	4	48	56
	Littoral	0	3	32	35
	Ouest	1	0	32	33
	Sud	0	5	17	22
Grade.	PENI	5	10	117	132
	PENIA	0	2	12	14
Diplôme académique.	Licence	5	7	86	98
	Master	0	5	37	42
	Doctorat	0	0	6	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	0	2	21	23
	DIPEN 2	5	10	98	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	1	7	67	75
	10 – 19 ans	2	2	18	22
	20 – 29 ans	2	1	39	42
	30 ans et plus	0	2	5	7

On observe dans ce tableau que les participants qui ont une attitude favorable vis-à-vis de l'accompagnement sont plus nombreux (88,35%). Leur distribution est décroissante par rapport à l'éloignement de la région du centre. Les plus représentés sont les professeurs des écoles normales d'instituteurs (PENI), soit 90,41%. Après la forte représentativité des DIPEN 2, viennent les DIPEN 1 avec 15,75% pour ce qui du diplôme professionnel. En ce concerne le diplôme académique, tous les participants ont au moins la licence tandis que 28,76% des participants ont le Master et 4,10% ont le Doctorat.

Bien plus, tout comme pour d'autres caractéristiques, en ce qui concerne l'accompagnement, la confrontation révèle une tendance très faible en ce qui concerne l'avis défavorable, soit 3,42%. Cet état de chose se justifie par le fait que tous sont passés par une école de formation qui recrute ses apprenants par le truchement de certains critères d'inclusion.

Tableau 40 : Attitude des participants vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

		Attitudes vis-à-vis de l'accompagnement.			Total
		Défavorable	Indifférent	Favorable	
	Total	5	12	129	146
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	2	8	122	132
	Non formés	3	4	7	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	4	9	104	117
	Non formés	1	3	25	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	3	8	103	114
	Ne s'auto-forment pas	2	4	26	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	4	10	122	136
	Non formés	1	2	7	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	5	9	89	103
	Non formés	0	3	40	43
	BEPC	5	12	122	139
Niveau de classe tenue.	PROBATOIRE	0	0	5	5
	BACCALAUREAT	0	0	2	2

La lecture de ce tableau montre à l'évidence que la confrontation des attitudes vis-à-vis de l'accompagnement aux différentes formations est favorable quel que soit le type de formation effectué. Soit un taux de 88,35%. Dans la même logique, la modalité « formé » s'exprime de manière décroissant entre les avis, en partant de « *favorable* » à « *défavorable* ». En rappel, la grande majorité des participants enseignent les élèves-maîtres du niveau BEPC.

L'on peut donc inscrire ce résultat dans les questionnements qui entourent les paramètres de la formation continuée et l'accompagnement dans l'exécution des tâches professionnelles. Il ressort de ces résultats que l'accompagnement occupe une place de choix dans la construction des savoirs.

### 5-1-3-4- Description de la construction des savoirs chez les enseignants.

Tableau 41 : Profil des participants et appréciation du rythme de construction du savoir.

		Appréciation de la construction des savoirs.		Total
		Lente	Accélérée	
	Total	5	141	146
Régions.	Centre	4	52	56
	Littoral	0	35	35
	Ouest	1	32	33
	Sud	0	22	22
Grade.	PENI	5	127	132
	PENIA	0	14	14
Diplôme académique.	Licence	4	94	98
	Master	1	41	42
	Doctorat	0	6	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	0	23	23
	DIPEN 2	5	118	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	2	73	75
	10 – 19 ans	2	20	22
	20 – 29 ans	1	41	42
	30 ans et plus	0	7	7

Ce tableau révèle que la variable construction de savoirs selon les caractéristiques biographiques évolue de manière proportionnelle avec la formation continuée. Le décryptage du tableau suggère que les participants qui apprécient le rythme accéléré de leur construction présentent les mêmes profils que ceux qui apprécient de manière favorable la formation. Les différents modes d'appréciation de la construction emboîtés dans les caractéristiques biographiques sont tour à tour la licence, le Master et le Doctorat

Tableau 42 : Formation des participants et leur appréciation de la qualité ou du rythme de construction des savoirs.

		Appréciation de la construction des savoirs		Total
		Lente	Accélérée.	
	Total	5	141	146
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	3	129	132
	Non formés	2	12	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	4	113	117
	Non formés	1	28	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	3	111	114
	Ne s'auto-forment pas	2	30	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	4	132	136
	Non formés	1	9	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	5	98	103
	Non formés	0	43	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	5	134	139
	PROBATOIRE	0	5	5
	BACCALAUREAT	0	2	2

Ce tableau révèle une construction majoritairement accélérée, de manière générale, après toutes les formations. En effet, 141 personnes sur les 146 enquêtées reconnaissent un rythme accéléré de la construction de leurs savoirs, soit 96,57%.

Bien que la différence entre les formés et les non-formés soit établie en ce qui concerne le rythme de construction des savoirs, force est de constater des différences inter catégorielles et intra-catégorielles dans l'effectivité de cette formation. En effet, on observe que 43 participants non formés construisent leur connaissance à un rythme relativement accéléré pendant qu'ils sont 30 au niveau de l'autoformation, 28 en formation continue et seulement 12 en formation initiale. Cette tendance est inversement proportionnelle chez les participants formés. Après cette description des résultats, passons à l'analyse de la distribution des paramètres retenus.

## 5-2- Analyse des différents paramètres de l'étude.

Elle débutera par les caractéristiques des disciplines. Suivra les méthodes et enfin l'accompagnement des formés.

### 5-2-1- Analyse des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.

Tableau 43 : Profil des participants et leurs scores moyens au questionnaire d'évaluation de la prise en compte des caractéristiques des disciplines.

		Score au questionnaire.		Effectif. (N)
		Moyenne (M)	Ecart-Type (ET)	
Régions.	Centre	68,83	9,11	56
	Littoral	57,20	17,61	35
	Ouest	71,60	6,29	33
	Sud	70,45	7,14	22
Grade.	PENI	69,40	11,55	132
	PENIA	68,50	6,64	14
Diplôme académique.	Licence	68,41	9,66	98
	Master	70,88	7,60	42
	Doctorat	66,66	5,27	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	71,60	6,09	23
	DIPEN 2	68,98	7,66	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	70,25	7,63	75
	10 – 19 ans	67,09	16,20	22
	20 – 29 ans	68,21	13,82	42
	30 ans et plus	72,85	3,84	7

Ce tableau révèle que le paramètre *caractéristique des disciplines enseignées* est reconnu à un niveau assez élevé chez tous les professeurs des régions couvertes. Toutefois, le Littoral et le Centre ont enregistré les résultats les plus faibles. Malgré cette différence inter-régionale, l'on remarque que dans trois régions (Ouest, Sud et Centre), cette prise en compte des caractéristiques des disciplines est au-dessus de la moyenne générale 67.02. La valeur de l'écart-type de ce paramètre est assez prononcée dans la région du littoral alors que le score moyen de la même région est inférieur à la moyenne générale.

En ce qui concerne la dispersion par rapport au grade des enseignants, les scores moyens sont sensiblement identiques chez tous les participants. L'étendue inter-grade est de 0.9. Le score moyen quant au diplôme académique suggère une concentration des différents scores inter-catégoriels. La moyenne médiane étant celle des licenciés, cette catégorie de participants est numériquement majoritaire (98 soit 67, 12%). Mais au niveau intra-catégoriel, les tendances indiquent une grande variabilité dans l'expression de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées, bien que l'effectif soit de 23 chez les DIPEN 1.

Tableau 44 : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation des caractéristiques des disciplines enseignées

		Score au questionnaire		Effectif (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	69,76	11,12	132
	Non formés	65,07	11,06	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	68,78	12,15	117
	Non formés	71,44	5,27	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	59,88	10,07	114
	Ne s'auto-forment pas	67,28	14,39	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	69,40	11,45	136
	Non formés	68,10	6,24	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	69,63	10,56	103
	Non formés	68,55	12,58	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	69,23	11,39	139
	PROBATOIRE	71,40	5,07	5
	BACCALAUREAT	70,00	4,24	2

Ce tableau relève que les sujets initialement formés aux différentes approches pédagogiques (PPO, NAP et APC) et ceux formés à l'enseignement explicite et/ou aux TIC prennent plus en compte les caractéristiques des disciplines enseignées contrairement à ceux non formés, en situation de classe. Chez les non formés de manière continue ou en autonomie, la tendance à tenir compte des caractéristiques de ces disciplines lors des enseignements ne présente pas de grandes différences.

On observe toutefois que la distribution de la prise en compte des caractéristiques des disciplines est très variée à l'intérieur des différentes catégories de participants. Dans ce cas de figure, les formés de manière continue ainsi que ceux formés à l'enseignement explicite expriment un écart type élevé contrairement à ceux non formés.



### 5-2-2- Analyse des méthodes et des techniques de formation multiples.

Tableau 45 : Profil des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées

		Score au questionnaire		Effectif (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Régions	Centre	121,98	23,68	56
	Littoral	124,05	12,92	35
	Ouest	124,27	12,88	33
	Sud	123,04	14,08	22
Grade.	PENI	123,42	17,38	132
	PENIA	120,64	22,33	14
Diplôme académique.	Licence	116,64	28,09	98
	Master	126,40	13,79	42
	Doctorat	120,83	11,17	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	128,26	11,49	23
	DIPEN 2	121,67	12,38	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	124,97	15,04	75
	10 – 19 ans	120,68	17,69	22
	20 – 29 ans	121,97	21,95	42
	30 ans et plus	118,57	20,34	7

En ce qui concerne l'évaluation des méthodes de formation multiples lors des formations continues, le tableau indique un score moyen similaire selon que le participant est licencié et titulaire d'un DIPEN 2 ou d'un DIPEN 1. Dans chaque catégorie, les écart-types ne sont pas négligeables. Ceci indique une différence prononcée chez les mêmes participants quant à leurs façons d'utiliser toutes les méthodes et leurs tendances à les varier pendant les enseignements. Nous notons une expression faible du score moyen chez les répondants du centre alors même que l'effectif est plus élevé dans cette catégorie. L'écart type y étant élevé exprime l'hétérogénéité de ces sujets quant à l'utilisation et la multiplicité des méthodes de formation continuée.

Tableau 46 : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées

		Score au questionnaire		Effectif (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	124,65	15,01	132
	Non formés	109,07	32,30	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	123,80	18,26	117
	Non formés	120,55	16,05	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	124,85	16,10	114
	Ne s'auto-forment pas	117,09	22,25	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	123,37	17,93	136
	Non formés	120,20	17,14	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	123,26	19,63	103
	Non formés	125,30	12,51	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	122,91	18,07	139
	PROBATOIRE	128,40	12,60	5
	BACCALAUREAT	127,00	15,55	2

Ce tableau révèle que le score moyen des méthodes de formation multiples lors des formations continues est élevé chez ceux qui sont formés par rapport à ceux non formés aux différentes approches dans les trois catégories de formations à savoir initiale, continue et autonome. Cette tendance est aussi observée chez ceux formés à l'enseignement explicite. Par contre, cette observation est inversée chez des participants formés à l'utilisation des outils TIC.

D'après les résultats, nous notons que la formation aux outils TIC n'impacte pas réellement leur tendance à la variation des méthodes de formation lors de leurs formations continues. L'on peut prédire plutôt que le cadre et le contexte de formation affecte la propension à l'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continues. Ainsi, la continuité dans l'aptitude de variabilité des méthodes de formation est conditionnée aussi par la variabilité des cadres de déroulement desdites formations.

### 5-2-3- Analyse de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

Tableau 47 : Profil des participants et leurs scores moyens au questionnaire d'évaluation de l'accompagnement des formés lors des formations continuées.

		Score au questionnaire.		Effectif. (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Régions.	Centre	57,39	12,70	56
	Littoral	59,57	8,78	35
	Ouest	58,09	11,82	33
	Sud	57,27	10,81	22
Grade.	PENI	58,12	11,41	132
	PENIA	57,42	10,61	14
Diplôme académique.	Licence	46,22	12,57	98
	Master	59,52	8,35	42
	Doctorat	64,00	2,60	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	61,86	10,64	23
	DIPEN 2	53,91	9,23	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	59,66	9,35	75
	10 – 19 ans	54,13	16,99	22
	20 – 29 ans	57,50	10,55	42
	30 ans et plus	56,42	12,01	7

Pour ce qui est de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles, le score moyen inter région est relativement stable. Les scores de toutes les variables tournent autour du score moyen général (58.08) d'une différence de moins de + ou - 1. Il en est de même pour le score moyen selon le grade (PENI /PENIA). Quant à la caractéristique *diplôme académique le plus élevé*, les scores moyens sont à peu près similaires deux à deux c'est-à-dire entre détenteurs d'un doctorat d'une part et détenteurs de la licence et du master d'autre part.

En ce qui concerne les diplômes professionnels, la distribution du score moyen décroît en fonction du DIPEN 1 ou du DIPEN 2. Ce qui exprime un écart-type le plus faible. L'ancienneté de 10 ans a une expression moyenne de l'accompagnement la plus prononcée. Cela peut-être dû au degré d'engagement dont font montre les jeunes enseignants.

Tableau 48 : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation de l'accompagnement des formés lors des formations continues.

		Score au questionnaire.		Effectif. (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	59,21	10,11	132
	Non formés	47,14	15,93	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	58,63	10,30	117
	Non formés	55,72	14,68	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	59,13	10,06	114
	Ne s'auto-forment pas	54,21	14,47	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	58,27	10,78	136
	Non formés	55,00	17,44	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	57,50	12,38	103
	Non formés	59,37	8,17	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	57,67	11,35	139
	PROBATOIRE	68,00	7,51	5
	BACCALAUREAT	59,50	3,53	2

Comme pour l'utilisation des méthodes multiples pendant la formation continue, la variable accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles est plus prononcée chez les formés que chez les non formés tant pour la formation initiale, continue, autonome qu'à la formation à l'enseignement explicite. Ceci révèle l'importance de la formation quel que soit le contexte et le cadre dans lequel cette formation a lieu.

De même, la tendance indifférente à *la formation à l'utilisation des outils TIC* dénote également le fait que cette variable n'influe presque pas sur le fait d'accompagner les formés dans les tâches professionnelles. En fin de compte, les scores au questionnaire par rapport à l'accompagnement des formés est au-dessus de la moyenne. Pour une meilleure assimilation, les formés doivent se faire accompagner.

#### 5-2-4- Analyse de la construction des savoirs par les enseignants.

Tableau 49 : Profil des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation de la construction des savoirs.

		Score au questionnaire.		Effectif. (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Régions	Centre	37,07	8,75	56
	Littoral	38,42	4,18	35
	Ouest	38,42	6,14	33
	Sud	38,86	3,65	22
Grade.	PENI	38,01	6,73	132
	PENIA	37,57	5,84	14
Diplôme académique.	Licence	36,93	8,21	98
	Master	38,30	7,18	42
	Doctorat	37,33	3,50	6
Diplôme professionnel.	DIPEN 1	39,34	4,84	23
	DIPEN 2	36,14	6,08	123
Ancienneté dans le service.	05 - 10 ans	37,90	6,77	75
	10 – 19 ans	36,31	8,78	22
	20 – 29 ans	38,66	5,47	42
	30 ans et plus	39,71	2,56	7

Ce tableau révèle un niveau moyen de la construction des connaissances accélérée décroissant selon la répartition régionale des enseignants. Malgré des différences inter-régionales, l'on remarque que dans trois régions (Ouest, Sud et Centre) l'expression de la construction est supérieure à la moyenne générale 67.02.

Mais il est à noter un étalement des valeurs assez prononcé. Cet étalement est plus exprimé dans la région du littoral où la moyenne est inférieure à la moyenne générale. En ce qui concerne le grade, les scores moyens sont sensiblement identiques. L'étendue inter-grade est de 0.9. Le score moyen quant au diplôme académique fait apparaître une concentration des différents scores inter-catégoriels. La moyenne médiane est celle des licenciés, catégorie de participants numériquement majoritaire. Mais au niveau intra-catégoriel les tendances indiquent une grande variabilité dans l'expression du rythme dans la construction des connaissances. Bien que l'effectif soit de 23 chez les DIPEN 1, ce grade exprime le mode.

**Tableau 50** : Formation des participants et scores moyens au questionnaire d'évaluation de la construction des savoirs.

		Score au questionnaire.		Effectif. (N)
		Moyen (M)	Ecart-Type (ET)	
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	38,38	6,23	132
	Non formés	34,07	9,04	14
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	37,98	6,78	117
	Non formés	37,93	6,11	29
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	38,20	6,51	114
	Ne s'auto-forment pas	37,15	7,10	32
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	38,14	6,49	136
	Non formés	35,60	8,38	10
Formation à l'utilisation des outils TIC et autres.	Formés	37,42	7,40	103
	Non formés	39,27	4,02	43
Niveau de classe tenue.	BEPC	38,05	6,69	139
	PROBATOIRE	36,40	6,76	5
	BACCALAUREAT	36,50	2,12	2

Il ressort de ce tableau que les participants formés initialement aux différentes approches pédagogiques et ceux formés à l'enseignement explicite et/ou aux TIC ont un rythme de construction de connaissance plus élevé que ceux qui n'ont pas été formés. Par contre, ce sont les non formés de manière continue ou en autonomie qui ont un score élevé dans le rythme de construction de connaissance.

La dispersion dans la construction des connaissances entre les formés et les non formés de manière continue ou en autonomie est presque similaire. Cependant cette distribution est très variée à l'intérieur des différentes catégories de participants. Ainsi, les formés de manière continue et ceux formés à l'enseignement explicite expriment un écart type élevé contrairement à ceux qui ne sont pas formés.

### 5-3-Statistique inférentielle des hypothèses de recherche.

Elle a consisté à analyser les corrélations entre les paramètres de l'étude.

#### 5-3-1- Analyse corrélacionnelle inter-variables de l'étude.

Tableau 51 : Analyse corrélacionnelle des variables significatives de l'étude.

	Caractéristiques disciplinaires.	Méthodes et techniques multiples.	Accompagnement dans l'exécution des tâches.	Construction des savoirs.
Caractéristiques des disciplines.	1			
Méthodes et techniques multiples.	,388**	1		
Accompagnement dans l'exécution des tâches.	,273**	,635**	1	
Construction des savoirs.	,296**	,577**	,594**	1

\*\* . Seuil de signification ou probabilité 0.01.

Ce tableau présente la nature des liaisons existant entre les différentes modalités des variables étudiées. Au niveau des paramètres de la formation continuée qui est la variable indépendante/manipulée dans la présente recherche, nous notons une corrélation/liaison directe et significative entre ses modalités qui sont : la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG, l'utilisation des méthodes et techniques multiples lors des formations continuées et l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

Quant à la variable dépendante construction des savoirs, nous relevons que cette variable est directement liée et de manière très significative aux dimensions de la VI que sont la prise en compte des caractéristiques disciplinaires des ENIEG, l'utilisation des méthodes multiples et variées lors des formations continuées et l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles. Cependant, les deux dernières modalités (l'utilisation des méthodes multiples et variées et l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches) sont moyennement corrélées à la construction des savoirs, tandis que la prise en compte des caractéristiques des disciplines, bien que significative, influence faiblement cette construction.

Autrement dit, cette analyse corrélacionnelle inter-variable met en évidence une liaison positive entre les modalités de la variable indépendante et la variable dépendante, avec un seuil de signification égale à 0,01 entre toutes les liaisons. En somme, d'après les résultats, nous constatons que les deux variables étudiées dans cette recherche sont effectivement corrélées.

### **5-3-2- Tests de dépendance entre les variables de l'étude : le khi-deux $\chi^2$ .**

Il s'agit dans cette section de faire, pour chaque hypothèse de recherche, une analyse statistique de dépendance ou de non dépendance entre certains paramètres à prendre en compte lors de la formation continuée, pour faciliter la construction des savoirs. Il s'agit :

- des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG ;
- des méthodes de formation multiples ;
- de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

Le test de dépendance adopté dans cette étude est le test de khi-deux.

#### **5-3-2-1- Test de dépendance entre les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG et la construction des savoirs (vérification de HR1).**

Rappel de la première hypothèse de recherche.

HR1- La prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilitent la construction des savoirs.

1- Formulation des hypothèses statistiques :

- $H_0$  : la prise en compte des caractéristiques des disciplines ne facilitent pas la construction des savoirs.
- $H_a$  : la prise en compte des caractéristiques des disciplines facilitent la construction des savoirs.



Le tableau ci-dessous exprime le croisement des deux variables.

Tableau 52 : Construction des savoirs en fonction de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.

		Construction des savoirs.		Total
		Lente	Accélérée	
Prise en compte des caractéristiques des disciplines.	Défavorables.	1	2	3
	Indifférents.	1	2	3
	Favorables.	3	137	140
	Total	5	141	146
Khi-Deux ( $\chi^2(146)$ )		$\chi^2(146) = 16,92$ ; $p = .00$ ; $ddl = 2$		

Note : Ddl = degré de liberté ; p = seuil/probabilité de validité.

Il ressort de ce tableau que les participants favorables à la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG ont une construction des savoirs accélérée, 137 participants (93,83%) contre 3 (2,05%) chez qui cette construction est lente. D'où ces résultats.

( $\chi^2(146) = 16,92$  ;  $p = .00$  ;  $ddl = 2$ ).

Ces résultats montrent que plus les participants tiendront compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général lors des formations continuées, mieux les futurs enseignants de classe construiront leurs savoirs. Ces résultats sont obtenus pour un seuil critique  $\alpha < 0,05$ .

De plus, le  $\chi^2$  calculé (16,92) est supérieur au khi-deux lu à 2 ddl. (5,99). Cela signifie que l'hypothèse nulle  $H_0$  est rejetée et l'hypothèse alternative  $H_a$  acceptée.

Décision : l'hypothèse de recherche HR1 est vérifiée. La construction des savoirs apparaît chez les enseignants en situation de classe comme la résultante de la capacité de certains enseignants des ENIEG à effectuer des recherches sur les disciplines qu'ils enseignent pour mieux saisir le sens, les contenus, apprêter le matériel didactique, sélectionner la méthode adéquate et planifier les enseignements pour mieux canaliser l'attention des apprenants et les amener à construire à leur tour des savoirs.

En ce qui concerne les formateurs des enseignants, la prise en compte de ces caractéristiques contribue à prendre en compte les spécificités des disciplines à enseigner, de développer l'habileté technique et professionnelle de tous les acteurs de formation parce que la connaissance approfondie des contenus de la discipline à enseigner facilite le choix de la démarche à utiliser, augmente la capacité du transfert des compétences. Ce qui réduit les tensions entre les acteurs de formation, tout en créant un climat favorable à l'acquisition des connaissances. On notera ainsi chez celui qui transfère *in situ* beaucoup d'enthousiasme, d'assurance dans sa prestation et surtout un engagement pour la profession.

Lorsque ces caractéristiques sont identifiées, le formateur catalyse l'acquisition des compétences des sujets apprenant en même temps qu'il permet d'asseoir le potentiel à acquérir constitué du champ d'action et de la finalité. La prise en compte de ce paramètre suscite également l'enthousiasme pour l'acquisition des savoir-faire, des savoirs agir, gage de la construction des savoirs.

### **5-3-2-2- Test de dépendance entre les méthodes de formation multiples et la construction des savoirs.**

Rappel de la deuxième hypothèse de recherche.

HR2- L'utilisation des méthodes de formation multiples facilitent la construction des savoirs.

- Ho : l'utilisation des méthodes de formation multiples ne facilitent pas la construction des savoirs.
- Ha : l'utilisation des méthodes de formation multiples facilitent la construction des savoirs.

Le tableau ci – dessous exprime le croisement des deux variables.

Tableau 53 : Construction des savoirs en fonction des méthodes de formations multiples.

		Construction des savoirs		Total
		Lente	Accélérée	
l'utilisation des méthodes de formations multiples.	Défavorable	2	1	3
	Indifférent	1	3	4
	Favorable	2	137	139
Total		5	141	146
Khi-Deux ( $\chi^2(146)$ )		$\chi^2(146) = 43,56$ ; $p = .00$ ; $ddl = 2$		

Notes : Ddl = degré de liberté ; p = seuil de signification ou probabilité de validité.

Les résultats obtenus à partir de ce tableau révèlent que plus les méthodes de formations sont multiples pour fixer les savoirs lors des formations continuées, mieux le rythme de construction des savoirs est aussi accéléré. D'où le taux de 93,83% contre 1,36%. Plus le rythme de construction est lent, moins les savoirs sont construits en formation (2 contre 137). Les données ci-dessus illustrent cette conclusion :

$$\chi^2(146) = 43,56 ; p = .00 ; ddl = 2.$$

A 2 ddl, le  $\chi^2$  lu (5,99) est inférieur au  $\chi^2$  calculé (43,56). Ceci suggère que  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  acceptée. De même avec  $p = .00$  inférieur à 0,05, cela implique que ce résultat est significatif.

Décision : l'hypothèse de recherche HR2 est vérifiée.

A la lecture des données de ce paramètre, nous notons que la construction des savoirs s'accélère plus chez des sujets qui ont un avis favorable pour la variabilité des méthodes et techniques de formation multiples lors des formations continuées. La variabilité des méthodes de formation pendant la formation des enseignements in situ favorise la pédagogie différenciée, cas spécifique des apprenants lents qui sont pris en compte pendant la formation. L'idéal serait de varier les méthodes, les stratégies d'apprentissages et les procédés pour accélérer le processus de construction des savoirs des enseignants et des élèves-maîtres.

Parmi les méthodes et techniques d'enseignements, nous avons, entre autres, l'exposé magistral, la démonstration, les conférences, la constitution de groupes et/ou travaux en ateliers, le questionnement, les activités de recherche (analyse de sa pratique, pratique réflexive), les simulations, les jeux de rôles, les études de cas, l'auto-formation, les techniques individuelles de recherche, l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), l'enseignement explicite et bien d'autres encore... Toutes ces méthodes, techniques et procédés et mêmes stratégies d'enseignement et de formation acquis en plénière ou en expérientiel sont utiles pour faciliter le processus enseignement/apprentissage et la construction des savoirs des enseignants et des élèves-maîtres.

### 5-3-2-3- Test de dépendance entre l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles et la construction des savoirs.

Rappel de la troisième hypothèse de recherche :

HR3- L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.

- Ho : l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles ne facilite pas la construction des savoirs.
- Ha : l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.

Le tableau ci-dessous exprime le croisement entre les deux variables.

Tableau 54 : Construction des savoirs en fonction de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

	Construction des savoirs.		Total
	Lente	Accélérée	
Indifférent	1	11	12
Favorable	0	129	129
Total	5	141	146
Khi-Deux ( $\chi^2(146)$ )		$\chi^2(146) = 94,10 ; p = .00 ; ddl = 2$	

Notes : Ddl = degré de liberté ; p = seuil de signification / probabilité de validité.

Il ressort de ce tableau qu'une attitude favorable à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles entraîne un rythme accéléré de construction des savoirs d'après les résultats. Soit un taux de 93,83% pour une accélération du rythme de construction lorsque l'on se fait accompagné contre 1,36% lorsque l'apprenant travaille seul. Les données ci-dessous illustrent cette conclusion.

$$(\chi^2(146) = 94,10 ; p = .00 ; ddl = 2).$$

Ces résultats traduisent le fait que Ho soit rejetée au seuil alpha égale à 5% à 2Ddl et Ha acceptée.

Décision : l'hypothèse de recherche HR3 est vérifiée.

En d'autres termes, un accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles augmente significativement les chances des apprenants, quel que soit l'âge, à accélérer le rythme de construction des savoirs. L'accompagné est proche de son accompagnateur. La relation est fusionnelle et offre la liberté de joindre le formateur partout où il se trouve. L'accompagnement dont il est question dans cette étude se déploie sur trois dimensions.

La première est relationnelle (se joindre à quelqu'un pour élucider sa compréhension) ; la deuxième est opérationnelle (se joindre pour débloquer et corriger ses erreurs mentales) et la dernière spatio-temporelle (pouvoir joindre quelqu'un à tout moment sans inquiétude). Les activités de ces dimensions d'accompagnement sont recensées autour du : counselling, coaching, monitorat ou tutorat, parrainage ou compagnonnage et bien d'autres dénominations.

Il est important que l'accompagnement se déroule dans un esprit de quiétude, de disponibilité, d'ouverture et surtout d'écoute entre les acteurs. Cela permet de faciliter le partage d'expériences, les échanges. Bien plus, le style d'accompagnement sollicité dans cette étude devrait être situationnel et adapté à la situation réelle pour que le formé puisse s'exprimer et se laisser guider dans la facilitation, la circulation et la construction des savoirs. Cette démarche favorise le traitement de l'erreur, le déblocage cognitif, la pratique du feedback oral et écrit, l'analyse des gestes et du genre professionnel utiles pour la construction des savoirs.

En fin de compte, les trois tests de dépendance entre les différentes variables des hypothèses de l'étude ont été toutes vérifiés par le test du khi-carré. Cela signifie qu'il y a une relation de dépendance entre les principales variables de l'étude que sont la formation continuée et la construction des savoirs. Les trois paramètres pertinents retenus dans cette étude ont été vérifiés. Nous déduisons que la formation continuée impacte significativement le rythme de construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. Ce qui valide l'hypothèse générale à savoir qu'il est important de prendre en compte certains paramètres lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants dans les écoles.

#### **5-4- Analyse comparative des variables significatives de l'étude : le Z-test.**

Il s'agit de mesurer les effets de différents paramètres sur la population. Nous comparerons les attitudes des répondants vis-à-vis des paramètres à prendre en compte lors des formations continuées. Le Z test est l'outil statistique utilisé pour cette comparaison.

### 5-4-1- Tests de comparaison des attitudes des enseignants vis-à-vis des caractéristiques des disciplines.

Tableau 55 : Comparaison des caractéristiques des disciplines vis-à-vis du grade des enseignants et des formations (initiale, continuée, TIC, autoformation, enseignement explicite).

		Les attitudes vis-à-vis des caractéristiques des disciplines. Effectifs.		
		Moyenne	Ecart-type	
Grade.	PENI	69,40	11,5	132
	PENIA	68,50	6,64	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,44 ; p = .03 ; Ddl = 144		
Formation initiale à la PPO, NAP, APC	Formés	69,76	11,12	132
	Non formés	65,07	11,06	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 1,50 ; p = .00 ; Ddl = 144		
Formation continuée à la PPO, NAP, APC.	Non formés	71,44	5,27	29
	Formés	88,78	12,15	117
Z-test (Z (146))		Z(146) = 1,05 ; p = .01 ; Ddl = 144		
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto forment	69,88	10,07	114
	Ne s'auto forment pas	67,28	14,39	32
Z-test (Z (146))		Z(146) = 1,16 ; p = .02 ; Ddl = 144		
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	69,40	11,45	136
	Non formés	68,10	6,24	10
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,35 ; p = .04 ; Ddl = 144		

Il ressort de ce tableau que les participants ayant le grade élevé (PENI) ont une attitude favorable vis-à-vis des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). Les disciplines des ENIEG sont de plusieurs catégories. On y trouve des disciplines réflexives, des disciplines didactiques et des disciplines connexes rattachées à la formation des élèves-maîtres.

(Z(146) = 0,44 ; p = .03 ; Ddl = 144).

Dans la même logique, ceux des enseignants formés à toutes les approches pédagogiques (PPO, NAP, APC) expriment un avis très favorable à la prise en compte des caractéristiques des disciplines lors des formations continuées. Ainsi, 93,83% des enquêtés estiment qu'il est important de faire varier toutes les approches pédagogiques acquises en formation pour éveiller le processus d'assimilation-accommodation-adaptation favorable à la construction des savoirs. La formation initiale est à la base de tout fondement pour l'apprentissage à un métier.

Cependant, la lecture du tableau nous fait constater que les degrés de significativité baissent selon que l'on s'éloigne de la formation initiale. Ainsi, de la formation initiale à la formation à l'enseignement explicite, les données statistiques sont les suivantes pour :

- la formation initiale

$$Z1(146) = 1,50 ; p = .00 ; Ddl = 144 ;$$

- la formation continuée

$$Z2(146) = 1,05 ; p = .01 ; Ddl = 144;$$

- l'auto - formation

$$Z3(146) = 1,16 ; p = .02 ; Ddl = 144 ;$$

- la formation à l'enseignement explicite, enfin

$$Z4(146) = 0,35 ; p = .04 ; Ddl = 144.$$

A l'issue de ce premier test de comparaison, nous nous rendons compte que la formation de quelle que nature que ce soit impacte la construction des savoirs. Les activités de recherche pour découvrir les caractéristiques des disciplines à enseigner avant de les enseigner transforme la personne enseignante dans sa globalité et rend les prestations plus optimales. Plus les enseignants formés cherchent à connaître les principes du métier qu'ils exercent (à travers différents types de formation qu'ils reçoivent ou qu'ils font par devers eux), mieux les savoirs sont construits. La première formation qui est initiale prépare les enseignants novices à affronter les difficultés du terrain et à élargir leur spectre d'apprentissage et de recherche. Les formations continues et continuées nourrissent la vocation pour le métier et rendent l'enseignant chercheur et réflexif. La recherche suscite chez lui le désir d'apprendre tout au long de sa carrière. La logique de régression en termes de formation est la suivante : initiale  $p = .00$ , continue  $p = .01$ , autonome et à l'enseignement explicite.

### 5-4-2- Tests de comparaison des attitudes des enseignants vis-à-vis des méthodes de formation multiples lors des formations continuées

Tableau 56 : Comparaison des méthodes et techniques de formation multiples vis-à-vis du grade de l'enseignant, formation initiale, continuée, autoformation en TIC et autres.

		Méthodes / techniques de formations multiples.		Effectifs.
		Moyenne	Ecart-type	
Grade.	PENI	123,42	17,38	132
	PENIA	120,64	22,33	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,55 ; p = .00 ; Ddl = 144		
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	124,65	15,01	132
	Non formés	109,07	32,30	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 3,20 ; p = .00 ; Ddl = 144		
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	123,80	18,26	117
	Non formés	120,55	16,05	29
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,87 ; p = .02 ; Ddl = 144		
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto forment	124,85	16,10	114
	Ne s'auto forment pas	117,09	22,25	32
Z-test (Z (146))		Z(146) = 2,20 ; p = .01 ; Ddl = 144		
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	123,37	17,93	136
	Non formés	120,20	17,14	10
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,54 ; p = .01 ; Ddl = 144		

Il ressort de ce tableau que les participants ayant le grade élevé (PENI) ont une attitude favorable vis-à-vis du paramètre méthodes multiples de formations continuées  $Z(146) = 0,55$  ;  $p = .00$  ;  $Ddl = 144$ ). Ce résultat est très significatif. Dans la même logique, pour les professeurs des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général, ceux formés de manière initiale aux nouvelles approches (PPO, la NAP et à l'APC) expriment un avis favorable à l'utilisation de plusieurs méthodes et techniques de formation lors des formations continuées  $Z(146) = 3,20$  ;  $p = .00$  ;  $Ddl = 144$ .

Pour les enseignants qui se sont régulièrement formés, le tableau révèle que les données pour la formation continue sont les suivantes :  $Z(146) = 0,87$  ;  $p = .02$  ;  $Ddl = 144$ ; Ceux auto-formés et formés à l'enseignement explicite, quoique présentant les moyennes légèrement différentes, expriment un même degré de signification. Les données sont consécutivement  $Z(146) = 2,20$  ;  $p = .01$  ;  $Ddl = 144$  et  $Z(146) = 0,54$  ;  $p = .01$  ;  $Ddl = 144$ . Mais, on constate que le test de comparaison de ces avis moyens ne révèle pas une très grande différence, tant



au niveau du grade des participants qu'au niveau de leur statut selon le type de formation. Il est important de se former pour mieux construire des savoirs.

#### 5-4-3-Tests de comparaison des attitudes des enseignants d'ENIEG vis-à-vis de l'accompagnement des formés lors des formations continuées.

Tableau 57 : Comparaison de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles vis-à-vis du grade de l'enseignant, formation initiale, continuée, auto-formation et TIC

		l'accompagnement des formés lors des formations continuées. Effectifs.		
		Moyenne	Ecart-type	
Grade.	PENI	58,12	11,41	132
	PENIA	57,42	2,83	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,23 ; p = .00 ; Ddl = 144		
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	59,21	10,11	132
	Non formés	47,14	4,25	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 3,98 ; p = .01 ; Ddl = 144		
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	58,63	10,30	117
	Non formés	55,72	14,68	29
Z-test (Z (146))		Z(146) = 1,24 ; p = .04 ; Ddl = 144		
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto-forment	59,13	10,06	114
	Ne s'auto-forment pas	54,21	14,47	32
Z-test (Z (146))		Z(146) = 2,20 ; p = .01 ; Ddl = 144		
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	58,27	10,78	136
	Non formés	55,00	17,44	10
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,88 ; p = .03 ; Ddl = 144		

Il ressort de ce tableau que les moyennes des avis inter-grade sont très peu différentes (11,41 contre 2,83). La grande majorité des sujets appartenant au grade PENI ont une attitude très favorable vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées. D'où les données (Z(146) = 0,23 ; p = .00 ; Ddl = 144). Ce résultat est très significatif. Cela dénote de l'importance de l'accompagnement dans l'acquisition des connaissances et la construction des savoirs. Les formateurs de formateurs qui ont été initialement formés, qui ont reçu une formation continuée et qui, en plus ont pratiqué l'auto-formation, enregistrent un degré de signification identique et appréciable quant à leur avis à propos de leur accompagnement des enseignants dans l'exécution des tâches

professionnelles. Les données calculées pour ces modalités sont les suivantes  $Z(146) = 3,98$  ;  $p = .01$  ;  $Ddl = 144$  (formation initiale) et  $Z(146) = 2,20$  ;  $p = .01$  ;  $Ddl = 144$  (auto-formation).

L'on se rend ainsi bien compte que la différence de moyennes est observable entre les formés et les non formés dans ces deux logiques. Pour la formation continue, le tableau révèle les données suivantes :  $Z(146) = 1,24$  ;  $p = .04$  ;  $Ddl = 144$  et pour la formation à l'enseignement explicite on a les valeurs ci-après  $Z(146) = 0,88$  ;  $p = .03$  ;  $Ddl = 144$ . Bien que le test de comparaison de ces avis moyens révèle une différence au niveau du statut de formation, leur signification n'est pas très appréciable.

#### 5-4-4- Tests de comparaison des attitudes des enseignants vis-à-vis de leur qualité ou du rythme de construction des savoirs.

Tableau 58 : Comparaison du grade de l'enseignant, formation initial, continue et autoformation et TIC, autoformation et vis-à-vis de leur qualité ou rythme de construction du savoir.

		qualité ou rythme de construction des savoirs		Effectifs
		Moyenne	Ecart-type	
Grade.	PENI	38,01	6,73	132
	PENIA	37,57	5,84	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,26 ; p = .02 ; Ddl = 144		
Formation initiale à la PPO, NAP, APC.	Formés	38,38	6,23	132
	Non formés	34,07	9,04	14
Z-test (Z (146))		Z(146) = 2,34 ; p = .04 ; Ddl = 144		
Formation continue à la PPO, NAP, APC.	Formés	37,98	6,78	117
	Non formés	37,93	6,11	29
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,04 ; p = .04 ; Ddl = 144		
Auto-formation à la PPO, NAP, APC.	S'auto forment	38,20	6,51	114
	Ne s'auto forment pas	37,15	7,10	32
Z-test (Z (146))		Z(146) = 0,78 ; p = .03 ; Ddl = 144		
Formation à l'enseignement explicite.	Formés	38,14	6,49	136
	Non formés	35,60	8,38	10
Z-test (Z (146))		Z(146) = 1,17 ; p = .05 ; Ddl = 144		

Il ressort de ce tableau que pour ce qui est de la comparaison des avis sur la qualité ou le rythme de la construction de savoirs en rapport aux caractéristiques des répondants, les résultats sont mitigés. En ce qui concerne l'enseignement explicite, la différence des moyennes des avis n'est presque pas significative  $Z(146) = 1,17 ; p = .05 ; Ddl = 144$ . Cette tendance est à peu près observée au niveau de la formation initiale avec une amélioration de la significativité de .01. ( $Z(146) = 2,34 ; p = .04 ; Ddl = 144$ ). La formation initiale est au centre de l'implémentation du métier d'enseignant.

Au niveau de la position auto-formation ou non, la différence de moyenne tend vers la nullité  $Z(146) = 0,78 ; p = .03 ; Ddl = 144$ . La formation continuée est de l'ordre de 0.05. Soit ( $37.98$  et  $37.93 = 0,05$ ). Les données de Z sont les suivantes :  $Z(146) = 0,04 ; p = .04 ; Ddl = 144$ . Les différences entre les avis vis-à-vis de la construction des savoirs est faible et

significatif pour l'autoformation / significatif pour le grade.  $Z(146) = 0,78$  ;  $p = .03$  ; Ddl = 144 (autoformation) /  $Z(146) = 0,26$  ;  $p = .02$  ; Ddl = 144 (grade).

### **5-5- Analyse de la variation de la qualité ou du rythme de construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs avec les différents paramètres de formations continuées (ANOVA).**

Tableau 59 : Variation de la qualité ou du rythme de construction des savoirs selon les attitudes vis-à-vis de la prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG

	Somme des carrés.	df	Moyenne des carrés.	F	Sig.
Intergroupe	547,681	2	273,840	6,710	,002
Intra groupe	5836,210	143	40,813		
Total	6383,890	145			

Notes : Ddl = Degré de liberté ; F = Fischer de Snédécour ; Sig = probabilité / seuil de signification.

Compte tenu de la position attitudinale par rapport à la prise en compte des caractéristiques des disciplines (défavorable, indifférent et favorable), l'analyse de la variance relève des variations intragroupes plus élevées dans leurs rythmes et qualités de construction des savoirs (5836,210) qu'intergroupes (547,681). Ces positions entraînent une variation significative des rythmes ou des qualités de construction des savoirs chez les participants ( $f(146) = 6,710$  ;  $p = .002$ )).

Tableau 60 : Variation de la qualité ou du rythme de construction du savoir selon les attitudes vis-à-vis de l'utilisation des méthodes et des techniques d'enseignements multiples et variées.

	Somme des carrés.	df	Moyenne des carrés.	F	Sig.
Intergroupe	1591,831	2	795,916	23,751	,000
Intra groupe	4792,059	143	33,511		
Total	6383,890	145			

Notes : Ddl = Degré de liberté ; F = Fischer de Snédécor ; Sig = probabilité/seuil de signification.

Au regard des avis quant à l'utilisation des méthodes et techniques d'enseignements multiples et variées lors des formations, une analyse de la variance relève des variations intragroupes plus significatives dans la qualité ou le rythme de construction des savoirs (4792,059) qu'intergroupes (1591,831). Ce qui implique que dans la présente recherche, les différences des avis entraîne une variation importante des rythmes et qualités de construction des savoirs chez les formateurs dans les ENIEG ( $f(146) = 23,751$  ;  $p = .000$ ). Cette conclusion est très significative. Le seuil étant de .000.

Tableau 61 : Variation de la qualité ou du rythme de construction du savoir selon les attitudes vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles

	Somme des carrés.	df	Moyenne des carrés.	F	Sig.
Intergroupe	2686,866	2	1343,433	51,964	,000
Intra groupe	3697,025	143	25,853		
Total	6383,890	145			

Notes : Ddl = Degré de liberté ; F = Fischer de Snédécor ; Sig = probabilité/seuil de signification.

En analysant les variations des rythmes de construction des savoirs selon leurs différentes attitudes vis-à-vis de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles, il importe de relever qu'à l'intérieur de chaque niveau attitudinale (défavorable, indifférent favorable), il y a plus variation (3697,025) que lorsqu'on passe d'un niveau aux autres (2686,866). Donc, dans la présente recherche, ces avis entraînent une

variation très significative des rythmes de construction des savoirs chez les formateurs des formateurs ( $f(146) = 51,964$  ;  $p = .000$ ).

### **5-6- Analyse descriptive des données qualitatives.**

Afin de collecter les données provoquées et suscitées, nous avons procédé à deux catégories d'entretiens semi-directifs : l'entretien individuel avec les superviseurs chargés de former les enseignants et l'entretien collectif avec le groupe d'enseignants (focus group). Pour analyser ces données, nous les avons préalablement transcrits. Ensuite, nous avons sélectionné les propos qui nous ont semblé pertinents. Les entretiens ont porté sur les paramètres à prendre en compte lors des formations continues pour faciliter la construction des savoirs des enseignants.

D'entrée de jeu, voici ce qu'un professionnel du MINESEC ayant une ancienneté de service de 21 ans a relevé.

*J'ai été tour à tour nommé dans les services déconcentrés du MINESEC et du MINEDUB, aujourd'hui, je suis sur le terrain à nouveau comme enseignant de classe et chargé de la pédagogie*

Pour ce superviseur, le problème de formation continuée était très important. Il ne concerne pas seulement les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement Général, mais, l'éducation en général parce que les enseignants chargés des classes sont ceux qui sont en contact direct avec les apprenants. Il a déploré le fait que parmi les formateurs, plusieurs n'ont jamais été titulaires de classe, mais sont des formateurs des enseignants.

*Je crois que pour ma part madame, vous abordez un problème très important, pas seulement dans les ENIEG, mais au sein de nos ministères en charge de l'éducation. Moi j'ai travaillé maintes fois dans la pédagogie et j'ai compris qu'il y a des gens qui sont sortis de l'école normale, il y a environ 30 ans qui n'ont jamais eu une formation. Même dans le simple cadre de recyclage. Ce qui énerve le plus est que ce sont les gens-là qui sont chargés d'évaluer et de former les enseignants du terrain.*

Ci- dessous l'analyse des entretiens semi-directifs.

### **5-6-1- Prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG).**

Les enseignants pour la plupart ont déclaré avoir quelques bribes de connaissances sur cette question parce qu'ils les ont appris à la formation initiale. Toutefois, en ce qui concerne ces caractéristiques (origine / domaines / finalités/ méthodes/ objet), ils enseignent sans en tenir compte. En effet, les formations continues qui leur sont faites sont le plus basées sur l'amélioration des conduites des enseignements en situation de classe et non sur l'épistémologie des disciplines à enseigner. Au niveau de l'enseignement desdites disciplines, l'emphase devrait être mis sur les remises à niveau des contenus d'apprentissage pour enseigner aux élèves-maîtres les caractéristiques de chaque discipline. Malheureusement, les inspections portent sur le respect strict d'une conduite et non sur la compétence à faire développer par l'enseignant du fait de l'acquisition d'un type de savoir.

*Pourquoi chercher à connaître l'épistémologie des disciplines si l'administration nous prescrit une conduite à tenir en situation de classe?*

Ils ont déclaré que lors des prises de service, ils n'ont pas le choix que d'enseigner les disciplines que leur propose la hiérarchie puisque nous sommes formés pour enseigner toutes les disciplines des sciences de l'éducation y compris les didactiques.

*Les domaines en sciences de l'éducation sont inter complémentaires. Il y a même le fait que nous sommes comme des maîtres de l'école supérieure, puisque nous devons tout enseigner. Donc nous ne privilégions aucun domaine pendant les enseignements. Quand tu viens chez le chef de service des études et des stages (SES) pour prendre le service, est-ce que tu dis que voilà les disciplines que je dois enseigner ?*

En vertu du principe de l'interdisciplinarité des disciplines en sciences de l'éducation, de l'origine de cette science, les sciences de l'éducation sont des sciences dites plurielles en ce sens qu'elles sont le cumul de plusieurs sciences. Chaque science a sa spécificité, les compétences à faire développer aussi. De ce fait, les méthodes d'enseignements ainsi que les spécificités qui constituent chacune des disciplines de notre point de vue devraient être pris en compte pour faciliter la circulation des savoirs *in situ*.

En rapport à la question (10), les enseignants ont dit qu'à partir du moment où les méthodes d'investigation en sciences de l'éducation étaient variées, les méthodes d'enseignement devraient l'être également en raison de la diversité des savoirs à enseigner et de l'épistémologie de chaque discipline. En tant que sciences plurielles, les enseignants ont conclu que lors des enseignements, ils leur arrivent de choisir une ou deux stratégies d'enseignements parmi plusieurs pour enseigner. Ci-dessous leurs propos.

*Méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives (observations, interview, enquêtes, débats, etc.) ; méthodes déductives, expérimentales, inductives. En fin de compte, nous choisissons la méthode qui convient en fonction du type de savoir à transmettre.*

Malheureusement, pendant les inspections et mêmes des visites de classe, les enseignants sont contraints à utiliser la démarche prescrite, même si d'après ces derniers, cette démarche ne semble pas compatible avec la discipline enseignée. Sur la question des domaines (7), les enseignants ont déclaré n'avoir pas cette connaissance. Pourtant, la lecture sur les sciences de l'éducation propose un regroupement des disciplines par domaines / fonctions. Cependant, la plupart des enseignants sont d'avis que le regroupement des disciplines dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général en conseil d'enseignement ne respectent pas le regroupement par domaines / fonctions telles que décrites dans les sciences de l'éducation. D'après eux, il serait important de les regrouper par domaines / fonctions afin d'insister sur la finalité de l'acquisition des contenus d'enseignement d'un domaine spécifique d'enseignement. D'où leurs propos :

*En fonction du domaine dans lequel on se trouve, il y a des contenus spécifiques, des méthodes appropriées. D'où l'importance de multiplier et de diversifier les situations d'enseignements / apprentissage. Par ailleurs, comme vous-même, vous l'avez mentionné dans votre document, les sciences de l'éducation ont des savoirs divers: les savoirs déclaratifs, les savoirs procéduraux et les savoirs conditionnels. Ces savoirs ne sauraient avoir les mêmes caractéristiques.*

Ces avis sont d'ailleurs partagés par les trois responsables du Ministère des Enseignements Secondaires chargés de l'Enseignement Normal Général que nous avons interviewés lors de nos entretiens et dont voici les propos :

*On se rend compte que l'enseignement ne tient pas compte des méthodes d'investigation des sciences de l'éducation, or ces méthodes existent et nous les*



*connaissons toutes. Elles sont : la méthode expérimentale, analytique, comparative, descriptive et inductive.*

Selon cet autre inspecteur coordonnateur, l'incompatibilité dans la démarche de formation dans les écoles normales d'instituteurs serait due au fait que certains formateurs des enseignants ne sont pas suffisamment recyclés pour former les enseignants. En plus, très peu parmi ces recycleurs d'enseignants prennent en compte l'approche pédagogique appropriée aux adultes pendant les formations. Selon lui,

*le problème de formation se pose parce que nos collègues ne se rendent pas compte que les sciences de l'éducation sont plurielles et qu'elles ont pour objet de former des êtres humains pour une situation d'éducation quelconque. Ça voudrait tout simplement dire qu'à l'intérieur des sciences de l'éducation, nous avons à faire à plusieurs disciplines qui intègrent le savoir, le savoir-être, le savoir-faire. Le plus dur est que les formateurs ne tiennent pas compte de la spécificité de leur méthodologie. Pourtant, l'expérimentation, l'empirisme, les enquêtes et les autres démarches d'investigations sont aussi à considérer.*

Ci- dessous les propos d'un directeur chargé de l'enseignement normal...

*Je pense qu'on ne tient pas toujours compte de l'épistémologie des disciplines en sciences de l'éducation lors de nos activités de formation. Et pourtant, nous savons que les sciences de l'éducation sont un champ de recherche récent qui prend source dans la pédagogie et qui intègre plusieurs domaines quantitatifs et qualitatifs. Les sciences de l'éducation semblent-ils étudier l'enfant, bref l'homme dans toutes ses dimensions. Elles utilisent les sources humaines et les sources environnementales et permettent d'acquérir une formation plus ou moins complète à travers les connaissances issues de ces différents champs. L'enseignement doit tenir et même adopter une méthode et des stratégies significatives.*

*In fine*, les répondants à ce paramètre sont d'avis que la préparation aux activités de formation continue, de quelle que nature que ce soit, devrait tenir compte des caractéristiques des disciplines (voire de l'épistémologie de chacune des disciplines) enseignées avant de concevoir le dispositif de formation. Etant donné que ces enseignants ont été formés initialement aux sciences de l'éducation à l'École Normale Supérieure, les formations devraient se réaliser dans une logique de continuité véritable (continuum de formation), pour une meilleure prise en compte de ces disciplines dans les écoles normales de formation des instituteurs (ENIEG). De cette manière selon nous, les régulations cognitives diverses se produiront pour une construction des savoirs accélérée chez les enseignants.

### 5-6-2- Des méthodes et techniques de formation multiples lors des formations continues

En rapport avec ce paramètre, les enseignants étaient tous d'accord qu'en variant les méthodes de formation, l'acquisition des savoirs serait élevée autant pour les enseignants que pour les élèves-maîtres. Le rappel des méthodes d'enseignement antérieurement acquises en formation initiale est important parce qu'il permet de faire un pont entre les approches pédagogiques (qui d'ailleurs sont inclusives et non exclusives comme voudraient le faire croire certains formateurs). En éducation, la variation des méthodes implique la variation des stimuli. Malheureusement, la plupart des formateurs exigent la méthode prescrite. Le fait de vouloir l'appliquer systématiquement à l'enseignement de toutes les disciplines *in situ* inhibe la créativité et l'ingéniosité de l'enseignant expert. L'utilisation multiple des méthodes devrait s'observer pendant les enseignements. Dans cette étude, un rappel non cohérent des acquis de la formation continuée signifie que les savoirs n'ont pas été construits.

S'agissant des questions 12, 13 et 14, il s'agissait de savoir si les formations continuées méritaient leur raison d'être dans les écoles de formation ou non. Tous les répondants étaient d'avis que la formation de quelle que nature que ce soit a toujours des effets positifs sur le comportement de l'apprenant.

*Elles sont même capitalisantes. Il y a toujours une plus-value.*

Cependant, la plupart de celles qui sont offertes sont plus théoriques que pratiques. En plus, la méthode de formation utilisée est beaucoup plus traditionnelle parce qu'elle est centrée sur les formateurs et le savoir. Or, d'après les nouvelles recherches pédagogiques, les méthodes devraient être centrées sur les formés. Les thèmes de formation devraient partir des besoins réels des enseignants, exprimés lors des divers conseils d'enseignement et sur les finalités de l'acquisition des différents savoirs.

A ce sujet, les enquêtés nous ont révélé que les thèmes de formation sont choisis indépendamment du contexte d'apprentissage et des enseignements. Les *formations par adaptation* qui sont organisées ne permettent pas aux enseignants de s'exprimer. Ainsi, après le passage des formateurs, aucun dispositif ne permet de savoir si les nouveaux savoirs procéduraux enseignés ont été assimilés ou non avant leur mise en œuvre *in situ*. En plus, pendant les formations continues, les simulations ne sont pas souvent prévues par les formateurs pour faciliter le processus d'acquisition. Ci-dessous quelques propos :

*Les formations continuées sont bénéfiques pour la continuité des enseignements, mais les thèmes de formation sont généralement choisis en fonction des innovations pédagogiques pour s'arrimer aux approches internationales d'éducation. Cependant, les thèmes de formation devraient aussi provenir des rapports des conseils d'enseignement et des difficultés individuelles des enseignants constatées lors des visites de classes.*

Pendant les formations, il arrive que le thème ne coïncide pas avec la difficulté réelle de l'enseignant. Le suivi de proximité est conseillé à cet effet. Cette stratégie permettrait de localiser la zone proximale de développement du formé afin de lui apporter de l'aide nécessaire. Les questions 15 et 16 illustrent cette approche surtout que la mise en œuvre de la stratégie en vigueur rencontre toujours des problèmes.

« *Quels sont les domaines en sciences de l'éducation où vous souhaitez être formé in situ* ».

*Domaine didactique pour renforcer les contenus d'enseignement de ces disciplines afin de choisir la méthode appropriée ; la stratégie d'enseignement en vigueur aussi dans les écoles normales parce qu'elle rencontre encore énormément de difficultés dans la mise en œuvre pour certaines disciplines ; la recherche documentaire appropriée pour l'harmonisation des contenus d'enseignement dans les écoles normales ; les politiques éducatives.*

La formation porte le plus souvent sur les thèmes génériques au détriment des thèmes spécifiques (contenus d'enseignements et d'apprentissages). Et pourtant, les thèmes génériques autant que les thèmes spécifiques devraient constituer une préoccupation égale chez les formateurs pour que les enseignants bénéficient pleinement des recyclages et d'autres moyens de développement de nouvelles compétences professionnelles.

D'après les enseignants rencontrés, les besoins spécifiques sont mentionnés dans les rapports des conseils d'enseignement qui malheureusement ne sont pas pris en compte par les formateurs. Or, cette prise en compte devrait permettre d'aller au-delà des compétences techniques et professionnelles habituelles. Rappelons que dans le paradigme de l'enseignant réflexif, la réflexivité est au centre du développement de ses compétences. Les savoirs en sciences de l'éducation sont pluriels. Les formations continuées seraient plus bénéfiques si les formateurs, avant de prescrire une stratégie d'enseignement unique pour toutes les disciplines, prenaient en compte l'existence des autres stratégies d'enseignement ou d'autres types de pédagogie en vigueur (la pédagogie de la classe inversée, la pédagogie éclectique).

Les enseignants ont tous admis que c'est l'utilisation des méthodes de formation multiples qui facilitent la construction des savoirs. D'après eux, en fonction des caractéristiques de

chaque discipline à enseigner, c'est à l'enseignant que revient le pouvoir de choisir parmi la multitude d'approches celle qui convient le mieux *in situ*. En tant que maître, enseignant, formateur, formé aux multiples pratiques et méthodes pédagogiques, le savoir enseignant est pluriel comme en sciences de l'éducation. Ci-dessous quelques avis recueillis aux questions (17-25),

*La diversité pédagogique permet d'enrichir et d'approfondir le savoir à enseigner. Elle donne la possibilité à tous les apprenants d'assimiler les savoirs enseignés et de les réutiliser plus tard. Cette diversité induit l'usage d'une diversité des stratégies pédagogiques.*

A la question de savoir quelles stratégies adopter en formation continuée, les enseignants ont validé toutes les stratégies d'enseignement proposées. Ils ont déploré le fait que les simulations ne sont pas prévues par les inspecteurs et/ou les animateurs pédagogiques en charge de la formation. Voilà ce qu'ils ont dit à propos des simulations en présentiel:

*Les simulations en présentiel rendent plus efficaces les enseignements et concrétisent les formations. Elles permettent d'allier les diptyques (théorie /pratique), puis, (pratique/théorie) indispensables pour la correction des erreurs et la régulation des connaissances dans les substances cognitives de la mémoire. Elles sont une source de construction parce qu'elles permettent le partage d'expériences et la résolution des difficultés pédagogiques rencontrées. Lorsqu'elles sont bien menées, elles sont une véritable source de motivation pour les enseignants en formation.*

Parlant de l'usage des approches pédagogiques *in situ*, les enseignants ont déclaré que l'enseignement explicite prescrit par le Ministère des Enseignements Secondaires privilégie l'approche par compétence (APC) au détriment des autres approches (NAP, PPO). Et pourtant, la fiche de préparation comporte la définition des objectifs d'apprentissage et certains autres éléments qui relèvent de la pédagogie par objectif (PPO), les activités de remédiation, de réinvestissement et même de découverte de la notion à enseigner relevant de la (NAP), enfin, les activités d'intégration des savoirs dans les activités de vie courante. *In fine*, toutes ces approches sont utiles pour la construction des savoirs des enseignants en formation et pour la formation des élèves-maîtres.

*En fonction du groupe d'apprenants, des thèmes à enseigner et des disciplines, l'usage des approches pédagogiques donne des orientations dans la pratique de la classe et facilite la circulation des savoirs.*

Il résulte des entretiens que la complémentarité des approches pédagogiques facilite la construction des savoirs. L'usage simultané des approches dans une séquence pédagogique ne serait que bénéfique pour l'assimilation, l'accommodation, l'adaptation des apprentissages et la construction des savoirs.

De la pratique de l'enseignement explicite, les enseignants ont dit que c'est une démarche de mise en œuvre de l'APC. Or l'APC a été mise en œuvre pour pallier les manquements observés dans l'utilisation des approches antérieures. Donc, l'approche par compétence (APC) n'exclut pas l'utilisation de la nouvelle approche pédagogique (NAP) encore moins de la pédagogie par objectif (PPO). Au contraire, toutes ces approches se complètent. Pour la plupart, ils les utilisent de temps en temps pour enseigner certaines disciplines notamment en didactique. Ci-dessous quelques propos des enseignants à la question 39:

*Nous l'utilisons de temps en temps pour l'enseignement de certaines disciplines à l'instar des disciplines didactiques. Il y a des disciplines qui n'obéissent pas à l'usage de l'enseignement explicite comme les disciplines dites réflexives. Ce sont des disciplines qui requièrent la mémoire de travail pour leur assimilation.*

Pour atteindre leurs objectifs et construire les savoirs, la stratégie adoptée par les enseignants est donc de varier les approches pédagogiques et de multiplier les stratégies d'enseignement en fonction des savoirs à enseigner.

*En situation, nous utilisons les ressources pédagogiques susceptibles de faciliter l'acquisition des connaissances car, parfois, les étapes de l'enseignement explicite sont difficiles à mettre en œuvre.*

A la question de la variation des méthodes d'enseignement, l'opinion des superviseurs s'oppose à celle des enseignants. Voici les déclarations d'un responsable chargé de former les enseignants. Il pense que pour les formateurs des enseignants, il n'est pas question de former les enseignants pour leur donner une certaine aisance intellectuelle car, varier les stratégies lors des formations, c'est leur donner des connaissances supplémentaires qui pourront les opposer aux inspecteurs. Ils ne pourront plus s'intéresser aux enseignements des inspecteurs. Ci-dessous les propos d'un responsable interviewé :

*Nous devons savoir que nous gérons les intellectuels qui pour la plupart repartent à l'école. Donc tenir compte de leur formation initiale ou de leurs besoins en formation reste un leurre. Généralement en début d'année, nous choisissons en marge de l'enseignant les thèmes de formation de l'année scolaire. Nous le faisons avant le début des stages pratiques. Les rapports qui viennent du terrain ne sont pas souvent pris en compte. Car, l'important pour nous, c'est d'obéir à la*

*hiérarchie puisque nous établissons les modules de formation en fonction de ce que nous estimons nécessaire pour eux. C'est pour cela que pour moi, le renforcement des capacités de l'enseignant devrait s'articuler sur les stratégies d'enseignement et la gestion de la classe.*

Quant aux méthodes utilisées en formation, ce responsable dit qu'elles sont le plus centrées sur le formateur. La méthode de formation aurait été différente si la demande de formation venait des enseignants. Mais, il dit que :

*nous utilisons les méthodes que prescrit la hiérarchie, avec le grand effort d'inhiber l'apport de l'enseignant.*

Pour les formateurs des enseignants, prendre en compte les connaissances antérieures des enseignants n'est pas utile en formation. Ci-dessous son propos :

*Nous utilisons les méthodes que prescrit la hiérarchie, avec le grand effort d'inhiber l'apport personnel de l'enseignant. Les connaissances antérieures des enseignants permettent juste une bonne préparation des leçons. C'est la mauvaise organisation et la nature même des inspecteurs pédagogiques (IP) et de leur compétence. Les enseignants doivent avoir les plannings bien avant. Et sur scène, après modélisation par les formateurs, ce serait mieux de pratiquer les simulations et non de venir lire les exposées devant une cible qui ne se reconnaît pas dans ce qui se lit.*

Cet inspecteur exprime sa désolation pour la distribution des documents utiles à la formation à la fin des travaux. D'après lui, il serait judicieux de prendre en compte les conclusions issues des inspections conseils et des carrefours pédagogiques pour concevoir les modules de formation. Dans ces rapports, les difficultés réelles des enseignants sont généralement mentionnées (annexe 1). Dans le principe, c'est dans ces rapports que les problèmes professionnels des enseignants sont émis et les indices de solution proposés par les autres collaborateurs sont exposés pour aider ces enseignants en difficultés. Ceux qui persistent sont transmis à la hiérarchie afin que des dispositifs de formation soient initiés pour que le suivi post formation soit plus efficace. C'est du moins ce que nous faisons.

Pour ce Directeur d'école, les approches pédagogiques sont inclusives. Mais, nous ne pouvons-nous soustraire aux instructions de la hiérarchie. Pour faciliter la construction des savoirs, la combinaison des approches est à solliciter. Voici du reste son propos :

*Ces approches sont inclusives d'une certaine manière. Nous pensons que les approches sont complémentaires et nous préférons les utiliser toutes. Encore qu'il est mieux de combiner les approches pour faciliter la construction des savoirs.*

En ce qui concerne l'enseignement explicite, selon ce formateur, c'est le fondement théorique du *Learning by Doing*. Il affirme ne pas utiliser ce type d'enseignement en formation parce qu'il est très exigeant et nécessite beaucoup de temps. Cependant, les enseignants doivent l'utiliser parce qu'il est prescrit officiellement. Il dit ceci

*L'enseignement explicite, pour nous, facilite l'acquisition des connaissances et représente le fondement théorique du Learning by doing de Dewey. Nous ne l'utilisons pas vraiment en formation, parce que ce n'est pas évident. Mais nous exigeons que les enseignants l'utilisent parce qu'il permet de faire travailler les apprenants individuellement et en groupe.(...) Si on se rend compte que les enseignants ne respectent pas scrupuleusement la démarche prescrite, hmmm, la réalité est que lorsqu'on est un bon formateur, ce n'est pas le respect scrupuleux d'une technique qui doit primer, mais plutôt l'ingéniosité et la créativité de la personnalité de l'enseignant.*

Il déplore aussi le fait que pendant les inspections/conseils ou chiffrés des enseignants, certains évaluateurs s'attardent sur les détails à respecter scrupuleusement les étapes alors que selon lui, c'est la réussite de tout le processus enseignement/apprentissage qui est importante.

*Pendant les formations, les collègues aiment mettre l'accent sur les détails, alors moi je pense que c'est la réussite de tout le processus qui interpelle ici. En fonction de la cible, l'utilisation de certaines techniques ou stratégies d'enseignement peut favoriser l'apprendre chez les formés. L'échec de la formation est que nous confondons sûrement pédagogie et andragogie. La formation s'adresse aux enseignants qui sont des adultes. Il serait intéressant de toujours les associer à la construction de leurs savoirs.*

*In fine*, en fonction de la cible à former, l'utilisation de plusieurs méthodes et techniques ou stratégies d'enseignement favorise l'apprendre et facilite la construction des savoirs. En considérant que les enseignants sont des apprenants adultes, la prise en compte de plusieurs méthodes de formation appropriées aux adultes seraient indiquées pour accélérer la construction des savoirs. Pour les formateurs et les enseignants interviewés, il n'est pas besoin de lire les exposés qu'on a préalablement élaborés pour soi-même. Cependant, pour accélérer les mécanismes de construction et pour une démarche pédagogique éclectique, les supports de formation pourraient être déposés quelques jours avant la formation pour impliquer les formés dans le processus de construction de leurs savoirs. Il n'y a pas d'approche stricte. Les méthodes de formation se succèdent et se complètent. La pratique de l'approche par compétence (APC) est venue compléter les limites de la pensée inférentielle (NAP). La pédagogie est dynamique. Il est nécessaire que chaque enseignant parte de ses connaissances antérieures pour corriger

et améliorer les nouvelles acquisitions ou alors dégager les limites de l'utilisation d'une approche pédagogique donnée.

Pour un Inspecteur Coordonnateur chargé de l'Enseignement Normal, ce n'est pas le respect des étapes qui construit les savoirs en situation, ce sont les liens qui se tissent entre les concepts qui les construisent.

*La construction des savoirs n'est pas uni-variée. Elle est multi-variée. Elle dépendrait de la personnalité créative de chaque professionnel. Les exposés ainsi que les supports de formation sont à distribuer tout au début de la formation pour une participation effective des formés au processus. Cependant, l'idéal serait d'y associer des simulations, des démonstrations. L'enseignement explicite en soi n'est pas une méthode d'enseignement. C'est une stratégie d'enseignement parmi tant d'autres que l'enseignant peut décider de choisir pour enseigner une ou l'autre discipline dans l'approche par compétence.*

### **5-6-3- L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.**

De prime abord, l'accompagnement consiste à expliquer ce que l'accompagné ne comprend pas. Trois dimensions contribuent à mieux aider le formé : la dimension relationnelle (mode d'accompagnement), opérationnelle (analyse du genre et des gestes professionnelles) et la dimension spatio-temporelle (disponibilité pour le formé)

En rapport avec ce paramètre, la dimension relationnelle propose plusieurs modes d'accompagnement en formation professionnelle. Le coaching a été le mode le plus sollicité parce qu'il permet aux enseignants d'être plus proches de leurs formateurs et de se sentir en confiance. Il établit un climat de travail serein, favorable à la construction des savoirs.

Le style démocratique semble s'accommoder à ce mode. Il facilite la bonne circulation des savoirs entre les acteurs en formation, d'une part et/ou l'écoute, le dialogue, d'autre part. Le jeu de rôle nécessaire dans ce mode aide à localiser la zone proximale de développement du formé, à réduire le conflit cognitif. L'apprenant se sent libre d'imiter, de copier, de réaliser des simulations. Ci-dessous leurs propos :

*D'abord que l'accompagnement est un processus qui intègre plusieurs stratégies, le coaching, le tutorat. Pour plus de sérénité, il faut adopter le style démocratique. Cependant, les formateurs ont un objectif et ne peuvent aller au rythme du formé. Les formateurs doivent faire autant que possible une analyse des besoins réels, écouter, dialoguer et être humbles. Il est important d'instituer un climat de formation convivial qui favorisera le dialogue*



Pour les enseignants et les formateurs, l'accompagnement de proximité permet de travailler à la fois sur le genre et les gestes professionnels des enseignants. Il aide l'enseignant à réajuster, par un effort personnel, les manquements identifiés au cours de sa carrière. Il aide à construire une relation cognitive et sociale entre le formé et le formateur.

*D'ailleurs, quel est le rôle des conseillers pédagogiques dans les délégations départementales ? S'interroge cet inspecteur National de Pédagogie chargé de l'Enseignement Normal. Nous ne nous souvenons pas avoir reçu un conseiller pédagogique dans nos écoles malgré les doléances transmises à la hiérarchie. Ils ne descendent pas dans les écoles.*

Ces conseillers pédagogiques devraient pourtant assurer le feed-back des formateurs et retransmettre les doléances des enseignants auprès de la haute hiérarchie. Surtout que

*Les formations ne permettent pas de feed-back et les formateurs sont trop hautains. Nous proposons que pour favoriser un meilleur accompagnement, les formateurs puissent se recycler en permanence.*

*In fine*, les difficultés sont nombreuses. Nous souhaitons la formation pour être de véritables formateurs.

*En effet, nous ne recevons pas une formation à part entière de formateurs de pédagogues que nous sommes. Ce n'est pas vraiment encourageant. La hiérarchie, que nous sommes, accompagne en se formant elle-même. Ce n'est pas motivant.*

#### **5-6-4- Analyse de la grille d'observation.**

La grille d'observation telle que nous l'avons élaborée était à l'usage des superviseurs des enseignants. Elle a permis d'analyser les interactions, documenter les acteurs de formation, analyser les réactions des uns et des autres, identifier la constance des conduites qui facilitent la construction des savoirs. Elle a été aussi utilisée pour comprendre les mécanismes de construction, vérifier les résultats des données suscitées et d'interactions afin d'évaluer la technique pédagogique proposée dans cette étude (confère annexe 7). Elle est constituée de deux grandes rubriques qui sont :

- 1) la gestion régulière des apprentissages;
- 2) la gestion régulière de la discipline.

Cependant, dans la présente étude, nous avons considéré uniquement le côté interne qui permet de relever les manquements observés au cours des apprentissages pour y remédier.

#### **5-6-4-1- De la gestion régulière des apprentissages.**

Elle est constituée du genre professionnel (*ensemble des outils et gestes professionnels que l'on retrouve dans une activité*) et des gestes professionnels (*ensemble d'actions intentionnelles, verbales, physiques ou cognitives qui permettent de bien exercer une profession*)

##### **5-6-4-1-1- Du genre professionnel.**

Il est constitué des outils pédagogiques, outils de références et de préparation des leçons. En ce qui concerne la rubrique...

« ... *outils pédagogiques (N°1-16)* » d'après les superviseurs, 75 % des enseignants inspectés ne possèdent pas, par devers eux, les outils pédagogiques énumérés dans la grille d'observation. Nous leur demandons généralement de les produire en début d'année scolaire comme des projets pédagogiques qui guideront les activités au cours de l'année scolaire. Certains de ces projets sont affichés dans les salles de classe, d'autres, dans la salle des enseignants. Nous conservons les restes dans nos bureaux (Chef/Ses) pour des éventuelles exploitations en cas de nécessité.

Pour ce qui est de « *l'exploitation des outils de références (N°17 - 23)* » toutes les écoles sollicitées possèdent en leur sein un bureau de la documentation. Les enseignants et les apprenants y accèdent pour consulter, faire de la recherche et enrichir leurs contenus d'enseignement / apprentissage.

Le problème de dysfonctionnement relevé dans ce travail commence par la « *préparation des leçons à enseigner (N°24 - 47)* ». Il inclut certains éléments du geste professionnel comme la « *la réalisation des apprentissages*. D'où le caractère pragmatique de l'étude. Il était question d'amener les enseignants à enseigner en prenant en compte les paramètres de construction des savoirs identifiés dans ce travail.

En effet, il était recommandé aux enseignants de préparer les leçons suivant les caractéristiques des disciplines, l'utilisation des méthodes de formation multiples (confère annexe 2). Les superviseurs de proximité et nous avons la responsabilité de les y accompagner. Après avoir classé les disciplines par type de disciplines, aucune méthode pédagogique ne leur était exigée. Les enseignants s'exerçaient à préparer les leçons selon les méthodes pédagogiques de leur choix. Plus, nous les accompagnions à utiliser tous leurs potentiels techniques pour accomplir leurs tâches, mieux, ils manipulaient

simultanément les approches en vigueur (NAP-PPO-APC) dans leurs préparations en y intégrant les savoirs d'actions et expérientiels. L'objectif était de vérifier que le savoir enseignant était totalement utilisé et mis en œuvre dans la pratique.

#### **5-6-4-1-2- Des gestes professionnels.**

Comme nous l'avons signalé plus haut, la démarche de construction des savoirs était de prendre en compte l'ensemble des savoirs enseignants et de nous rassurer que pendant la « *réalisation des apprentissages jusqu'à leur évaluation (N°48 – 102)* », tous les élèves-maîtres participent effectivement au processus de construction. Au fur et à mesure que les enseignements se poursuivaient et que nous observions des manquements, nous nous concertions sur l'utilisation conjointe des méthodes et techniques d'enseignement (magistro-centrées ; pédo-centrées ; socio-centrées ; médiatisées). Nous les accompagnions dans la pratique jusqu'à ce que nous nous rendions compte qu'ils utilisaient effectivement toutes les approches en vigueur au Cameroun (NAP – PPO – APC). Nous les encourageons pendant les préparations à innover dans les techniques, créer, se déployer totalement afin d'apporter des solutions aux conflits susceptibles de subvenir au cours du processus. Pendant l'accompagnement, nous ne nous limitons pas à l'observance d'une méthode / technique / stratégie prescrite.

Notre objectif était d'amener les enseignants à utiliser tous les savoirs acquis durant les différentes formations pour les mettre au service de tous les apprenants. En fait, le processus de professionnalisation qui conduit au professionnalisme doit se poursuivre et porter sur l'ensemble des domaines du référentiel du métier d'enseignant tel que défini par Fonkoua (2016) qui sont : *la formation et/ou l'encadrement, l'animation et la recherche*.

L'enseignant professionnel doit toujours innover et développer la culture de l'apprendre. Bien plus, il est doté d'une multitude de savoirs techniques et professionnels utiles à l'accomplissement de sa tâche. Et donc, il ne saurait être limité à l'usage strict d'une stratégie d'enseignement au cours de la réalisation des apprentissages. Tout comme Lasnier (2000), nous pensons qu'en situation d'apprentissage, l'enseignant doit varier autant que possible les méthodes, techniques et procédés d'enseignement pour construire non seulement ses propres savoirs, mais aussi ceux des élèves - maîtres. Néanmoins, Lasnier (2000) dans Fomekong Kenne (2016, p.300) souligne que l'élaboration d'une stratégie d'enseignement doit obéir aux principes fondamentaux ci-après:

- être planifiée après une étude minutieuse de la situation pédagogique ;
- varier en fonction des disciplines, matières, objectifs et contenus d'apprentissage ;
- respecter les différences individuelles ;
- ne pas être répétées trop fréquemment pour éviter un effet de saturation du sujet et de rejet.

Bien plus, il est important que l'enseignant ait une idée des opérations mentales qu'elle implique sur les apprenants avant de l'adopter. Au regard de ces principes, il serait inconfortable de répéter les mêmes méthodes, techniques, procédés et stratégies... bref, les mêmes gestes professionnels à tous les processus enseignement/apprentissage. Car, comme nous venons de souligner, il est important de ne pas répéter fréquemment les mêmes gestes *in situ*. Cela pourrait entraîner un effet de saturation, dégoût ou même une démotivation de l'activité éducative. *In fine*, nous proposons aux enseignants de varier autant que possible les gestes professionnels qui nourriront, organiseront et structureront les savoirs emmagasinés en savoir-agir stratégique utile à la construction des savoirs. La multiplication des stratégies contribue au maintien de la discipline.

#### **5-6-4-2- De la gestion régulière de la discipline.**

Afin de canaliser l'attention des apprenants sur les compétences à faire développer et les objectifs pédagogiques à atteindre à la fin des apprentissages, l'enseignant doit pouvoir varier les stratégies d'enseignement et maîtriser sa classe (N°103 – 110).

Il est important qu'un contrat pédagogique verbal soit signé en début d'année scolaire entre les apprenants et leurs enseignants pour pouvoir gérer les éventuels conflits susceptibles de surgir pendant le processus enseignement / apprentissage. Cette gestion de la discipline débute par une bonne connaissance du règlement intérieur de l'école, de l'organisation de la classe et de ses apprenants. A cette connaissance s'ajoute la maîtrise des contenus et activités d'apprentissage. Tout comme la gestion des apprentissages, la gestion de la discipline est un art. L'enseignant doit innover, créer, planifier, analyser et réguler les savoirs enseignants utiles au maintien de la discipline pour faciliter la construction des savoirs des élèves-maîtres. Cela ne peut être possible que s'il varie les stratégies.

Nous pensons que si ces dispositions sont prises en compte au cours du processus enseignement / apprentissage, les savoirs enseignants ainsi que ceux de leurs apprenants seront mieux construits. L'utilisation de la technique pédagogique libérale autonomise l'enseignant en le rendant beaucoup plus flexible et plastique.

## **CHAPITRE 6 : DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS.**

Après la collecte, le traitement, la présentation et l'analyse des différentes données de la présente étude, nous passons à la discussion des résultats. Nous, nous proposons une démarche susceptible de permettre que les formations continuées, destinées aux enseignants des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général du Cameroun puissent faciliter à la fois la construction des savoirs des enseignants et ceux des élèves-maitres.

### **6-1- Discussion des résultats.**

La construction des savoirs constitue le problème central de la présente étude. Il a été observé au cours des séquences d'enseignement, constaté par les superviseurs dans les fiches de préparation et mentionné dans les rapports des inspections conseils et / ou chiffrées.

Ce problème met en relief l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Si d'après Giordan et De Vecchi (1987, pp. 5 – 6) *Savoir, c'est d'abord être capable d'utiliser ce que l'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation*, le problème de construction des savoirs s'observe lors des contrôles des enseignements par une inadéquation entre le résultat escompté et le résultat réel.

#### **6-1-1- Implications théoriques des résultats.**

La confirmation des hypothèses de recherche à des degrés significativement différents a confirmé le choix des théories cognitives de l'apprentissage ainsi que celle de l'activité que nous avons convoquées. La recension des écrits sur les paradigmes de structuration de la connaissance et de formation montre à suffisance que pour former les enseignants et réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, il est important de prendre en compte plusieurs paramètres.

D'après les théories cognitives de structuration de la connaissance, la conceptualisation est à la base du développement cognitif. La conceptualisation des activités de formation continuée a pour but de produire des concepts qui permettent à un sujet apprenant de mieux s'adapter au réel, de mieux adapter le réel à lui-même, mais aussi de mieux connaître le réel : la tâche de l'enseignant. La conception n'est ni un outil, ni un objet, c'est un processus intentionnel programmé qui mène à un but. De manière pratique, c'est une élaboration de sens qui permet de prendre en compte l'activité réelle de l'enseignant dans la programmation des activités de formations continuées en abordant tous les aspects liés au processus enseignement/apprentissage.

Malheureusement, comme le souligne Fonkoua (2016), les formations continuées initiées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général sont essentiellement basées sur l'amélioration de la conduite des enseignements. Pourtant, elles auraient pu aussi porter sur les contenus d'enseignement des disciplines dans les ENIEG, les méthodes d'enseignement en rapport avec les disciplines enseignées, l'analyse du taux de réussite, les différentes causes et bien d'autres difficultés réelles auxquelles sont confrontés au quotidien les enseignants dans l'accomplissement de leur mission.

En effet, les enseignants sont des apprenants adultes. Ils ont des difficultés ciblées, orientées. La formation continuée devrait être considérée par tous les acteurs du système éducatif comme un élément essentiel du *virage du succès* d'après Maulini, *at al* (2015, p.47). Surtout qu'en observant la rapidité actuelle de l'évolution de la société, ces modes de vie et de travail, il serait illusoire de penser que les formations continuées sont vaines en s'appuyant sur les rapports des différents conseils d'enseignement et des inspections conseils réalisées dans les écoles.

En fait, la pédagogie et la didactique sont des sciences qui progressent aussi rapidement que les autres sciences. La formation continuée devrait s'inscrire dans une démarche où l'enseignant est appelé à jouer le rôle d'acteur dans ce processus de construction. Il devrait en être le premier bénéficiaire pour faire bénéficier ses apprenants. Le système éducatif camerounais devrait certes s'arrimer au monde en suivant les signes du temps en matière d'innovations pédagogiques en vigueur. Cependant, cette formation gagnerait à prendre en compte certains paramètres avant d'instruire une stratégie de formation dans ses institutions.

D'après Lenoir (2006) dans Moche (2017, p.250) en pédagogie des adultes, il est conseillé de ne pas utiliser les pédagogies normatives, instructives. Elles se présentent en quelque sorte comme un frein à la pratique réflexive de l'enseignant chercheur qui veut construire des savoirs. Car, en situation d'activité, les objectifs des enseignants (tâches réelles) s'opposent à ceux de l'administration (tâches prescrites). Certes, la réalisation de toutes ces tâches concourent au succès de l'action éducative.

Dans le cadre de la présente étude, nous pensons que pour la réalisation des différentes tâches concourant au succès de l'action éducative, les programmes de formations continuées devraient être conçus sur la base des difficultés réelles des enseignants contenues dans les rapports des conseils d'enseignement et des inspections et non sur des paramètres qui ne cadrent pas avec notre contexte d'éducation (Confère annexe 1).

Surtout que d'après Dauphin & De Ketele (2004, p. 123) dans Maulini et al (2015, p.47) les formations (continuées) sont

*censées accompagner l'évolution des métiers de l'enseignement d'une position d'exercice individuel de la fonction vers une démarche plus collective : elles visent le développement de la communication, du travail en équipe, l'implantation des projets dans les établissements.*

Sous cet angle, lorsque la formation continuée est bien organisée, elle suscite la motivation de ceux qui exercent la mission d'éducateur au sein de l'organisation fondée sur le partage de valeurs communes et sur la conviction de participer à une mission d'intérêt général, dans le dynamisme de reconnaissance professionnelle. L'enseignant est ainsi appelé à se former à partir de ses besoins réels les plus immédiats, mais aussi en tant que membre de la grande équipe éducative.

En vertu des textes juridiques qui prescrivent aux enseignants d'améliorer leurs compétences techniques et professionnelles en situation d'activité, ceux-ci ont le droit d'être accompagnés et soutenus dans tous les changements pédagogiques reconnus nécessaires à l'évolution du système éducatif. Lorsqu'elle est bien planifiée et élaborée, la formation continuée fait des enseignants des professionnels aux capacités et aux compétences ancrées dans leur milieu de travail, capables d'assumer une certaine mobilité professionnelle, mais aussi de les conduire à être des véritables acteurs de changement dans leur environnement.

Les psychologues ergonomes Pastré et al (2011) dans Maulini et al. (2015, p.65) décrivent ce type de formation en ces termes : il s'agit d'

*Un développement des formations sur mesure, réalisées sur la demande des acteurs de terrain, et en lien direct avec leurs problèmes, leurs difficultés et leurs projets. Elles sont désignées formations négociées, sur mesure, ou à la carte. Ce type de formation invite les professionnels, individuellement ou collectivement, à formuler une demande d'aide, de soutien, de conseils, d'accompagnement, d'expertise ou de formation.*

En prenant en compte les rapports des conseils d'enseignement, dans l'élaboration des projets de formation, les problèmes réels des enseignants mentionnés dans la problématique trouveraient des solutions grâce à des formations continuées sur mesure, réalisées sur la demande des acteurs de terrain. Dans la validation des résultats de notre enquête, la combinaison des paramètres relevés influence significativement la construction des savoirs des enseignants. L'analyse de ces rapports permet de concevoir les activités de formation en



interne, d'améliorer la conduites des enseignements, le rendement professionnel et de réduire le taux d'échec des élèves-maîtres.

Selon que l'on se situe du côté du prescrit ou de l'acteur réel du terrain, pour Detienne & Vernant (2009) dans Maulini et *al.* (2015, pp.66 - 67) deux champs de tension apparaissent :

- 1) si l'on se situe dans la logique du contrôle et d'affermissement de la prescription, tout écart entre le travail prescrit et le travail réel est perçu négativement. La formation continuée constitue alors un instrument de régulation de l'activité. Les contenus sont définis par l'autorité politique qui décide des savoirs à dispenser lors de la formation dans le but de réduire l'écart identifié ;
- 2) si l'on est dans une perspective professionnalisante, du renforcement de l'autonomie de l'acteur, l'écart entre le prescrit et le réel est considéré comme l'expression de la compétence de l'acteur prêt à ruser avec la prescription pour réussir à bien faire ce qui est attendu de lui. La formation continuée est conçue comme une ressource nécessaire au développement professionnel.

Ces tensions permettent d'énoncer l'une des conditions fondamentales susceptibles de faire en sorte que les formations continuées profitent effectivement aux enseignants. Il s'agit, en plus de ce qui est programmé par le système éducatif, d'encourager les démarches et les initiatives personnelles qui responsabilisent les professionnels enseignants à titre individuel et en tant que collectif agissant. De notre point de vue, le métier d'enseignant trouve sa richesse dans l'utilisation de la diversité des approches pédagogiques, de l'utilisation de plusieurs méthodes et techniques d'enseignement. Les formations continuées seront co-construites avec les acteurs sur le lieu de leur activité et en réponse à leur demande réelle.

Selon la théorie de l'activité développée par Leontiev (1984), l'enseignant *in situ* est triplement évalué (par lui-même, par la hiérarchie et les apprenants dont il a la charge). Le paradigme de l'enseignant académicien et chercheur stipule que les enseignants doivent apprendre à cadrer et recadrer un problème technique tout en travaillant. Ils doivent tester leurs interprétations, proposer des solutions en combinant actions et réflexions pour décider de ce qui doit être fait. Ce faisant, ils mettent à leur actif les méthodes d'investigation des Sciences de l'Education que sont la Description, l'Observation, la Prescription et l'Expérimentation. De ce fait, l'analyse et la régulation qui définissent le profil de l'enseignant seront mises en œuvre.

L'initiative entreprise par les superviseurs de provoquer le renouvellement des compétences est salubre pour ces enseignants qui ne demandent qu'à apprendre pour mieux

exercer leur métier d'enseignant. Cependant, pour un meilleur rendement et une bonne efficacité des formations continuées, nous pensons que les enjeux doivent être définis en fonction des finalités des différentes parties prenantes. D'après les ergonomes, c'est l'articulation complexe entre les enjeux prescriptifs du métier d'enseignant et les finalités du praticien qui rendent la formation continuée efficace.

### **6-1-2- Privilégier les pratiques de soutien après la formation continuée.**

Comme nous l'avons souligné dans cette étude, à peine le nouveau savoir est transmis aux enseignants, immédiatement, la mise en œuvre dans les salles de classes est effective et évaluée. Les formations continuées sont faites par adaptation directe, tacite. Bien que les apprenants soient des adultes et de surcroît des enseignants formés, il est utopique de penser qu'ils sont des *tabula rasa*. Ils disposent des constructions issues de leurs activités professionnelles en mémoire sous forme de films ou de miroirs. L'acquisition d'un nouveau savoir en formation continuée ne saurait éradiquer totalement les anciens, car au cours du processus d'assimilation, en fonction du dispositif de formation mis en place, certains réajustements sont immédiatement effectués en plénière et/ou lors des travaux en ateliers.

Malheureusement, pendant les travaux en ateliers, au lieu que les simulations soient effectuées par les formateurs des enseignants pour que des réajustements soient immédiatement pris en compte par la hiérarchie, ce sont ces mêmes enseignants qui sont mis à l'œuvre pour simuler ce qu'ils n'ont même pas encore compris. Pourtant, les facilitateurs reçoivent des formations au préalable avant de les démultiplier sur le terrain.

Il s'agit aussi pour nous dans ce travail de questionner l'habileté, chez ces formateurs à être des facilitateurs, des accompagnateurs des enseignants dans la construction de leurs savoirs. Pour Lenoir (2006) dans Fomekong Kenne (2017, p.358), ce qui est au centre du processus enseignement/apprentissage,

*c'est la rencontre qui se réalise entre le rapport que l'apprenant établit avec les objets de savoir (rapport d'apprentissage ou médiation cognitive) par le biais du processus cognitif (différentes démarches) et le rapport que l'enseignant établit par sa pratique au rapport d'apprentissage.*

La vraie question est celle de savoir comment aider le plus possible l'enseignant en difficultés d'apprentissage à construire son savoir ?

De notre point de vue, après la formation en plénière (résultats de notre deuxième hypothèse de recherche), la présence d'un accompagnateur de proximité dans le lieu de travail aidera à détecter les manquements, à localiser la zone proximale de développement (ZPD) afin de mieux réguler les actions et les opérations qui peuvent surgir en situation de travail. Car, le professionnel enseignant est sans cesse confronté à de multiples difficultés qu'il doit sans cesse débloquer pour poursuivre sereinement son activité.

Le constructivisme de Piaget (1974) propose la conceptualisation de l'activité réelle par la notion d'Invariant Opérateur (OI). En effet, c'est au cours du développement académique et professionnel que l'enseignant construit des conservations (c'est-à-dire, des invariants opératoires) en se confrontant aux difficultés liées à son service. L'entrée dans la conceptualisation de l'activité de formation selon le chercheur présente trois avantages :

1- la notion d'invariant opératoire souligne la dimension pratique de la conceptualisation de l'activité. En plus, les invariants ne sont pas les éléments d'une théorie, ils se construisent à partir de la pratique. Ce sont les outils d'adaptation au réel sur les deux formes de la connaissance qui selon Piaget sont prédictive et opératoire, c'est la première forme opératoire ;

2- le sujet joue un rôle décisif dans la construction des invariants opératoires. En effet, c'est l'activité du sujet qui construit ces invariants car, pour la théorie, un concept n'est jamais transmis ou appris. Il est construit par le sujet lui-même qui se déploie dans un environnement inconnu pour se frayer un chemin, pour résoudre ses problèmes. Les invariants opératoires sont le résultat d'une opération mentale que personne ne peut faire à la place de l'autre ;

3- pour certaines activités, la réussite précède la compréhension. Piaget (1974) ouvrirait ainsi une aide à la construction des invariants opératoires. Certes, l'apport personnel est crucial, mais, l'environnement doit être favorable à cette construction.

En rapport avec l'étude, nous pensons que pendant les formations continuées, les simulations des nouvelles méthodes, techniques et stratégies d'enseignement doivent être faites en plénière par les facilitateurs pour que la réussite de la méthode précède la conceptualisation.

La convocation de la théorie de Piaget dans ce travail présente un double avantage à la fois complexe et dynamique de notre point de vue. Complexe parce qu'elle repose sur une dialectique (action-réaction). Dynamique parce que c'est au cours du processus d'enseignement/apprentissage que s'instaure une auto régulation des savoirs des enseignants.

1- *L'action est une connaissance (un savoir-faire) autonome.* Cela voudrait dire qu'elle est organisée et intelligible. Le principe de cette organisation de l'action est à chercher non pas à l'extérieur, dans des connaissances dont les actions ne seraient que des applications, mais à l'intérieur d'elle-même. Les schèmes constituent une organisation interne de l'action qui permettent de comprendre comment celle-ci peut être efficace, reproductible, adaptable et intelligible ;

2- *La prise de conscience de la qualité constitue un véritable travail de conceptualisation.* Lorsque la compréhension de l'action menée rejoint la réussite de la même action, la coordination de *l'agir compétent* est relayée à la coordination de *l'agir conceptuel*. Des représentations mentales sont alors opérées par le sujet agissant, des transformations d'objets de pensées aussi.

Ainsi, d'après le constructivisme, tout apprenant doit pouvoir mettre à son actif tout son potentiel et exploiter toutes les ressources dont il dispose pour construire ses propres savoirs et amener ses apprenants à construire les leurs. L'apprenant est le maître d'œuvre de ses transformations, de ses réussites. Le profil de l'enseignant mentionné dans le Curriculum des ENIEG précise dans son contenu quatre fonctions régaliennes de la fonction d'enseignant. L'absence d'une des fonctions perturberait la mission de l'enseignant en activité. Le profil d'analyse et de régulation cognitive, au cœur de cette recherche, met l'enseignant au centre de ses pratiques réflexives.

En effet, Le paradigme de l'enseignant réflexif le place au centre du processus de construction des savoirs. Limiter ce processus aux seules ressources issues des formations continuées, c'est méconnaître la perspective développementale du développement cognitif de l'enseignant dans ce processus. Selon ce paradigme, l'enseignant doit pouvoir analyser ses pratiques, les réguler et en tirer des conclusions pour mieux améliorer son rendement. La formation continuée vient, à point nommé, actualiser les connaissances désuètes, relever certaines insuffisances, combler certaines lacunes et susciter en chaque enseignant le désir d'apprendre, d'innover et de transformer la société. Il est le seul responsable de ses transformations. Pour Dewey (1977) *qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner*.

### **6-1-3- Le rôle accordé à l'environnement dans la construction des savoirs.**

Pour mieux faciliter l'assimilation et l'intégration des savoirs, l'accompagnateur assiste, procède à des apprentissages par essais-et-erreurs pour parvenir à solutionner les difficultés des apprenants. D'après le socioconstructivisme Vygosky (1987), le formateur est le guide, le

modélisateur, l'aménageur des conditions d'assimilation, le créateur des stimuli, des situations d'équilibration. La modélisation par le tuteur et les activités de tutelle assurent la transition entre la régulation interindividuelle et l'autorégulation intériorisée de l'apprenant adulte en formation.

Dans le même sens, Roegiers et *al.* (2010) dans Menye Nga & Yakam (2020, p. 376) affirment qu'une logique de compétences bien développée peut très bien se conjuguer en convoquant différents paradigmes épistémologiques de structuration de la connaissance. Pour ces spécialistes de l'éducation, la logique du développement des compétences individuelles et collectives n'exclut pas la définition des objectifs de formation (en formation continuée). Pour une formation continuée de qualité, il est important de prendre en compte les paradigmes de formation et de structuration de la connaissance.

Dans l'étayage de Bruner (1983), l'importance est accordée aux dispositifs de soutien mis en place par le formateur. En effet, d'après les résultats de la recherche, les dispositifs de formation doivent être modifiés par le type de discipline à enseigner, selon le type d'apprenant, en fonction des objectifs d'apprentissage et de formation et de la complexité de la tâche à mener. Pour ces chercheurs et pour nous aussi, plus le formateur/enseignant a affaire à une discipline complexe, plus l'étayage doit être important et ciblé à la discipline surtout que le matériel didactique n'est pas uniforme pour toutes les disciplines. Autant les disciplines sont spécifiques, autant les apprenants le sont aussi, autant le formateur/enseignant doit varier les stratégies pour faciliter la construction des savoirs des élèves-maîtres. Les tâches à mener doivent alors être simples, basées sur des habiletés spécifiques et dirigées par le formateur.

#### **6-1-4- L'importance accordée à la variabilité des méthodes d'enseignement et de formation.**

Selon Boutin et *al.* (2004) dans Fomekong Kenne (2017, p.360), la stratégie de l'enseignement explicite instituée par les formateurs dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général, sous forme d'instruction, n'est pas la panacée des stratégies issues des réformes pédagogiques. Elle ne saurait à elle seule apporter une réponse satisfaisante à toutes les questions qui peuvent surgir au cours du processus enseignement/apprentissage. Pourquoi instituer une pédagogie normative, instructive, unique pour l'enseignement de toutes les disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs alors qu'il existe d'après Lasnier (2000, p.110) *une banque de stratégies d'enseignement métacognitives* susceptibles d'être utilisées par les enseignants/formateurs pour les amener à construire les savoirs?

Il ressort des résultats des enquêtes que la banque de stratégies d'enseignement existe déjà dans les structures mentales et cognitives des enseignants professionnels des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. D'après leur cursus de formation professionnel et académique, ils ont acquis une pléthore des méthodes, techniques et procédés d'enseignement depuis leur formation initiale dans les écoles normales supérieures et continuées dans leur structure d'attache et de fonction. Cette banque est composée de quatre catégories de stratégies d'enseignement qui sont :

- 1- *les stratégies magistrales (exposé oral, démonstration pratique..)* ;
- 2- *les stratégies de travail individuel (étude de cas, apprentissage par problèmes, pratique autonome, session de travail individuel)* ;
- 3- *les stratégies interactives (groupes de discussions, jeu de rôle, modelage, pratique guidée, l'apprentissage pas à pas)* ;
- 4- *les stratégies sociocognitives (enseignement par les pairs, tutorat, travail en équipe, apprentissage coopératif, apprentissage par projet. (Lasnier ; 2000, p. 110).*

Cette banque de stratégies nous amène à dire qu'une stratégie d'enseignement n'est ni bonne, ni mauvaise en soi. Tout dépend des compétences visées par l'enseignement d'une discipline et des objectifs d'apprentissage définis à l'avance par le Curriculum. De notre point de vue, en fonction des caractéristiques des disciplines à enseigner, de la compétence visée par une discipline, si l'enseignant est en phase d'activation et d'élaboration des sens, il pourra privilégier les activités de groupe de discussions ou de modelage. Pour des activités d'enseignement simples, concrètes, la démonstration pratique est plus indiquée. Pour l'enseignement des tâches complexes, les études de cas sont à encourager. Cependant, elles peuvent être accompagnées de descentes sur le terrain pour étayer le cas...

En somme, nous pensons que pour une séquence d'enseignement/apprentissage, c'est l'utilisation simultanée de plusieurs méthodes, techniques et stratégies d'enseignement qui facilitent mieux la construction des savoirs chez les enseignants et leur transfert chez les élèves-maîtres. L'avantage de cette utilisation conjointe rompt la monotonie dans l'action d'enseigner, favorise la pédagogie différenciée, maintient la classe en éveil, crée la diversité dans la façon de conduire les enseignements.

En ce qui concerne les caractéristiques des disciplines en sciences de l'éducation, la revue de la littérature a fait mention de trois catégories de savoirs/connaissances qui existent dans les

disciplines des sciences de l'éducation. Cependant l'acquisition de chaque savoir/connaissance exige une stratégie d'enseignement qui lui est propre d'après Lasnier (2000, pp. 416 – 420).

*Pour l'acquisition des connaissances déclaratives (savoirs), l'élaboration et l'organisation* sont indiquées pour la construction des savoirs. L'élaboration sert à ajouter les informations sur celles déjà acquises et à multiplier les voies d'accès à la mémoire à long terme tandis que l'organisation divise l'information en sous-ensembles, hiérarchise l'information, emmagasine et traite en même temps plusieurs informations en relation avec la limite du nombre d'unités d'informations que la mémoire de travail peut traiter simultanément. Comme stratégies pour l'acquisition de ces savoirs l'auteur propose de réécrire un énoncé en ses propres mots, d'écrire un résumé de texte, de demander de faire un schéma, de présenter des connaissances sous forme de modèles, de trouver des analogies, des exemples ...

*Pour l'acquisition des connaissances procédurales (savoir-faire), la procéduralisation et la composition sont conseillées. La procéduralisation* vise à établir une séquence d'actions enchaînées les unes des autres, à regrouper les informations (séries d'actions) dans une même unité d'information afin de rendre efficace la mémoire de travail. *La composition* consiste à relier entre elles les actions d'une procédure donnée, à appliquer la procédure à différents problèmes et à différents contextes pour construire graduellement sa propre procédure. La composition ne peut s'acquérir que par l'action, elle nécessite la correction des erreurs. Elle vise à exécuter les tâches efficacement et économiquement car, elle tient compte des connaissances préalablement acquises et stockées en mémoire. Comme stratégies d'enseignement à utiliser pour l'acquisition des savoir-faire *in situ* (le formateur doit expliquer les raisons du choix d'une procédure, d'une action, l'apprenant doit imiter la procédure de l'enseignant/formateur, demander des tâches qui nécessitent l'application de la procédure d'un bout à l'autre, encourager le travail individuel...

*Pour l'acquisition des connaissances conditionnelles (Quand, Pourquoi).* Rappelons que les questions qui se posent à l'acquisition de ces savoirs sont à la base de l'exercice de la métacognition. Ces questions que les enseignants formateurs se posent favorisent les situations de transfert des apprentissages puisqu'elles permettent d'analyser les similitudes et les différences entre la situation source et la situation qui est la cible d'un transfert. Pour ces savoirs, la généralisation et la discrimination sont indiquées. *La généralisation* vise à identifier les situations et les conditions pour lesquelles telles procédures ou telles connaissances déclaratives seraient efficaces pour accomplir la tâche ciblée plus qu'une autre, tandis que la

discrimination vise à ajouter ou à enlever des conditions d'application d'une procédure.

Comme stratégies :

- stocker dans sa mémoire à long terme (MLT) des conditions d'application d'une procédure ou d'une compétence, réviser régulièrement les connaissances stockées en mémoire parce qu'elles peuvent être erronées ou désuètes ;
- formuler les règles qui conditionnent l'activation de ces connaissances déclaratives ou procédurales ; faire des évaluations formatives pour identifier les conditions d'utilisation des connaissances procédurales ou déclaratives.

En situation de classe, il est important de varier les stratégies d'enseignement au lieu de se limiter à l'application stricte d'une stratégie. Or, pour le prescrit, même si celle-ci ne convient pas au type de discipline à enseigner, il faut l'utiliser. Les psychologues ergonomes, dans leur théorie, nous enseignent que l'activité est à la base du développement cognitif. L'utilisation conjointe des approches pédagogiques/méthodes d'enseignement au cours d'une séquence pédagogique facilite la construction des savoirs en ce sens que l'enseignant est l'architecte, l'artisan du développement cognitif de ses apprenants dans sa classe. Il est un modèle, un transformateur pour les apprenants qu'il a la lourde responsabilité d'encadrer. Il a un large spectre des choix méthodologiques à utiliser pour ses enseignements.

En le limitant à l'application d'une stratégie unique d'enseignement, on limite non seulement sa mémoire, mais également celle des apprenants à l'uniformité dans la gestion des procédures d'enseignement et d'acquisition des savoirs alors qu'il en existe plusieurs. L'enseignant formé et reformé doit avoir la possibilité de choisir parmi la pléthore des stratégies stockées dans sa mémoire à long terme (MLT) la stratégie d'enseignement la plus favorable à l'acquisition d'un savoir disciplinaire en tenant compte de ses caractéristiques. Dans ce cas, le paradigme de l'enseignant artisan, créatif, bricoleur sera étouffé au détriment d'un enseignant passif, figé, inhabile, inflexible. En fait, l'enseignant est un membre actif de la grande communauté éducative, transformateur des consciences, constructeur des invariants opératoires et des schèmes des apprenants.

La théorie de l'activité convoquée dans cette étude précise les principales activités, actions et opérations dont devraient se préoccuper les enseignants au quotidien pour accomplir leurs tâches. Les étapes de cette théorie (activités ↔ actions ↔ opérations) ne sont pas exclusives les unes des autres. Bien au contraire, elles sont symétriques, s'enchaînent et se complètent.



Non seulement chaque étape est importante pour l'activité, mais aussi, à chaque étape, il y a des objectifs intermédiaire à atteindre pour la réussite de l'activité. Chemin faisant, des réajustements sont tout à fait possibles pour atteindre les compétences et les objectifs visés à la fin de chaque étape de l'activité. C'est la raison pour laquelle il est important de prendre en compte certains paramètres dans le processus de transmission et d'acquisition des connaissances (de la conception du dispositif de formation/enseignement jusqu'à son exécution dans les salles de classe). Pour la réussite de l'action pédagogique, aucun élément ne devrait être laissé pour compte.

Selon le paradigme artisanal de l'enseignant *bricoleur*, l'enseignant doit rassembler, collecter tous les matériaux dont il dispose pour peaufiner l'œuvre d'éducation jusqu'à sa réalisation complète. En parlant de l'activité, Paquay (1994) souligne que l'exploitation des opportunités occasionnelles pendant la pratique pédagogique, les façons nouvelles de procéder, les routines efficaces construites, l'exploitation des situations occasionnelles font en sorte que l'enseignant *bricoleur* devienne un expert dans sa tâche. La théorie de l'activité nous amène à dire que les opportunités d'actions et d'opérations efficaces sont légions.

Nul n'est point besoin de rester figé à une stratégie d'enseignement pourtant, les approches pédagogiques se suivent, se succèdent et se complètent. Les balises de la fonction d'enseignant sont transmises au cours de la formation initiale. Elles se poursuivent *in situ* sous l'appellation de formation continuée. L'enseignant dès sa sortie dispose donc d'une multitude de méthodes, techniques et procédés d'enseignement. La formation continuée devrait favoriser la professionnalisation au métier d'enseignant, conçue selon Maingari (2004, p.78) comme un

*ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles pour faire acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être nécessaires à l'exercice d'un métier précis.*

Tel ne semble pas être le cas d'après les résultats de la présente étude. En effet les données recueillies tendent à démontrer que les formations continuées, dans leur forme actuelle, favorisent la *déprofessionnalisation* Roquet (2013).

Dans le cadre de cette étude, nous considérons comme un processus par lequel les enseignants sont appelés à circonscrire leur potentiel cognitif méthodologique aux seules prescriptions de la hiérarchie pour les séquences d'enseignement/apprentissage.

La déprofessionnalisation du métier d'enseignant ainsi constatée dans les écoles normales d'instituteurs (ENIEG) questionne les paradigmes de l'enseignant académicien chercheur, développeur de formation, utile pour le profil de l'analyse et de la régulation des savoirs inscrits dans le Curriculum des écoles de formation. Ce paradigme stipule que les savoirs se construisent par celui qui cherche la connaissance et apprend. En plus, la pratique de la pédagogie de la médiation à travers les interactions sociales de coopération entre tous les acteurs en situation d'apprentissage contribue à débloquent les lacunes et à ouvrir les voies aux processus de construction des savoirs.

Selon Paquay (1994) dans Maingari (2002, p. 56) il existe un lien entre un praticien réflexif et un praticien chercheur. Ces chercheurs expliquent qu'un praticien qui est à la fois chercheur et réflexif est flexible dans sa pratique. Il est fortement souhaité d'articuler théorie-pratique et pratique-théorie dans l'ingénierie de formation des enseignants au Cameroun. Cette option susciterait chez les enseignants le désir d'apprendre, de découvrir de nouvelles connaissances pour développer une culture de l'apprendre dans les écoles de formation des enseignants.

Ces paradigmes devraient être pris en compte par les superviseurs de formation des enseignants pour accélérer l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-devenir utiles à la construction des savoirs. Nous aurons ainsi dans nos écoles, comme le souligne Ria *et al.*, (2016, p.70) des *enseignants plastiques, flexibles, académiciens, chercheurs, réflexifs, bricoleurs ...doués d'une forte liberté pédagogique* capables de choisir (en fonction de l'objet de l'enseignement et du type de discipline à enseigner), de sélectionner la méthode d'enseignement appropriée pour amener leurs apprenants à construire des savoirs, des connaissances.

#### **6-1-5- De l'éclectisme pédagogique à la pédagogie libérale, ouverte.**

La pédagogie par objectif (PPO), le développement de la pensée inferentielle qui est à la base de la nouvelle approche pédagogique (NAP), l'approche par compétence (APC) sont des approches qui s'inscrivent dans les paradigmes de formation et de structuration de la connaissance. On peut ainsi distinguer la pédagogie de la découverte et de la maîtrise (pour le constructivisme), la pédagogie de la médiation (pour le socioconstructivisme), l'éclectisme pédagogique de Goigoux (2011) pour la combinaison des différentes théories de l'apprentissage.

Selon Fomekong Kenne (2017), les changements de paradigme sont à l'origine du diktat des réformes que subissent les enseignants au Cameroun. Ils sont obligés de respecter les stratégies d'enseignements prescrites, de faire assimiler les connaissances aux apprenants en situation de classe, de rendre compte à la hiérarchie des activités qu'ils mènent par l'acheminement des pièces périodiques (taux de couverture des programmes, taux de rendement des enseignants, taux d'assiduité...). Dans tout cet amalgame d'approches pédagogiques et des instructions de la hiérarchie sur l'utilisation d'une stratégie d'enseignement unique dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG), les enseignants sont confus. Par ailleurs, dans le contexte pédagogique camerounais actuel, l'approche par compétence (l'APC) est celle qui est en vigueur ; ce qui autorise certains superviseurs à éviter qu'on parle des autres approches pédagogiques.

Or, au regard des résultats de l'enquête qui ont permis d'élaborer la grille d'observation (Confère en annexe 7), l'approche par compétence telle qu'enseignée par les formateurs des enseignants ne fait pas l'unanimité dans la construction des savoirs parce que d'après Tardif *et al.*, (1989) dans Uwamariya et Mukamurara (2005, p.146) *le savoir enseignant est pluriel* en ce sens qu'il est issu des savoirs théoriques, disciplinaires, pratiques...

Nous convenons avec Vergnaud (2007) dans Demgne (2017, p.16) qu'*un acteur est plus compétant au temps 't' s'il sait au temps 't+1' ce qu'il ne savait pas faire au temps 't'*. Autrement dit, devrait être considéré comme *compétent, un acteur qui sait faire quelque chose qu'un autre ne sait pas faire*. Pour nous, faire au temps  $t+1$  ce qu'il ne savait pas faire au temps  $t$  signifie qu'il y a eu non seulement augmentation de l'efficacité professionnelle, mais en plus, qu'il y a eu un renforcement et une mobilisation de plusieurs ressources pour accomplir la tâche.

D'après Belinga Bessala (2010, p.39) *la compétence est la connaissance approfondie, reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines situations*. Pour nous dans ce travail, un enseignant sera jugé compétent *in situ* lorsqu'il sera capable de bien apprécier une méthode / technique / stratégie en s'appuyant sur sa connaissance approfondie en la matière. La compétence est du ressort de l'efficacité de l'accomplissement d'une action. Elle s'observe, se mesure et s'évalue en situation de travail. La compétence n'est donc pas uniquement la mobilisation d'un ensemble de savoirs en vue de résoudre une situation complexe, elle est le développement, la transformation, l'intégration des savoirs *in situ*.

Au regard des résultats de l'étude, la construction des savoirs serait la mobilisation de tout le savoir enseignant pour un savoir stratégique en situation. Finalement, toutes les approches sont utilisées dans la pratique réelle de la classe par les enseignants. Chaque approche a eu un rôle pédagogique à jouer dans l'élaboration d'une fiche de préparation.

Tout dépend de ce que chaque approche pédagogique peut avoir de bien. Pour Fomekong Kenne (2017, p.365),

*les superviseurs des enseignants (camerounais) auraient souhaité que les nouvelles approches soient implémentées de manière rigoureuse pour être comprises par tous les acteurs de l'éducation.*

Or, nous pensons que les enseignants apprennent et comprennent les contenus d'enseignement issus de toutes ces approches pédagogiques. Non seulement ils ont été initiés depuis l'école normale supérieure, mais ils ont des diplômes académiques qui leurs permettent de se mettre à niveau chaque fois que le besoin est pressant..

Comme nous l'ont révélé les résultats de la présente enquête, l'utilisation conjointe des approches pédagogiques au cours d'une séquence d'apprentissage atteste de la compétence et de la flexibilité chez l'enseignant en situation de travail. Pour les sciences de l'éducation en général, chaque savoir à enseigner est spécifique. Les savoirs des enseignants étant pluriels, la prise en compte de toutes ces approches pédagogiques en situation d'apprentissage faciliterait mieux la construction des savoirs des enseignants et des élèves-maîtres.

D'après nos résultats, les formateurs des enseignants des écoles normales d'instituteurs au Cameroun gagneraient à former les professionnels dans leur totalité en commençant par les fondements théoriques des nouvelles conduites avant d'arriver aux conduites de classe elles-mêmes, pour faciliter l'acquisition et l'assimilation des connaissances.

Pour le professeur Fonkoua (2016) dans Fomekong Kenne (2017, p.376),

*la défaillance du système éducatif Camerounais en matière de formation continuée est que les superviseurs des enseignants donnent uniquement des outils de conduite et non des outils de conception et de planification des enseignements.*

Cette situation permet de comprendre pourquoi l'on observe des résistances aux changements après les formations continuées. Nous pensons pour notre part, dans ce travail, qu'il serait très utile d'allier à chaque fois les diptyques « théorie-pratique », puis « pratique-théorie » et de renforcer par un accompagnement de proximité après les formations continuées. A ce moment, les savoirs des enseignants seraient mieux construits.

Le problème de construction des savoirs soulevé dans cette étude trouve ainsi sa solution grâce à l'approche fédératrice issue des observations réalisées dans les salles de classe après les entretiens avec les enseignants et les superviseurs. En effet, l'approche éclectique que nous proposons intègre la banque de stratégies d'enseignement explicitées par Lasnier (2000). Ces stratégies visent l'autonomisation des enseignants dans la pratique de la pédagogie de l'intégration préconisée par l'approche par compétence.

D'après Billard (1997) dans Maulini et al (2015, p. 216), le terme éclectisme provient d'un verbe grec qui signifie *je choisis, je trie, je recueille*. Pour Goigoux (2011, p. 3) *la pédagogie éclectique est celle qui admet que chaque système pédagogique a quelque chose de bon à offrir*. Elle cherche à concilier les acquis des pédagogies actives avec les exigences des pédagogies explicites et structurées. Elle n'est pas une opération de mise ensemble aléatoire d'éléments pris de gauche à droite. Elle est plutôt une combinaison d'approches et de méthodes pédagogiques déjà construites dans laquelle l'enseignant est appelé à choisir dans plusieurs systèmes, les éléments qui paraissent les plus pertinents et les plus utiles pour constituer un système cohérent et, si possible, plus efficient. C'est une pratique qui consiste à choisir, à trier et à utiliser ce qui est juste.

C'est une pédagogie qui combine des phases d'enseignement déclaratif (exposition de la règle, des procédures et des notions), des phases de résolution guidée sous la tutelle étroite d'un accompagnateur, des phases de tâtonnements, d'exploration ou de découverte (recours à des situations-problèmes) tout en accordant le plus grand soin aux phases d'entraînement, d'exercice ou de jeu qui favorisent la mémorisation des notions et l'automatisation des procédures. Elle s'oppose au syncrétisme qui selon Richer (2007) dans Fommekong Kenne (2017, p. 365) s'occupe des moyens de conciliation des assertions diverses, sans aucun égard à leur vérité ou à leur fausseté. Le syncrétisme utilise de manière aléatoire sans objectivité les approches pédagogiques. Il se contente de les mélanger sans en saisir la spécificité de chaque approche pédagogique. Ce qui biaiserait la pratique de la dite pédagogie.

Nous pensons qu'il serait important que le politique ne se contente pas seulement d'instruire et d'observer le degré d'application des instructions prescrites. En effet, comme nous l'avons énoncé dans la problématique, lors des inspections des enseignants, les inspecteurs n'évaluent que la démarche prescrite. Or la démarche éclectique, puis libérale est un signe de compétence technique et professionnelle parce que l'enseignant utilise tous les

atouts en sa possession pour manipuler avec dextérité les approches pédagogiques qu'il maîtrise. La pratique pédagogique est un art.

Il ne s'agit pas d'une éducation binaire calquée sur le modèle transmissif ou behavioriste ( $S \rightarrow R$ ). L'évolution des théories pédagogiques et des approches suit celle du temps. Le Cameroun ainsi que le reste du monde sont à l'aire ternaire selon le modèle : ( $S \rightarrow O \rightarrow R$ ). Les apprenants, quel que soit leur âge, cherchent la connaissance et sont actifs. Ils sont au centre des activités qui leur permettent d'apprendre et de continuer à apprendre.

De manière concrète, En plus du génie créatif, Goigoux (2011) propose de respecter quelques principes de la pédagogie de la maîtrise et de l'intégration qui sont :

- la définition des compétences visées ainsi que celles à faire développer par la discipline ;
- la définition précise des objectifs d'apprentissage de ce qui sera effectivement enseigné ;
- la pratique régulière de l'évaluation formative, suivie d'un renforcement de capacité et des évaluations sommatives.

En plus de ces principes, l'auteur de l'éclectisme pédagogique propose de

- 1- *planifier les activités de formation et d'enseignement de manière explicite.* Il s'agit d'apprendre aux apprenants à comprendre ce qu'ils apprennent à partir de l'utilisation de plusieurs stratégies d'enseignement. Il est question d'expliquer les procédures et les stratégies qu'utilisent les enseignants selon les étapes suivantes : (1) annonce et explication des apprentissages visés ; (2) présentation des problèmes à résoudre et des procédures à employer utiles à la compréhension ; (3) pratique dirigée par l'enseignant ou application des procédures enseignées dans le traitement de plusieurs tâches différentes ; (4) pratique autonome ; (5) synthèse collective qui sollicite l'analyse et la prise de conscience des effets des activités mises en œuvre sur la qualité de la compréhension et (6) révision régulière.
- 2- *Favoriser la clarté cognitive.* Il est important que les apprenants sachent toujours ce qu'ils sont en train de faire et ce qu'on cherche à leur faire apprendre.
- 3- *Favoriser l'engagement des apprenants dans les activités sous le contrôle de l'enseignant.* Il s'agit là de motiver tous les apprenants en encourageant principalement les plus faibles.

- 4- *Assurer une attention conjointe par des pratiques pédagogiques* comme par exemple l’affichage des textes ou des schémas au tableau pour une exploitation collective et guidée par l’enseignant.
- 5- *Réduire la complexité des tâches* en proposant des tâches accessibles pour tous les apprenants, en multipliant des dispositifs d’aide à la compréhension des tâches les plus complexes, puis, en faire l’objet des prises de conscience pour la métacognition.
- 6- *Stabiliser les formats* tant pour le déroulement des séances que pour le choix des exercices ou des modalités de guidage. Cette stabilisation des différents formats visent à permettre aux apprenants de devenir des experts. Les routines permettent une expérimentation effective, prolongée et diversifiée des différentes tâches et activités, d’anticiper les procédures à mobiliser et de prendre une part de plus en plus importante dans le contrôle de ces activités.
- 7- *Répéter sans se lasser en variant les tâches.* En effet, les opérations intellectuelles qui sous-tendent une compréhension efficace sont multiples et complexes. Elles requièrent du temps et de la répétition pour être apprises et utilisées par les apprenants même les plus lents.
- 8- *Enseigner les procédures requises par les tâches scolaires, notamment l’évaluation.* Il est toujours important de montrer que les acquisitions ont été comprises par la réalisation des évaluations. L’enseignant dans cette pédagogie devrait proposer plusieurs séances consacrées à l’élucidation et à la prise de conscience des contrats évaluatifs implicites pour une meilleure compréhension des apprentissages.

Selon Purin (1994) dans Fommekong Kenne (2017, p. 367), la pédagogie éclectique constitue une solution empirique et spontanée à la complexité de l’enseignement scolaire. Le calendrier scolaire se heurte à de nombreuses ruptures et interruptions indépendamment de la planification et des répartitions annuelles et mensuelles. Pour l’auteur, les pratiques d’enseignement ont toujours été marquées par un fort éclectisme. En effet, il y a perception d’éclectisme lorsque les types de pratiques observées sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie instruite et normative (confère grille d’observation annexe 7).

Pour Windmüller (2007) dans (ibid), l’éclectisme pédagogique est une pratique qui favorise l’autonomie de l’enseignant. En rapport avec notre travail, l’enseignant qui a le souci de la réussite des apprenants dont il a la charge propose des activités en fonction du temps d’enseignement, de la discipline à enseigner, de la séquence, etc... Il a la possibilité de choisir la meilleure méthode, la technique, les procédés et les stratégies d’enseignement.

D'après Roux – Paties (2014) dans Menye Nga & Yakam (2020, p. 350) la *pédagogie éclectique est un élément de la professionnalisation des enseignements*. En effet, une bonne pratique d'enseignement est celle qui responsabilise l'enseignant dans sa classe. Elle est faite de souplesse, de prise d'initiative. C'est celle qui fait de l'enseignant un plasticien. En considérant le paradigme de l'enseignant artisan, académicien et chercheur, la pédagogie éclectique est celle qui favorise la mobilisation des savoirs utiles, le partage des savoirs d'expériences et la collaboration professionnelle.

Pour Vial (2000) dans Fommekong Kenne (2017, p. 367), c'est *une pédagogie ouverte, flexible qui ne favorise pas la modélisation des pratiques*. En effet, selon les résultats de notre enquête, la modélisation des pratiques pédagogiques n'est pas envisageable dans une classe hétérogène où toutes les catégories d'apprenants sont représentées. En nous rapportant à la problématique spécifique de cette étude, l'enseignement explicite, essentiellement basé sur la répétition, avait été expérimenté avec succès sur l'apprentissage de certaines disciplines fondamentales du cycle primaire et maternel, sur l'acquisition des savoirs primaires et sur les apprenants ayant des difficultés d'acquisition et d'assimilation des leçons. Dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement normal, ce sont des futurs enseignants qui sont formés.

De notre point de vue, les modèles d'enseignement unique et rigoureux ne doivent pas leur être imposés. Cela inhibe le paradigme réflexif et fait de l'enseignant un exécutant. Or, parmi les paradigmes de formation et de construction, il existe également le paradigme de l'enseignant chercheur. Les formations continuées faites *in situ* doivent être considérées comme des ajouts, des outils et connaissances supplémentaires d'enseignement. Il est important que lors des formations continuées, des simulations soient prévues par les formateurs pour que les enseignants présentent leurs difficultés réelles, pour que, ensemble, des meilleures propositions soient formulées dans un esprit de partage d'expériences.

A ce moment, les modèles ne seront pas stricts, figés, limités. Les enseignants vont se les approprier, non comme des modèles au sens strict du terme, mais comme des stratégies d'enseignement supplémentaires. Pendant les enseignements, en fonction des cas, de la discipline à enseigner ou du temps d'enseignement, ils pourront choisir la méthode, la technique ou la stratégie adéquate à utiliser pour mieux enseigner. L'enseignant s'appropriera avec beaucoup d'attention les différentes approches pédagogiques qu'il souhaite adopter ou adapter et aura la possibilité de choisir la plus efficace qui réponde aux besoins de ses



apprenants. Au terme de cette discussion des résultats, nous avons formulé quelques suggestions.

## **6-2- Suggestions.**

Cette recherche nous a permis d'affirmer que la prise en compte des paramètres ci - après :

- 1- les caractéristiques des disciplines ;
- 2- les méthodes de formation multiples lors des formations continuées et
- 3- l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

sont susceptibles de faciliter la construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. C'est la raison pour laquelle nous proposons quelques suggestions afin qu'une action conjointe soit entreprise entre les superviseurs et les enseignants du Cameroun pour réduire l'écart entre le travail prescrit et le travail réel dans les institutions de formation des enseignants.

Afin d'améliorer la qualité de la formation continuée et l'efficacité des enseignements dans les structures de formation des futurs enseignants des écoles primaires et maternelles, il importe qu'il existe action conjointe et une franche collaboration technique et professionnelle entre le Ministère des enseignements Secondaires (MINESEC) en charge de la formation des élèves-maitres et le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) qui les emploie à leur sortie. Il serait souhaitable que des dispositifs soient mis en œuvre à plusieurs niveaux :

### **➤ Au niveau macro (instances dirigeantes de l'éducation).**

- Instituer un dialogue à l'échelon national entre les ministères en charge de la formation et de l'emploi des élèves-maîtres de façon à créer un climat d'écoute, de compréhension, de sensibilisation et d'appui à l'action pédagogique entre tous les acteurs de l'éducation afin qu'il y ait une congruence dans les innovations pédagogiques pour une meilleure formation des enseignants aux deux niveaux ;

- mettre en place un comité commun (MINESEC-MINEDUB) dont la configuration pourrait intégrer les différents échelons de la chaîne de supervision pédagogique chargée du

suivi et de l'évaluation des innovations pédagogiques dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général;

- élaborer un plan de formation continuée aussi bien pour les enseignants que pour les superviseurs des enseignants surtout que le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013 – 2020), reconnaît que le plan de formation continuée est une réforme majeure pour assurer une éducation pertinente et de qualité ;

- produire un socle commun des compétences disciplinaires et transversales ainsi qu'un référentiel de formation et le mettre à la disposition des enseignants du Cameroun ;

- mettre sur pied un système de validation des acquis de l'expérience (VAE) pour encourager les enseignants des écoles normales d'instituteurs dont les perspectives de carrière sont très limitées ;

- encourager la formation permanente autant des superviseurs des enseignants que des enseignants en leur offrant des opportunités de formation continuée multiples et variées.

Afin que leurs connaissances soient toujours mises à jour, ils doivent pouvoir saisir toutes les occasions de formation qui peuvent s'offrir à eux pour développer des compétences supplémentaires et construire des savoirs. En effet, les occasions de formation continue qu'offre la hiérarchie aux personnels enseignants ou de supervision sont insuffisantes, (un à trois jours maximum de journées pédagogiques sur le terrain). Ces personnels peuvent continuer de se former en choisissant le modèle de formation

*D'alternance par interaction caractérisé par des allers et retours fréquents entre l'établissement de formation et les salles de classe, sur un rythme mensuel ou hebdomadaire d'après Besson et al.(2005) dans (Belinga Bessala, 2010, p.38). Ils peuvent même rechercher une assistance volontaire, pratiquer l'auto-formation.*

➤ **Au niveau méso du suivi et d'évaluation des innovations pédagogiques.**

Il serait nécessaire de :

- partir des besoins effectivement exprimés pour élaborer un référentiel de formation des enseignants afin d'éviter des navigations à vue pendant les activités de formation continuée. Lorsque ce référentiel est élaboré, les éléments à prendre en compte doivent être prescrits comme des normes susceptibles d'adaptation en fonction du public et du contexte ;

- mettre en place des indicateurs de suivi et d'évaluation des innovations pédagogiques afin de mesurer efficacement les apports de la réforme pédagogique au sein des écoles de formation (ENIEG) ;

- tenir compte des réalités qui proviennent des services déconcentrés afin de procéder à des réajustements méthodologiques en cas de besoin. Cela contribuera à réduire l'inadéquation entre le travail prescrit et le travail réel ;

- assurer le suivi et l'accompagnement de proximité des enseignants sur le terrain grâce auxquels de véritables inspections diagnostiques seront effectuées ;

- élaborer divers outils de recueil d'informations et de pilotage de la qualité de l'éducation et des pratiques pédagogiques ;

- s'assurer que les structures en charge du suivi des pratiques pédagogiques des enseignants disposent de moyens et outils nécessaire pour un accompagnement de proximité ;

- garantir par des mesures incitatives des conditions matérielles, intellectuelles et socio-économiques favorables à l'épanouissement des enseignants ;

- susciter l'esprit de recherche et de développement aussi bien sur l'utilisation des nouvelles approches que des disciplines enseignées afin que l'adaptation aux mutations socio-économiques soient perceptibles dans les pratiques de classe ;

- doter les bibliothèques des écoles de formation de manuels solaires et de supports didactiques en congruence avec les Curricula des écoles primaires et maternelles et les méthodes d'enseignement en vigueur;

- poursuivre la revisitation des Curricula des écoles de formation des instituteurs de l'enseignement général pour qu'il y ait non seulement une congruence dans l'élaboration des socles de compétences avec ceux des écoles primaires et maternelles , mais aussi, lever autant que possible les ambiguïtés liées aux approches pédagogiques et méthodes d'enseignement dans les salles de classe lors des stages dans les écoles d'application.

➤ **Au niveau micro.**

- mettre à la disposition des enseignants en difficultés des accompagnateurs formés aux pratiques andragogiques, (personnes ressources) disponibles, accessibles et compétents dans leurs tâches afin de susciter chez ces derniers l'apprenance;

- mettre également à leur disposition des manuels de référence qui peuvent leur permettre d'assimiler au mieux les innovations pédagogiques pour une approche pédagogique beaucoup plus libérale dans les salles de classe ;

- prendre en compte les besoins des enseignants en matière de formation continuée en pratiquant un suivi de proximité ;

- assurer le recyclage et le perfectionnement permanents de tous les maillons de la chaîne de supervision pédagogique des enseignants pour permettre à chaque responsable d'intégrer les progrès scientifiques, les évolutions pédagogiques et didactiques dans les pratiques pédagogiques réelles en vigueur;

- varier les thèmes de formation et d'animation pédagogiques pour multiplier les occasions de partage des savoirs d'expérience et d'innovations pédagogiques entre les écoles primaires d'application et les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général;

- produire des outils actualisés d'évaluation et d'auto-évaluation des pratiques enseignantes qui prennent en compte les innovations pédagogiques et les mettent à la disposition des enseignants pour des réajustements dans leur construction des savoirs.

### **6-2-1- Aux partenaires techniques et financiers de l'éducation.**

A l'échelle internationale, la déclaration de Bologne (1999) reconnaît qu'une Afrique bondée d'hommes de connaissances est un facteur irremplaçable du développement social du genre humain. Dans le cadre de cette recherche, il était question de vérifier que l'instruction de la hiérarchie relative à une stratégie unique d'enseignement et de formation était incompatible avec l'approche par compétence en vigueur dans le monde. Les résultats du terrain ont montré que la stratégie instruite n'est pas l'unique stratégie compatible avec l'Approche par Compétence. Il en existe plusieurs d'après Lasnier (2000, p. 110).

De plus, il n'existe pas encore de référentiel de formation continuée des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général au Cameroun. Les formations continuées sont faites selon le modèle de Wittorki (2008) dans Moche (2017, p.97) par une logique d'action appelé *formations sur le tas, par l'action seule*. Les formés sont dans leur situation habituelle, et subitement, les formateurs introduisent un caractère nouveau, un outil nouveau sans aucune préparation. Ce constat nous a amené à formuler le souhait que certains paramètres soient pris en compte dans la mise en œuvre effective des innovations pédagogiques dans nos écoles de formation.

Les travaux de Snilstvei *et al* (2016) dans Fommekong Kenne (2017, p. 385) soulignent que les programmes en éducation et de formation doivent être adaptés au contexte local et aux capacités des systèmes éducatifs pour être mis en œuvre et prendre en compte les barrières qui empêchent les (apprenants) d'apprendre. Ainsi, pour une meilleure efficacité de la formation continuée, au vu de nos résultats, nous pensons que les dispositions suivantes pourraient être envisagées. Il s'agit de prendre en considération ;

- le fait que les innovations pédagogiques, les méthodes de formation et d'enseignements proposées doivent intégrer les réalités du contexte camerounais;

- l'intégration des acteurs de terrain dans la réflexion sur l'opportunité d'instruire certaines approches ou des stratégies d'enseignement dans les salles de classe ;

- la manière dont il faudrait agir pour susciter l'adhésion des enseignants en tant que premiers utilisateurs ;

- tenir compte des propositions provenant des services déconcentrés, lors du choix des thèmes de formation continuée et d'animation pédagogique à l'intention des enseignants. Car les services déconcentrés sont le lieu d'opérationnalisation des politiques éducatives ;

- doter les services déconcentrés de structures ergonomiques où le matériel de travail sera disponible pour concilier la tâche prescrite et la tâche réelle ;

- améliorer les conditions humaines et matérielles du déroulement des apprentissages pour faciliter l'implémentation des innovations pédagogiques et la construction des savoirs ;

- rendre les crédits budgétaires consacrés à la formation continuée des enseignants disponibles, rationnels et transparents, à tous les maillons de la chaîne éducative ;

- budgétiser la pédagogie dans le système éducatif Camerounais afin de faciliter la supervision clinique des enseignants et l'adéquation entre la base et le sommet.

**CONCLUSION GENERALE.**

Les enjeux du type d'homme à former pour l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035 et le développement durable commandent de revisiter la manière dont les formations continuées sont organisées par les superviseurs chargés de former les enseignants des écoles normales d'instituteurs. Partant de cette préoccupation, l'objectif de notre recherche était *d'identifier les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants.*

Ayant observé que 95% des enseignants avaient des difficultés à mettre en œuvre les acquis issus des formations continuées, nous nous sommes intéressés au problème de construction des savoirs dans les écoles normales (ENIEG). Cette situation crée un écart, une inadéquation entre le travail prescrit et le travail réel. Pour essayer de trouver une esquisse de solution à ce problème, nous nous sommes posé la question principale suivante :

*Quels sont les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général ?* L'opérationnalisation de cette question a débouché sur les questions secondaires ci-après :

Question secondaire 1 :

Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilitent – t - elles la construction des savoirs?

Question secondaire 2 :

L'utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées facilite-t-elle la construction des savoirs ?

Question secondaire 3 :

L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite-t-il la construction des savoirs?

A la suite de ces questions, l'hypothèse générale proposée est:

*La prise en compte des paramètres liés aux caractéristiques des disciplines, aux méthodes de formation multiples et à l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées facilite la construction des savoirs des enseignants.*

Cette hypothèse a été considérée comme hypothèse générale après la recension des écrits sur les concepts et sous-concepts clés de l'étude. Par la suite, l'objectif général et les objectifs secondaires ont été définis ainsi :

Pour ce qui est de l'objectif général,

- ❖ *identifier les paramètres à prendre en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs.*

De manière spécifique, nous avons voulu vérifier que :

- la prise en compte de certaines caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilite la construction des savoirs ;
- l'utilisation des méthodes de formation multiples facilite la construction des savoirs.
- l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.

Les questions et objectifs de recherche ont trouvé des explications dans la recension des écrits et les théories ayant permis de fonder différentes stratégies pour construire les savoirs. Cette recension a également permis de saisir le sens des concepts, d'expliquer les processus d'acquisition qui sont susceptibles de faciliter la construction des savoirs. La succession des paradigmes de formation et de structuration des connaissances montrent que la connaissance est dynamique et peut s'acquérir de plusieurs manières. Cependant, ces paradigmes explicatifs, au lieu de s'exclure les uns des autres, se complètent plutôt.

Que l'enseignant soit du primaire, du secondaire ou même du supérieur, il doit être formé à la pratique réflexive. Il doit être à même de visualiser ses enseignements, les analyser, anticiper les recherches pour les améliorer. La pédagogie est un art, une science, une technique. La prise en compte des connaissances antérieures lors des formations continuées est d'une grande utilité pour la construction des savoirs. Elle facilite les échanges entre le *botton up* et le *top down* en formation.

Pour réduire l'écart entre l'activité prescrite et le réel, Tochon (1992, p. 35) propose *une réconciliation des perspectives ascendantes et descendantes de la recherche et de la formation, dans la responsabilité critique du praticien de la formation, point de jonction conciliateur de la pensée et de l'action.*



Au centre de l'apprentissage se trouve l'activité, moteur du développement de la pensée humaine. En rapport avec la formation, les superviseurs doivent accompagner les enseignants dans l'acquisition des nouveaux savoirs en procédant à des inspections cliniques pour diagnostiquer les sources d'erreurs pour des amendements éventuels. Ils doivent pouvoir simuler la nouvelle démarche instruite pour que les enseignants puissent observer, comprendre et imiter. D'ailleurs, Pastré (1992, 2002) dans Moche (2017, p.320) mentionne que *toute activité de formation doit s'adosser sur l'analyse du travail*. D'où le choix pour la théorie de l'activité développée par (Léontiev, 1984) dans ce travail.

Les activités sont liées au but, à la motivation du sujet qui agit. Les actions conjointes entre le but et la motivation du sujet entraînent une multitude d'actions et d'opérations. Les actions s'effectuent grâce aux opérations. Les opérations sont des procédures compilées conscientes ou inconscientes qui se font grâce aux outils. La construction des savoirs se produit lorsque les activités, les actions et les opérations s'entremêlent de manière réciproque.

Sous l'éclairage de la recension des écrits et des théories convoquées, l'opérationnalisation de l'hypothèse a permis d'obtenir trois hypothèses de recherche qui sont :

Hypothèse de recherche 1 : les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG facilitent la construction des savoirs.

Hypothèse de recherche 2 : les méthodes de formation multiples facilitent la construction des savoirs.

Hypothèse de recherche 3: l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles facilite la construction des savoirs.

Sur le plan méthodologique, l'opérationnalisation des hypothèses de recherche a permis de situer cette étude dans le domaine de la recherche-action appliquée à l'éducation. Cette étude cherche à comprendre pourquoi les enseignants éprouvent des difficultés dans la mise en pratique des savoirs acquis lors des formations continuées. Elle est mixte parce qu'elle combine les approches qualitatives et quantitatives ; observationnelle, mais non expérimentale, parce que l'observation a servi pour la collecte des données provoquées et celles d'interactions ou suscitées.

A l'aide d'un questionnaire et des entretiens semi-directifs individuels et collectifs, la collecte des données a permis de recueillir les perceptions, les difficultés ainsi que les suggestions des personnels enseignants et ceux de la chaîne de supervision éducative. Le calcul des qualités métrologiques des variables a permis de vérifier la fiabilité des instruments de collecte utilisés. L'élaboration de la grille d'observations a permis d'apprécier le comportement des enseignants au cours des différentes rencontres et d'évaluer en situation la pratique pédagogique qui leur est imposée.

En raison du caractère pragmatique de l'étude, nous avons eu recours à plusieurs techniques d'échantillonnage : (1) *-la technique d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné typique de commodité absolue*, (2) *-la technique d'échantillonnage non probabiliste par quotas*, (3) *-la technique d'échantillonnage par contraste-approfondissement*. Ces techniques nous ont permis de sélectionner cent quarante-six (146) enseignants constitués de quatre-vingt-sept (87) femmes et cinquante-neuf hommes (59) hommes. Ils répondaient aux critères d'inclusion et d'exclusion fixés par la chercheuse.

Au plan qualitatif, à l'issue des entretiens et des leçons préparées selon la pédagogie éclectique et libérale (confère annexe 3) avec les échantillons sollicités, les résultats des travaux ont permis de se rendre compte que les enseignants appliquaient avec aisance la pratique pédagogique proposée. Les difficultés que nous observions au début de la recherche s'étaient estompées. Ils y ajoutaient de leurs expertises. Nous étions face à des enseignants libres d'exercer leurs savoir-faire devant les apprenants. Les enseignants utilisaient simultanément plusieurs approches pédagogiques (PPO – NAP – APC). Toutes les possibilités d'action-réaction-opération étaient mises en œuvre au profit des élèves-maîtres pour que les savoirs enseignés soient assimilés.

L'usage des méthodes d'enseignement de manière simultanée en fonction des disciplines facilitait les enseignements et les acquisitions des élèves-maîtres. Le paradigme de l'enseignant chercheur, technicien et artisanal était mis en œuvre en situation pour le bonheur des élèves-maîtres. La suggestion d'*une pédagogie éclectique* Goigoux (2011) dite libérale avaient été validées par les enseignants quand nous les observions enseigner diverses disciplines dans les écoles normales d'instituteurs sélectionnées pour l'étude. Munie de la grille d'observations, nous cochions les gestes professionnels des enseignants. Ceux-ci étaient libres d'utiliser l'approche de leur choix qui leur permettait de transférer aisément le savoir, d'exercer leurs compétences techniques d'enseignant. L'analyse de ses propres pratiques s'apparente à une

phase d'introspection : prendre conscience de ses manquements, identifier les savoir-faire à acquérir pour pouvoir y remédier avec assurance.

Au plan quantitatif, toutes les hypothèses ont été confirmées au seuil de signification de 5%. A l'issue de cette recherche, nous pouvons affirmer que les paramètres pris en compte (*les caractéristiques des disciplines, l'utilisation des méthodes de formation multiples et l'accompagnement des formées dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées*) *facilitent la construction des savoirs des enseignants.*

L'analyse corrélationnelle inter-variable met en évidence une liaison positive entre les modalités de la variable indépendante et la variable dépendante, avec un seuil de signification égale à 0,01 entre toutes les liaisons. En somme, d'après les résultats, nous constatons que les deux variables étudiées dans cette recherche sont effectivement corrélées. Il ressort donc que les approches pédagogiques se suivent, sont complémentaires et ne s'excluent pas. En pédagogie/andragogie, il existe plusieurs méthodes d'enseignement et de formation. Il serait nécessaire que l'enseignant formateur les assimile toutes avant d'y ajouter son expertise.

Les résultats de l'étude attestent que le choix d'une méthode/technique/procédé/stratégie lors d'une séquence didactique doit être tributaire de la discipline à enseigner. Comme nous l'avons mentionné, les disciplines en sciences de l'éducation ne jouent pas toutes les mêmes rôles/fonctions dans le développement cognitif de l'être humain. Leurs méthodes d'investigation varient aussi. Dans les ENIEG, il existe plusieurs types de disciplines (didactique, non didactique, connexe). Ainsi, en formation d'adultes, les méthodes instructionnistes s'appliquent avec difficulté parce que les apprenants adultes, au cours d'une même situation ou formation ont des besoins différents.

Il serait judicieux de prendre aussi en compte les paradigmes andragogiques pour amener les enseignants et futurs enseignants à mieux construire leurs savoirs. L'utilisation de diverses méthodes en formation continuée est indiquée.

D'après Tardif (1999), le savoir de l'enseignant est pluriel. Le lieu indiqué pour sa mise en œuvre est la classe pendant les enseignements. La formation continuée est un ajout de connaissances. Elle doit permettre à chaque enseignant qui continue d'apprendre de devenir un professionnel capable de varier, d'agencer les modèles, méthodes, stratégies, techniques, moyens, démarches, approches, en fonction de la discipline, des apprenants en face et du

contexte ainsi que du Curriculum pour mieux décider et construire les savoirs. Il peut aussi choisir de pratiquer la pédagogie différenciée pour le bonheur des apprenants lents.

La relation entre la formation continuée et la construction des savoirs renvoie en pratique au développement des compétences expérientiels, des simulations. Selon Dewey (1999), le *learning by doing* met en évidence l'importance de l'apprentissage par essais-erreurs. C'est une technique de formation qui privilégie la résolution des problèmes concrets.

Dans notre étude, instruire systématiquement une stratégie d'enseignement, alors qu'il en existe plusieurs, constitue un frein, une limite à l'esprit d'initiative, de créativité, d'ingéniosité de l'enseignant. L'on ne saurait prévenir, ni *venir à bout d'une difficulté factuelle* en situation de classe si l'enseignant se fige à une stratégie prescrite. D'ailleurs, Mckeachie (1988) et Boulet (1998) dans Lasnier (2000, p.110) ont mentionné que la connaissance d'une banque de

*(stratégies cognitives (activation, acquisition, élaboration, organisation, intégration, transfert) ; les stratégies affectives (réception, motivation, gestion de l'anxiété, coopération, résolution des conflits) ; les stratégies de gestion (temps, ressources matérielles, ressources humaines, environnement) ; les stratégies métacognitives (planification, contrôle, régulation et évaluation)...*

est un avantage pour l'enseignant.

Avant de procéder à des formations continuées, il importe de se poser certaines questions : sur quoi former (objet de formation ou savoir déclaratif) ? Pourquoi former (cause de formation ou savoir conditionnel) ? Avec quoi et comment former (outils de formation ou savoirs procéduraux) ? Qui devons-nous former (population cible) ?

La formation continuée doit susciter et permettre d'apprendre à apprendre, de développer la culture de l'apprenance. La formation continuée aide à devenir un professionnel capable de varier, d'agencer les modèles, méthodes, techniques, démarches, moyens et approches en fonction des dispositions du contexte, du Curriculum et du programme établi.

Au terme de cette recherche, des suggestions ont été formulées en direction des instances dirigeantes du Cameroun, des superviseurs pédagogiques, des enseignants et des partenaires techniques et financiers de l'éducation.

Aux superviseurs pédagogiques, nous proposons :

- une distribution curriculaire des disciplines en fonction des quatre domaines en sciences de l'éducation. (confère annexe 3) et des types de disciplines ;
- la pratique d'une pédagogie beaucoup plus libérale, plastique ;
- une distribution des disciplines des ENIEG par types de disciplines (didactique / non – didactique / éponyme / connexe).

Pour Sandra Enlart et Cecilia Mornata (2006, p.29), l'efficacité d'une formation continuée repose sur la capacité des acteurs des offres de formation à concevoir un dispositif de formation pour des apprenants adultes qui prend en compte les spécificités des adultes en besoin de formation. Ces spécificités peuvent être les suivantes :

- ❖ l'implication et l'engagement de l'enseignant au processus de formation ;
- ❖ la clarification des finalités, des buts et des objectifs de formation ;
- ❖ la variation des modèles théoriques de formation ;
- ❖ le mode de collaboration et des interactions en session de formation ;
- ❖ les thèmes de formation ouverts, s'inscrivant dans une démarche, un processus, une dynamique qui se matérialise au moment de l'apprentissage ;
- ❖ une formation qualifiante et diplômante ;
- ❖ une évaluation des acquis de la formation ainsi que ceux de leurs transferts.

Au terme de cette étude, le modèle théorique de formation que nous suggérons est «**la plasticité formationnelle**». La formation continuée est un processus de formation qui vise à améliorer les pratiques enseignantes en ce sens qu'elle développe les compétences de la formation des enseignants (éducation ; enseignement ; communication ; analyse et régulation). Elle prend en compte les caractéristiques des disciplines à enseigner, l'usage des méthodes de formation multiples et l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches en situation professionnelle. L'usage des méthodes d'investigation en sciences de l'éducation permet d'explorer les différents paradigmes de formation et de construction des savoirs qui en fait, se suivent, se complètent, mais ne s'excluent pas. Il serait judicieux de recourir à l'observation des pratiques, à l'analyse des rapports d'inspection en contexte d'apprentissage avant de décider du choix d'une stratégie d'enseignement.

**Limite de l'étude.**

Nous ne saurons prétendre avoir exploré tous les paramètres susceptibles de faciliter la construction des savoirs des enseignants dans les ENIEG. En effet, lors de la collecte des données provoquées, le facteur temps a été mentionné comme un obstacle à la réussite de cette stratégie d'enseignement instruite, le type d'apprenant, l'absence des matériels appropriés pour une utilisation correcte de cette stratégie d'enseignement, etc... Néanmoins, nous nous sommes appuyés sur la recension des écrits, les théories et des personnes ressources consultées lors des entretiens pour aboutir à la conclusion de cette étude.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

### I. Ouvrages généraux.

- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. 1<sup>ère</sup> édition ; Paris : Dunod.
- Ardouin, T. (2006). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. 2<sup>ème</sup> édition ; Paris : Dunod.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Edition Presses Universitaires de France, Paris.
- Altet, M. (1999). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris. PUF.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. New York: Worth.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge. Mass: Harvard University Press. DOI: 10.4324/9781315799438
- Anderson, J. M. (1987). « *Skill acquisition: Compilation of weak – method problem solutions. Psychological Review* », 94/2: 192-210. DOI: 10. 1037/0033 – 295X.94.2.192
- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*, Edition de Seuil, Paris.
- Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bandura, A. (1976). *L'Apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of Thought and Actions*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barth, B. – M. ( 2015). *Le Savoir en Construction*. RETZ. Paris.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris. Harmattan.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique Universitaire et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions clé (2<sup>ème</sup> édition).
- Belinga Bessala, S. (2019). *L'Origine égyptienne des Sciences de l'éducation*. Yaoundé. Afrédit.
- Benzecri, J. P. (1973). *L'analyse des données*, Paris, Dunod, vol. Correspondances.
- Bipoupout, J.-C.; Boulhan, N.; Diallo, I. N.; Manda Kizabi, T. - M.; Roegiers, X.; Zida Traoré, C. (2008). *Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Edicef. Organisation Internationale de la Francophonie.

- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite. La gestion des apprentissages*. 1<sup>ère</sup> édition, Québec Editions du Deboeck supérieur.
- Beauvois, J. L. & Joule, R. V. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: PUG.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, Editions nouvelles, 4<sup>ème</sup> édition, Canada.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir – dire*. Paris. PUF.
- Carré, Ph. (2020). *Pourquoi et Comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Collection : Education sup. Dunod.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Collection : Le Travail Humain. PUF.
- Davisse, A. ; Rochex, J.Y. (1995). *Pourvu qu'ils m'écoutent... Discipline et autorité dans la classe*, CRDP. Créteil, coll. Champ pédagogique.
- Demailly, L. (1991). *Le collège : crise, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et Education*. Armand Collin. Paris. RFP.
- De Vecchi et Giordan, (1994). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?* (éd.). Éditions. Delachaux & Niestlé. Neuchâtel. Paris
- De Peretti, A. (1991). *Organiser des formations*, Paris : Hachette.
- Develay, M. (2001). *Les enseignants et le changement*; Le Bartholdy, Lyon. Café de l'Education.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement Social de l'intelligence*. Inter Editions.
- Durand, M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*. PUF. Paris.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon : Chroniques social.
- Durant, M ; Altet M. ; Lessard C. et al. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de recherche et savoirs issus de l'expérience*. Groupes de Boeck, 1<sup>ère</sup> édition, Belgique.
- Duvignaud, J. (1977). *Lieux et non lieux*. Edition Galilée. PUF.



- Emtcheu, A. (2010). *Influence sociale et éducation : le transfert pédagogique*. Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*. Paris. Hachette. Education.
- Fonkoua, P. & Béché E. (2016). *Les formations ouvertes et à distance au Cameroun. Entre discours et réalités d'innovation*. Cahiers Africains en éducation n°11. L'harmattan.
- Gagné, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of school Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Gaonac'h, D. & Golder, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Profession enseignant, Hachette. Paris.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Application à l'enseignement. Montréal : Les Editions HRW. 1<sup>er</sup> volume. Université Catholique de Madagascar.
- Giordan, A. Gérard de V. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Actualités pédagogiques et psychologiques*. Delachaux et Niestlé – Neuchâtel- Paris.
- Giordan, A. (2004). *Les dimensions affectives, cognitives et métacognitives de l'apprendre : conséquences pour l'enseignement*. In A. Faundez et E. Mugrabi, (Eds.), *Ruptures et Continuités en Education : aspects théoriques et pratiques*. Idéa, Deda.
- Goigoux, R. (2001). *Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation*. In, M. Marquillo Larruy (ed.), *question d'épistémologie en didactique du Français* (p. 125 – 132). Poitiers : les cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire. Habilitation à diriger les Recherches*. Saint Denis : Université Paris 8.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Evolution et bilan d'une profession*. Lausanne ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, P. Borghet Vander, C. et al. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Groupe de Boeck, 3<sup>ème</sup> édition, Bruxelles.

- Jonnaert, P. Ettayebi, M. Defise, R. (2009). *Curriculum et Compétences. Un cadre opérationnel*. Groupe de Boeck, 1<sup>ère</sup> édition, Bruxelles.
- Kaes, R. Anzieu, D. Thomas, L. V. (1973). *Fantasmes et formation*. Paris: Dunod.
- Knowles, M. (1998). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : les éditions d'Organisations.
- Le Boterf G. (1991). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Edition d'Organisations. Paris.
- Le Boterf G. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. : Edition d'Organisations. Paris.
- Le Boterf G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Edition d'Organisations. 5<sup>ème</sup> édition Paris.
- Levy-Leboyer, C. (1998). *La motivation de l'entreprise*. Edition d'Organisation – Revue Sciences humaines.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Léontiev, A. N. (1976). *Le développement du Psychisme, problèmes*. Paris : Editions Sociales.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou : Editions du progrès.
- Lieury, A, et coll. (1996). *Manuel de psychologique de l'éducation et de la formation*. RFP. Paris: Dunod.
- Lieury, A. (2008). *Psychologie cognitive*. Paris: Dunod.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation des adultes*. Paris : Puf.
- Maingari, D. (2004). *Formation et Professionnalisation des enseignants au Cameroun*. Paris. L'harmattan.
- Mama Bilegue, J. R. (2002). *La didactique générale de l'enseignement*. Edition CLE. Yaoundé.
- Masciotra, D. & Medzo, F. (2009). *Développer un agir Compétent. Vers un Curriculum pour la vie*. Collection : Perspectives en éducation et formation. De Boeck Supérieur.
- Meignant A. (2009). *Menager la formation*. Edition liaisons, Entreprises carrières, 8<sup>ème</sup> édition Paris.
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'Education*. Paris. PUF. (Que sais – je).
- DOI : 10.3917 / PUF.miala.2017.01.
- Mialaret, G. (2006). *Sciences de l'Education. Aspects Historiques, problèmes épistémologiques*. Paris. PUF. (Quadrige).

- Maulini, O., Desjardins, J. Richard, E. Guilbert, P. Paquay, L. (2015). *A qui profite la formation continue des enseignants ?* Perspective en éducation & formation. 1<sup>ère</sup> édition. De Boeck. Louvain – la – Neuve. Paris. Bruxelles.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris. L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement : repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles. De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M. Charlier, E., Perrenoud, PH. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 2<sup>ème</sup> édition. Perspective en Education. De Boeck Université. Paris, Bruxelles.
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'Intelligence*. Paris : Librairie Armand Collin.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*, Paris, PUF.
- Picoche, J. (2002). *Dictionnaire étymologique du français*. Le Robert: PUF.
- Peretti, J. M. (1998). *Ressources Humaines et Gestion du personnel*. 2<sup>ième</sup> édition, Vuibert, paris.
- Perrenoud, Ph., Altet, M. Lessard, Cl. Paquay, L. (2008). *Conflits de Savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Groupe de Boeck. Edition de Boeck. 1<sup>ère</sup> édition. Bruxelles.
- Pierre L. (1991). *Gestion des ressources humaines*. Édition Eyrolles, Paris.
- Pinder, C.C. (1984). *Work motivation/theory, issues, and applications*, Glenview, Ill. Scott: Foresman.
- Pzarifian, (1999). *Objectif compétence pour une nouvelle logique*. Edition Liaison, Paris.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au xxi<sup>e</sup> siècle: Etablissement formateur et vidéoformation : Perspectives en éducation & formation*. Groupe De Boeck. 1<sup>ère</sup> édition. Bruxelles.
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants au xxi<sup>e</sup> siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. Perspectives en éducation & formation*. Groupe De Boeck. 2<sup>ème</sup> édition. Bruxelles.
- Rivière, A. (1990). *La psychologie de Vygotsky*. Liège : Mardaga.
- Sandra, E. & Mornata, C. (2006). *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Editions : Interroger l'Education.
- Saujat, F. (2002). *Quand un professeur des écoles débutant instruit son « sosie » de son expérience... ou de l'intérêt méthode indirecte dans l'analyse de l'activité enseignante*. In, M.-

- P. Trinquier, M.-Th. Zerbato-Poudou. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation : le préscolaire en question : questions sur les pratiques*. IUFM d'Aix – Marseille / Cirare. Université de Provence.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'Éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Provence – Aix – Marseille 1.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.). (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR, (Paideia).
- Vallerand, R.J. & Thill, E.E. (1993). *Introduction au concept de motivation*. In, Vallerand, J. & Thill, E.E. (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot, pp. (3-39).
- Vergnioux, A. (2009). *40 ans de vie des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*. Presses Universitaire de Caen, Caen.
- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche*. Quebec : Presses Universitaires du Quebec.
- Tarby, A. (2005). *Un nouveau droit à la formation. Pour les entreprises et pour les salariés*. Paris France : l'harmattan. Code de travail.
- Tardif, J. (1998). *Pédagogie Collégiale*. Volume 11 n° 2, pp. 14 -22.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval: Presses Université Laval.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : les éditions logiques.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et Déontologie de l'Éducation*. Collection Sciences de l'Éducation, PUA.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. L'Harmattan. Paris.
- Toscani, P. (2017). *Les neurosciences de l'éducation : De la théorie à la pratique*. Chronique Sociale. Pédagogie / Formation.
- Varera, F. J. (1989). *Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant*. Seuil, Paris.
- Vygotsky, L. S. (1984 / 1934). *Pensée et langage*. Paris ; Editions Sociales (1<sup>ère</sup> édition).
- Wragg, E. C. (2012). *An introduction to classroom observation*. New York, N.Y. Routledge.
- Watzlavick, P.; Weakland, J.; Fisch, R. (1975). *Changements: Paradoxes et psychothérapie*. Paris: Edition du Seuil.
- Wemäere, J. (2007). *Les 100 Mots de la formation. Que - sais -je ?* 1<sup>ère</sup> édition, PUF. Paris.

## II. Ouvrages méthodologiques.

Cohen, L. Manion, L. & Morisson, K. (2013). *Research methods in education* (7<sup>e</sup> éd.). Londres, Royaume – Uni: Routledge.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. Presses de l'Université de l'Aval. De Boeck, Canada.

Fortin, M. F. et Gagnon J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Canada, Chênevière Education, 3<sup>ème</sup> édition

Fonkeng, E.G. et Chaffi, C.I. (2012). *Précis de méthodologiques pour étudiants et chercheurs en sciences sociales / sciences humaines, Yaoundé*. Ouvrage inédit.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris. Dalloz. 11<sup>ème</sup> édition

Pires, A. (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*. Edition électronique réalisé avec le traitement de texte Microsoft Word 2004 pour Macintosh, le 09 juillet 2007 à Chicoutimi, Canada.

Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences sociales humaines*. Laval : Etudes Vivantes.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthodes GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Mucchielli, R. (1996). *L'observation psychologique et psychosociologique*. Paris, France : Editions ESF.

Mucchielli, A. & Paillé, P. (2016). *L'analyse quantitative en Sciences Humaines et Sociales*. 4<sup>ème</sup> édition. Armand Colin.

Mvessomba, A.E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Editions : Groupe Inter Press.

Quivy, R. & Van Capenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherché en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Raby, C. & Viola, S. (2016). *Modèle d'enseignement et Théories d'apprentissage*. Les Editions CEC inc. Québec. Canada. 2<sup>ème</sup> édition.

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

### III. Articles et revues.

Altet, M. (1996). *Les compétences de l'enseignant – professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir – analyser*. In, Paquay, L., Altet, M. Charlier, E., Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck.

Altet, M. (1996). *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignant : une démarche d'articulation pratique – théorie – pratique*. In, C. Blanchard – Laville et D. Fablet, *l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, l'harmattan.

Altet, M., Paquay, L., Charlier, É. & Perrenoud, P. (2001). *Introduction. Former des enseignants-professionnels : trois ensembles de questions*. Dans *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 13-26). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.paqua.2001.01.0013.

Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes : l'analyse plurielle*. Dans *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 138.

Altet, M., Morin, C., Vinatier, I., (2003). *Pratiques enseignantes et traitement des difficultés des élèves en 6<sup>e</sup> et Segpa*. Recherche CREN / IA, Rapport CREN.

Amigues, R. Faïta, D. (2003). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Kherroubi, M. (eds), In, *Recherche et Formation : les pratiques de la classe en milieux difficile*. Pp. 5-10. Skholê. (n° spécial). INRP.

Assoah Etoga, R. & Babikoussana Oki, P. (2018). *La Formation Permanente / Continue au Cameroun : Quel développement professionnel pour les enseignants ?* Université de Yaoundé 1.

Aurèle St Yves (1982). *Psychologie de l'apprentissage enseignement. Une approche individuelle ou de groupe*, Presses Universitaire du Québec. Imprimé au Canada.

Barth, B.-M. (2004). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec. Presses Universitaires de Laval. Dans, *Le transfert des connaissances : quels présupposés ? Quelles implications ?* Presseau, A. & Frenay, M. (éds).

Benoît P. & Debré M. (2004). *La formation professionnelle 1959 – 1971, Histoire de l'Education. Sur l'histoire Général du droit à la Formation Professionnelle continue (1971 – 2009)* *Vie publique*, n° 104 mis le jour le 21 – 10 -2009.

Begou, M. (2010-2012). *Qu'est-ce qui suscite la volonté ou la résistance au changement ?* Cefedem ; Rhône - Alpes.

Besnard, P. et Liétard ; B. (1977). *La formation continue*. Paris, PUF. Collection que sais- je ? N° 1655.

[Http //www.cefedemaura.org/sites/default/files/recherche/.../BEGOU%20Mallory.pdf](http://www.cefedemaura.org/sites/default/files/recherche/.../BEGOU%20Mallory.pdf)

Bissonnette et al. (2010). *Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage de niveau élémentaire?* Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Edition Minit.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. New York (NY): Kogan Page.

Brousseau, G. (1986). *Fondements et Méthodes de la didactique. Recherche en didactique des Mathématiques*. 7 (2), pp. 35 – 115.

Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Recueil de textes de Didactique des mathématiques 1970-1990" présentés par M. Cooper et N. Balacheff, Rosamund Sutherland et Virginia Waefield.

Bruner, J.-S. (1984). Contextes et Formation, in, Deleau, M. (éd.), *Langage et Communication à l'âge pré- scolaire*, Rennes, PUR, 13 – 26.

Carbonneau, M. & Legendre, M. F., (2000). *Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses différents référents conceptuels*. Vie pédagogique, 123, avril-mai.

Carré, P. & Jean – Montcler, J. (2004). *De la Pédagogie à l'ingénierie pédagogique*, in Carré P., Caspar P. (dir), *traité des Sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod. (2ème édition.

Cauterman, M.-M. et al (1999). *La formation continue des enseignants est – elle utile ?* Ed. PUF, Paris.

Chauvigné, C. & Coulet, J.- C. (2010). *L'approche par compétence. Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire*. Revue Française de pédagogie. 172, 15 – 28. DOI : 10.4000/rfp. 2169.

Chevallard, Y. (1986). *Vers une analyse didactique des faits d'évaluation*. Dans J. – M. De Ketele (Ed.), *L'Évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* (pp. 31 – 59). Bruxelles : De Boeck – Wesmael.

Clot, Y. , & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes*. Travailler, 4, 7 – 12.

Cros, F. & Raisky, C. (2010). Référentiel, in Chauvine, C. & Y. Lenoir, (Eds), *Recherche et formation : Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage*. 64,105-116. DOI : 10.4000/ rechercheformation.215.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presse Universitaires de France, coll. « le travail humain ». [https : // doi.org/10.4000/sdt.35037](https://doi.org/10.4000/sdt.35037).

Cury, J. & Dupuy, R. (1996). *L'Organisation du travail contre l'unité du travailleur*. In, Y. Clot (dir.). *Les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse : Octares.

De Brier & Meuleman, (1996). *La formation professionnelle continue dans les entreprises belges. Résultats synthétiques de l'enquête Force*. Bruxelles, ICHEC. Dans, *le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone*. Conter Bernard et Maroy Christian. Les cahiers de recherche du GIRSEF. Louvain – La – Neuve. N°2. Halshs – 00603943.

Demilly, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et Formation*. 10. (1), 23 -35. Tiré de : [http : //ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR10-03.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR10-03.pdf).

Durand, M. (2003). *L'analyse de l'activité : Approches situées*. Enjeux de recherche et de professionnalisation. In : *Recherche & Formation*, n°42. (sd.) J. – M. Barbier et M. Durand, pp. 5 – 6.

Eich, E. (1985). Context, memory, and integrated item / context imagery, *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*. 11 (1 – 4), 764 – 770.

Fabre, M. (2015). *Éducation et Humanisme*. Lecture de John Dewey. Vrin en 2015. <https://crf.hypotheses.org/76>.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*/Gilles Ferry. – Paris. Dunod. 1983.- 112p.cm. – (Sciences de l'éducation).



- Frei, G. *et al.* (1974). *Elément pour comprendre la relation pédagogique*. Neuchâtel, A la Braconnière.
- Flavel, J. – H. & Wellman, H.M. (1977). *Metamemory*. In, R. V. Kail & J. W. Hagen (Eds). *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3 -33). Hillsdale, NJ. : Erlbaum.
- Garner, R. (1977). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood: Ablex ;
- Floro, M. Lévêque, L. Ratet, C. & Rossello, C. (2003). *Pratique de classe et gestion des conflits*. Expression, n° 21 Avril, pp. 159 – 188 IUFM d'Aix – Marseille. En ligne : [http : // www. Reunion.iufm...xpressions/21/Floro.pdf](http://www.Reunion.iufm...xpressions/21/Floro.pdf).
- Fonkoua, P. (2016). *Education pour tous, culture et développement: enjeux et perspectives de l'éducation dans l'espace francophone* : Actes du 2<sup>nd</sup> colloque, Réseau africain francophone d'éducation comparée [tenu à Yaoundé du 10 au 13 septembre 2013]. Paris : l'Harmattan. Cahiers africains de recherche en éducation. #9.
- Fonkoua, P. (2010) : *La formation continue des enseignants en Afrique Francophone*. Rocare –Cameroun. Université de Yaoundé 1.
- Gérard, F-M. (2013). *Diagnostic, enjeux et perspectives du concept d'efficacité en formation*. [http : // www. Oecd.org/fr/edu \(scolaire/enseigner.htm\)](http://www.Oecd.org/fr/edu(scolaire/enseigner.htm)).
- Garbazo, E. (2009). *La formation continue des enseignants* : phénomène naturel, [www- Univ- irem. / fr. spip. php? Article 302](http://www-Universirem.fr/spip.php?Article302).
- Gauthier, C. & Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins. Québec : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences. Québec, Québec* : Les presses universitaires de Laval. [http //w.w.w. eridit.org/iderudit/029524ar.revues. pdf](http://www.ericidit.org/iderudit/029524ar.revues.pdf). DOI <https://doi.org/10.7202/029524ar>
- Guikas, J., Morin, D. & Bigras, M. (2016). *Développement d'une grille d'observation: considérations théoriques et méthodologiques*. Revue Francophone de la déficience intellectuelle, 27, 163 – 178. <https://doi.org/10.7202/1043131r>
- Goguelin, P. (1994). *Formation continue des adultes*. Paris. Psychologue (1e). PUF.
- Goupil & Lusignan (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin, (éd.).
- Huberman, M. (1989). *Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision*. Revue Française de Pédagogie. 80, 5-16.

Huart, V. (2011). *L'application de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants*. Armand colin. Carrefour de l'éducation » [http : //www.cairn.info/revue – carrefours – de – l-education – 2011 – 2-page- 133. Htm](http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-2-page-133.htm) consulté le 02 avril 19

Imber, F. (1992). *Vers une clinique du pédagogique*. Vigneux : Matrice.

Isambert – Jamati, V. (1973). *Les handicapés socio- culturels*. Paris : Puf.

Jamal, R. (1993). *Des outils communicatifs pour gérer l'affectivité en formation des adultes*. – in *Affectivité et formation des adultes*- Actes de l'université d'été de chambéry : Juillet 1993. Cahiers Binet Simon. Edition Eres, n°639 / 640, n°2/3, 1994, p.170.

Jorro, A. (2012). L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Préface. In E. Charlier & S. Biemar, *Accompagner : un agir professionnel* (p. 5). Bruxelles : De Boeck Université.

Juinet, P. (2015). *Les paradigmes scientifiques selon Thomas Kuhn*. In: *Philosophie, science et société [en ligne]*. 2015. Disponible à l'adresse : [egahttps://philosciences.com/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/113-paradigme-scientifique-thomas-kuhn](https://philosciences.com/philosophie-et-science/methode-scientifique-paradigme-scientifique/113-paradigme-scientifique-thomas-kuhn).

Kingne Ngneguie, M.A. & Béché, E. (2016). La formation continue des enseignants du secondaire à travers la formation ouverte à distance : besoin et contraintes. Le cas de quelques établissements du département de la Menoua. (Ouest – Cameroun). In, P. Fonkoua et E. Béché (dir.). *Les formations ouvertes et à distance. Entre discours et réalités d'innovation*. Les cahiers africains de recherche en éducation, n°11. L'Harmattan.

Knowles, M.S. (1998). *The Adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. 5ème édition. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs. (NJ): Prentice – Hall.

Lavendhomme, É. ; Gerard, F.M. ; Roegiers, X. (1997). *Les fonctions de la formation continue*. In Roegiers, X. *Analyser une action d'éducation ou de formation* (pp. 237-241). Bruxelles : De Boeck Université, publication partielle, Tiré de, [http:// www. Bief. be/ docs/ publications / formation \\_continue\\_070227.pdf](http://www.Bief.be/docs/publications/formation_continue_070227.pdf)

Leplat, J. (2002). *Psychologie de la formation*. Jalons et perspectives. Choix de textes (1955-2002). Toulouse : Octares,

<https://journals.openedition.org/pistes/3796> consulté le 14octobre 2018

Lenoir, H. (2014). *De la pédagogie à l'andragogie*. <http://www.hugueslenoi.fr/de-la-pedagogie-a-landragogie>.

Lenoir, Y. (2006 a). L'analyse des pratiques d'enseignement: cadre conceptuel et dispositifs de recherche. *Présentation à l'école doctorale, sciences de l'éducation*, 11 février 2006. Université de Genève : FAPSE.

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité. Une exigence pour la recherche et la formation de l'enseignant. In, A. Hasni, Y. Lenoir, & J. Lebeaume, (Eds), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193 – 257). Québec : presses de l'Université du Québec.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions. Paris. Edition d'Organisation. Tiré de, [http : // 197.14.51.10 :81/pmb/gestion2/gestion%20des%20ressources%20humaines/repenser\\_la\\_competence.pdf](http://197.14.51.10:81/pmb/gestion2/gestion%20des%20ressources%20humaines/repenser_la_competence.pdf).

Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). *In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice*. Journal of research in science teaching, 41(4).

Mangiante, J.M. (2007). Une démarche de référentialisation en Français des professions : le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). In, le Français dans le monde. *Recherche et Applications*.

Maglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes. Travail et Pédagogie*. Paris. PUF.

Mahop, F. N. (2015). *L'enseignement explicite et les compétences*. <http://mafanaeducation.certerblog.net>.

Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire au Luxembourg*, Menfps – Script.

Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). *Expérience et Formation* L'Harmattan « Savoirs » [http : //www.cairn.info/revues-savoirs-2003-1-page-13.htm](http://www.cairn.info/revues-savoirs-2003-1-page-13.htm).

Meignant, A. (1998). *L'offre et de la demande d'audit de formation*. Revue Education permanente, N° 91.

Migne, J. (1970). *Représentations et connaissances scientifiques*. Education Permanente. N°8, Paris.

Merle, P. ; Sensevy, G. (2001). *Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans une formation continue des enseignants*. Education et Société, n° 8, février, 2001.

Mottet, G. (1992). *Les ateliers de Formation professionnelle. Une proposition pour les IUFM* dans Bourdoncle R. (dir). In *RECHERCHE ET FORMATION. Théorie et Pratique : Matériaux*

*pour les IUFM*. N° 11. Institut National de Recherche Pédagogique. Département « Politiques, Pratiques et Acteurs de l'Éducation ». Paris. (pp. 94 – 127).

Moreau, A. (1998). *La formation continue. Un voyage sans fin. Le point en administration scolaire*. pp. 15 - 21

Nkeck Bidias, R.S. (2015). *Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant*. Journal of Educationnal Research in Africa JERA/ RARE 7.

Odette B. (2003). *Concepts clé et situations – problèmes en mathématiques (Pédagogie pratique)*. Hachette Education.

Odette. & El Idrissi, A. (2005). *La formation continue des enseignants : analyse et éléments pour un plan d'action. Dans la formation des enseignants ; un enjeu sociétal*. [Actes du colloque tenu à l'ENS de Meknès] Rabat : ENS.

Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement / apprentissage favorisent – elles le développement des compétences ? Développement d'un outil d'analyse : Le Comp. A.S. Version 3*.

Roquet, P. & Wittorski, R. (2013). *Le déprofessionnalisation*. Collectif, Ens. Lsh Lyon. Recherche & Formation. N°72.

Pastré, P. (2007). *Activité et Apprentissage en didactique professionnelle*. In, M. Durand & M. Fabre. *Les situations de formation entre Savoirs, problèmes et activité*. (pp. 103 – 122). Paris. L'Harmattan.

Pastré, P. (1999). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences*. Education permanente. N°139. P. 13 -31.

Pastré, P. Mayen, P. Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*. Revue Française de Pédagogie. N°2. P. 103 – 116.

Parmentier, Ch. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Editions d'Organisation.

Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnels de l'enseignant*. Recherche et Formation. N°16, Paris. 7 – 33.

Paquet et al. (2002). *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Belgique, presses universitaires de Louvain. Tiré de : [http : // www. i6doc. com / ressources / titles / 28001100648560 / extras / 55582 \\_acte \\_1002162. pdf](http://www.i6doc.com/ressources/titles/28001100648560/extras/55582_acte_1002162.pdf)

Parmentier, Ch. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Editions d'Organisations.

Pastré, P. (2007). *Activité et Apprentissage en didactique professionnelle*. In M. Durand & M. Fabre. *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. (pp. 103 – 122). Paris. L'Harmattan.

- Paul, M. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel. Savoirs*. Revue Internationale de recherches en éducation et formation des adultes. 20, 13-63.
- Perrenoud, Ph. (1994). « *Choisir et former des cadres pour système éducatif plus décentralisé et plus participatif* ». *La revue des échanges* (AFIDES), vol. 11 ; n° : 4.
- Perrenoud, Ph. (1994 a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, l'harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1994 b). *La formation continue comme vecteur de la professionnalisation du métier d'enseignant*. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Université de Genève, tiré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php.../1994\\_10.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php.../1994_10.html) consulté le 14 octobre 2018
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Ed, ESF, Paris, tiré de [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_01](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01).
- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par compétences. Une réponse à l'échec scolaire ?* [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_22.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html).
- Perrenoud, P. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, ESF, Paris.
- Perrenoud, Ph. (2001b). *Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau Université de Genève*. Tiré de, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main\\_2001/2001\\_04.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main_2001/2001_04.html)
- Perrenoud, Ph. (2001). *Former à des savoirs d'action, Est – ce – possible ? Comment – faire ?* IUMF de Lyon.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie. La réponse du grand psychologue aux problèmes de l'enseignement*. Paris, Denoël.
- Pires, A. (1997). *Echantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. In, J.P. Groulx, L. Laperrière, A. Mayer, R. Pirès & A. Poupart (Eds.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologique et méthodologique* (pp. 113 – 169). Montréal: Gaëtan Morin.
- Ponchelet, A. (1990). *Ingénierie ou ingénieries?* *Actualités de la Formation permanente*, N° 107.
- Portelance, L. (2000). *En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent – ils toutes les connaissances?* *Vie pratique*, 114, 43 – 46.

- Portelance, L. (2004). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du Curriculum. 7<sup>ème</sup> Biennale internationale de l'Education et de la formation. Lyon. Tiré de, <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/contrib/longue/7054.pdf>
- Prost, A. (1999). *L'évolution de la formation des enseignants de 1960 à 1990*. N°32, pp.9 – 24 dans, *Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après...* INRP (institut national de recherche pédagogique).
- Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Raymond, D. (2001). *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke : Editions du CRP.
- Riesman, D. (1964). *La foule solitaire*. Paris : Arthaud.
- Roegiers, X. (2005). Vers une pédagogie de l'intégration : réflexions critiques sur l'évaluation, in, PARE-UNESCO : *La refonte de la pédagogie en Algérie* pp. (137-170) Alger, CASBAH éditions.
- Roland D. Parot F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*, Paris : PUF.
- Robert, A. Rogalski, J. (2002). *Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche*. Canadian of Science, Mathematics and Technology Education (La Revue Canadienne de l'Enseignement des Sciences des Mathématiques et des Technologies), 2-4, (pp. 505-528. DOI : 10.1080/4926150209556538
- Rogalski, J. (2003). Y a – t – il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignement comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en didactique de Mathématiques*, n°23, (3), 343 -388.
- Rogalski, J. (2005). *Cognitive ergonomics, discourse analysis and didactics for the analysis of teachers and trainers 'activity*, in: N. Marmaras et (dir.), *Proceeding EACE2005*, Chania, GR, 29 sept – 1 Octobre 2005.
- Rogalski, J. (2004). *La didactique professionnelle : une alternative aux approches de cognition située et cognitiviste en psychologie des acquisitions*. 1 (2). DOI: 10.4000/activités.1259.
- Rosenshine, B. (1986). Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus – produit. Dans M.Crahay et D. Lafontaine (dir.), *l'art de la Science de l'Enseignement* (pp. 81 – 96). Bruxelles: Labor.Rouan.

Rosenshine, B.V. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>éd</sup>), (pp. 376 – 391). New York, NY: Macmillan.

Reinbold, M. F. (1996). *Du référentiel d'emploi au programme de développement des compétences*. Actualité de la formation Permanente. Centre Inffo, 143.

Savary, A. (2017). *Concevoir des formations pour aider les enseignants à faire réussir tous les élèves* : Une synthèse des réflexions et des outils du centre Alain –Savary au service des formateurs.

Savoie – Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée*, In, B. Gauthier (ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 337 – 360). 5<sup>ème</sup> édition. Québec : PUQ. Tiré de, [https : // www. Fichier-pdf.fr/2015/07/31/benoît-gauthier-collectif-recherche-sociale-de-la-prmbématique-a-la-collecte-des-données-5e-edition.pdf](https://www.fichier-pdf.fr/2015/07/31/benoît-gauthier-collectif-recherche-sociale-de-la-prmbématique-a-la-collecte-des-données-5e-edition.pdf)

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue Française de psychologie*, 160, 174-177.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par J. Heynemand & D. Gagnon. Québec : les éditions logiques.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4 – 14.

Suchman, L. (1987a). *Plan and Situated actions: the problem of human / machine communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Suchman, L. (1987b). *Critique*. In, *Understanding computers and cognition: four book reviews and a response*.

St – Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Tardif J. (1999). *La construction du savoir dans l'enseignement au collégial ou de l'encyclopédisme à la médiation cognitive dans l'enseignement au collégial*. Consulté le 04 / 10 /2018.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Telli, F. (2002 -2003). *Relation pédagogique et Construction du Savoir*. En quoi la relation pédagogique qui s'instaure entre l'enseignant et l'enseigné peut – t – elle avoir une influence sur l'apprentissage des Savoirs ? (sd.) de Pierre Behaeghel. IUFM de Montpellier. Formation professionnelle d'adultes à caractères universitaire.

- Theureau, J. *at al.* (2006). *Relation entre activité individuelle et activité collective. Confrontations de différentes démarches d'études.* Octarès. <https://doi.org/10.4000/activités.1772>.
- Tourmen, C. Mayen, P. et Samrany, L. (2011). *Qualifier, une activité méconnue des dirigeants.* In Barbier, J. – M. et Chauvigné, C. (Eds.). *Diriger : un travail.* Paris : l'Harmattan, PP. 119 – 146.
- Tourmen, C. (2014). *Usage de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions.* In, *Savoirs* n° 36.
- Tourmen, C. (2014). *Quand la didactique professionnelle s'intéresse aux apprentissages culturels.* In, *Travail et Apprentissages*, n°13, pp. 94 – 118.
- Marrou. H.I. *Le siècle de Platon.* Anabases. <http://journal.openedition.org/anabases>. vi ème siècle avant J-C. Consulté le 29-07-2018
- UNESCO. (2010). *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel : Rapport mondial de l'Unesco.* Paris : Unesco.
- Schwartz, B. (1991). *In cahier d'étude du CUEPP.* N° 19.
- Uwamaria, A. & Mukamurera, J. (2005). Le Concept de « *développement professionnel* » en enseignement: *approches théoriques.* *Revue des Sciences de l'Education*, 31 (1), 133 – 155. <http://doi.org/10.7202/012361ar>.
- Vaniscotte, F. (1995). « *Les stratégies de la formation Continue des Enseignants en Europe 1 in Recherche et Formation* ». Avril 1995 n° 18 pp. 57 – 71.
- Vial, M. & Caparros – Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des pratiques exerçant une fonction éducative.* Bruxelles : De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colegnesi, S. (2013). Une recherche Collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire, *Interrações*, 27, 118 – 138.
- Van Nieuwenhoven, C. & Colegnesi, S. (2015). Une recherche Collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stages. *Evaluer. Journal International de recherche en éducation*, 1(2), 103 -121.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. & Colegnesi, S. (2016). Accompagner les premier pas des stagiaires de terrain : Quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans, Luc Ria, (dir). *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle.* 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs (pp. 171 – 185). Deboeck
- Verne, E. (1974). *Une scolarisation sans fin.* Numéro spécial de la revue esprit.
- Vergnaud, G. (1989). *La formation des concepts scientifiques. Relire Vygostky et débattre avec lui aujourd'hui.* In : *Enfance.* Tome 42 n° 1- 2.



Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In, J. M. Barbier (Ed). *Savoirs théoriques, Savoirs d'action*. (pp. 275 – 292). Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2001). *Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance*. Actes du colloque GDM 2001. « La notion de compétence en enseignement des Mathématiques, analyse didactiques de la formation ». Jean Portugal (ed.), Montréal, mai 2001. En ligne : [http : //smf4.emath.fr/Enseignement / Tribunelibre/ Enseignementprimaire/ConfMontrealmai2001.pdf](http://smf4.emath.fr/Enseignement/Tribunelibre/Enseignementprimaire/ConfMontrealmai2001.pdf).

Vergnaud, G. (2009). The theory of conceptual filed. *Human Development*, 52 (2), 83-94. <https://doi.org/10.1159/000202727>

Vignal, G. (1993). Le groupe en formation des adultes. In *Affectivité et formation des adultes*. Actes de l'Université d'été de Chambéry : juillet 1993. – Binet Simon, - Edition Eres, n° 639 / 640. N° 2 / 3, 1994, p. 156 / 157.

Villemonteix, F. (2004). *La formation continue des enseignants au Tice. Impact sue les contextes locaux, 5<sup>ème</sup> congrès international* : Actualité de la recherche en sciences de l'éducation. Septembre 2004, Strasbourg, France. 2004 <edutice-00000793.

Vinatier, I. (2012). Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil : une perspective longitudinale. *Travail et apprentissage*, 10,39 – 61.

Vygostky, L. (1997). *Pensée et langage*. (3<sup>ème</sup> éd.). Paris : La dispute.

Wallon, H. (1947). Taylorisme, rationalisation, sélection, orientation. *Technique, Art et Science*, 5 – 7.

Willaine, J.P. (1984). *Penser la société et construire l'avenir dans un certain ancrage politique et religieux*. [https:// www. Persée. Fr](https://www.Persée.Fr).

Winnicott, D. W.(1978). *La théorie de la relation parents – nourrissons*.

Wittorski, R. (2008). *Professionnaliser la formation* : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi* 101, 105 – 117. Tiré de : [http:// formationemploi.revues.org/1115](http://formationemploi.revues.org/1115).

Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation*. *Savoirs*, 17 (2), 11 – 38. DOI 10.3917 / savo. 017.0009

Zeichner, K. M. (1983). *Alternative paradigms of teacher education*. *Journal of teaching education*, 34 (3), 3 – 9.

#### **IV. Documents.**

Acte du conseil de Direction commun des écoles normales d'instituteurs (ENIEG – ENIET) du 02 – 09 Octobre 2014.

Altet M. (2011) : « *Appui à la redéfinition de l'organisation et du fonctionnement des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général au Cameroun : Résumé exécutif du rapport diagnostic de l'état des lieux* ».

Clauzard, P. (2017) : *Evaluation du dispositif & Evaluation en formation*, Phase d'analyse finale du dispositif séance 9.

Documents (2013) : *Document de stratégie du secteur de l'Education et de la Formation (2013 – 2020)*.

Le système d'éducation et de formation du Cameroun dans la perspective de l'émergence.

*Education, processus et formation 2020 de L'UE : Etude CSEE*. Réunion du conseil Education en 2010.

Fonkoua, P. (2016) : *Formation des formateurs*.

Morin, E. (1999) : *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Unesco, Paris.

OCDE, (1998). *L'école à la page. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*. Centre de recherche et l'innovation dans l'enseignement.

OCDE, (2005) : *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualités*. Edition OCDE.

OCDE, (2009): *Creating effective Teaching and learning environments: first results from TALIS executive summary*. Tiré de, <https://www.oecd.org/edu/school/43044074.pdf>

OCDE, (2009): *the professional development of teachers*. [www. Oecd.org.berlin](http://www.Oecd.org.berlin)

Programme Officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Niveau : BEPC. MINESEC (2013).

Programme Officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Niveau : PROBATOIRE. MINESEC (2013).

Programme Officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Niveau : BACCALAURIAT. MINESEC (2013).

## **V. Décrets et lois.**

Loi n° 98 / 004 du 14 AVRIL 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun. [http : // www.minedub.cm](http://www.minedub.cm) >Lois Arrêté Education

La loi N° 2018 / 010 du 11 juillet 2018 régissant la formation professionnelle au Cameroun

Texte de loi de déclaration de Bologne du 19 juin 1999. [http : // www. Sup.adc.education. Fr. europedu/ french / index. html](http://www.Sup.adc.education.Fr.europedu/french/index.html)

Décret du Premier Ministre N° 2000 / 697 / PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de la formation permanente des fonctionnaires

## **VI. Dictionnaire et Encyclopédie.**

Cohen E. (1997). Encyclopédie de la gestion, édition economica TII, Paris

Dictionnaire Larousse.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Education*. Montréal Guérin. 3<sup>ème</sup> édition

## **VII. Mémoires et Thèses.**

Chatelier, M. (2005). *Comment impliquer davantage les élèves dans la construction de leurs savoirs ?* IUFM de Bourgogne.

Cross, D. (2009). *Les connaissances professionnelles de l'enseignant : Reconstruction à partir d'un corpus vidéo de situations de classe de chimie*. Thèse, Université Lumière. Lyon 2.

Demgne, S. (2017). *Besoins de promotions socio – professionnels chez les enseignants et développement de nouvelles compétences*. Université de Yaoundé 1. Master en Sciences de l'Education.

Fomekong Kenne, V. (2017). *Pratiques d'enseignement et réussite scolaire. Cas de l'enseignement primaire au Cameroun*. Université Marien Ngouabi – ENS. Chaire Unesco des sciences de l'Education pour l'Afrique centrale. Doctorat Unique.

Kayembe Muamba, F. – J. (2015). *Enjeux de la formation continue des agents du FPI face à l'innovation pédagogique*. Kinshasa.

Maillox, L. (2000). *L'analyse réflexive : un moyen de surmonter les difficultés liées à l'insertion professionnelle d'une enseignante du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Messi, E. (2010). *Gratuité de l'enseignement primaire et qualité des apprentissages au Cameroun : Une perception des enseignants et des parents*. Université de Yaoundé I. DEA

Moche, G. (2017). *L'évaluation des apprentissages : Elaboration d'un référentiel de formation continue pour le renforcement des capacités des enseignants de l'éducation de base*. Université de Yaoundé 1. DEA.

Querrien, D. (2017). *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones*. Doctorat en linguistique – didactique des langues. Philosophiae Doctor (PH.D.) Québec, Canada

Sacilotto-Vasylenko, M. (2007). *Vers une nouvelle conception de la formation continue des enseignants : analyse comparative France/Ukraine*.

Zahia, K. (2009). *La formation continue et son impact dans l'entreprise*. Université Abdrrahmane Mira de Béjaia Algérie.

Pourde, J. (1993). *Le modèle intégré de la motivation des enseignants au secondaire*. Université du Québec à trois rivières.

#### VIII. Webographie.

<http://www.Senat.fr/rap/103-1791/103/103-17911.html> mis en ligne le 20/11/2018 consulté le 21-09-2018.

Djeumeni Tchamabé, M. (2015). « La formation pratique des enseignants au Cameroun » repéré à [http://www.Revues/articles/Formation-profession.Org/V23\\_n03\\_a77](http://www.Revues/articles/Formation-profession.Org/V23_n03_a77)

#### **Une démarche de pratique réflexive pour la construction du savoir ...**

[https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/.../MPES.../Donald\\_Guertin.pdf](https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/.../MPES.../Donald_Guertin.pdf)

[univers professionnel et motivation des enseignants - Fastef - Ucad](#)

[fastef.ucad.sn/memthes/sane/asane\\_these.pdf](http://fastef.ucad.sn/memthes/sane/asane_these.pdf)

Martinez, S. (2015). <https://www.sebastien-martinez.com/differents-types-de-memoire/comment-fonctionne-la-memoire/> 2015

Goigoux, R. (2017). *Quels savoirs utiles aux formateurs ?* <http://bit.ly/2t3lkYh>.

## TABLE DES MATIERES.

Sommaire.....	i
Remerciements.....	iii
Sigles et abréviations.....	iv
Liste des figures.....	vi
Liste des tableaux.....	vii
Résumé.....	x
Abstract.....	xi
INTRODUCTION GENERALE.....	1
0.1. Contexte général de l'étude.....	2
0.2. Etat des lieux de la formation (continuée) au Cameroun.....	5
0.3. Formulation et position du problème.....	6
0.3.1. Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG).....	21
0.3.2. Les méthodes d'enseignement en sciences de l'éducation.....	24
0.3.3. De l'accompagnement des formés lors des activités de formation.....	27
0.4. Champ et problématique spécifique de l'étude.....	29
0.4.1. Champ de l'étude.....	29
0.4.2. Problématique spécifique de l'étude.....	29
0.5. Problématique théorique de l'étude.....	36
0.6. Questions de recherche.....	39
0.6.1. Question principale.....	39
0.6.2. Questions secondaires.....	39
0.7. Hypothèses de l'étude.....	40
0.8. Objectifs de l'étude.....	40
0.8.1. Objectif général.....	40
0.8.2. Objectifs spécifiques de l'étude.....	40
0.9. Intérêt de l'étude.....	40
0.9.1. La dimension scientifique.....	40
0.9.2. La dimension pédagogique.....	42
0.9.3. La dimension psychologique et sociale.....	43
0.10. Délimitation de l'étude.....	44
0.10.1. Champ empirique.....	44
0.10.2. Champ thématique.....	44

0.10.3.Champ méthodologique. ....	45
0.11. Type d'étude. ....	45
0.12. Plan de l'étude. ....	45
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE. ....	48
CHAPITRE 1 : APPRENTISSAGE ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....	49
1-1-L'apprentissage. ....	50
1-1-1-La perspective constructiviste. ....	51
1-1-2-La perspective socioconstructiviste.....	51
1-2-Le savoir. ....	55
1-2-1-Les caractéristiques du savoir. ....	57
1-2-2-Les outils d'acquisition des savoirs.....	59
1-2-3-Le savoir enseignant et ses composantes. ....	71
1-2-4-L'apprenance. ....	76
1-2-4-1-Sens du mot apprenance.....	77
1-2-5-Les approches pédagogiques en vigueur dans l'éducation Camerounaise. ....	78
1-2-5-1-La pédagogie par objectif (PPO). ....	78
1-2-5-1-1-Les apports de la pédagogie par objectif dans le métier d'enseignant..	80
1-2-5-1-2-Les limites de la pédagogie par objectif. ....	81
1-2-5-2-La nouvelle approche pédagogique (NAP). ....	81
1-2-5-2-1- Les difficultés liées à la pratique de cette nouvelle approche pédagogique.....	83
1-2-5-3-L'approche par compétence (APC). ....	83
1-2-5-3-1-Les principes de l'approche par compétence (APC).....	84
1-2-5-4-Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage.....	87
1-2-5-4-1-Typologies des stratégies d'enseignement et d'apprentissage. ....	88
1-2-5-5-L'approche de l'andragogie dans l'acquisition de la connaissance. ....	91
1-2-5-5-1-Les modèles andragogiques de formation.....	93
1-2-6-Construction des savoirs.....	96
1-2-7-Les paradigmes de construction des savoirs. ....	102
1-2-8-Les modèles pédagogiques de structuration de la connaissance. ....	113
CHAPITRE 2 : LES OUTILS DE CONSTRUCTION DES SAVOIRS.....	115
2-1- La formation. ....	116
2-1-1- La formation initiale.....	120
2-1-2- La formation (continuée).....	122



2-2-1-Les caractéristiques de la compétence en situation professionnelle. ....	169
2-2-2- Les compétences à faire développer chez les enseignants en formation.....	169
2-3-L'impact de la motivation dans le développement des compétences. ....	171
2-4- La formation des élèves-maîtres dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. ....	173
2-4-1-Profil à l'entrée. ....	174
2-4-2- Profil à la sortie. ....	174
2-4-3- Les disciplines enseignées dans les ENIEG.....	175
2-4-4- Les conseils d'enseignement dans les ENIEG du Cameroun. ....	177
2-4-5- Constitution des conseils d'enseignement.....	178
2-4-6- Rôle du conseil d'enseignement.....	179
2-5- Les Sciences de l'Education. ....	180
2-5-1-Historique des sciences de l'éducation.....	180
2-5-2-Les sciences de l'éducation comme champ de recherche scientifique.....	182
2-5-3-L'épistémologie des sciences de l'éducation. ....	182
2-8-4-Classification des disciplines en sciences de l'éducation.....	183
2-5-5-Les méthodes d'investigation en sciences de l'éducation. ....	185
2-5-6-Les sources du savoir en sciences de l'éducation. ....	186
2-5-7-Les domaines d'étude ou les fonctions des sciences de l'éducation. ....	187
2-5-8-Les situations d'études en sciences de l'éducation. ....	187
2-5-9-Les types de connaissances en sciences de l'éducation. ....	187
2-6-Les méthodes de formation.....	189
CHAPITRE 3 : ECLAIRAGE THEORIQUE. ....	194
3-1-Les théories cognitives de l'apprentissage.....	197
3-1-1-Les mémoires sensorielles.....	200
3-1-2-La mémoire de travail ou mémoire à court terme (MCT).....	200
3-1-3-La mémoire à long terme. ....	201
3-2-Les processus mentaux favorables à la construction des savoirs.....	204
3-2-1-La mémorisation des connaissances.....	205
3-2-2-Organisation des connaissances. ....	205
3-3-Les théories constructivistes et socioconstructivistes de la connaissance. ....	206
3-3-1-Enoncé de la théorie constructiviste.....	206
3-3-1-1-Le principe d'organisation. ....	207
3-3-1-2-Le principe d'adaptation aux nouvelles situations. ....	208
3-3-1-3-Le conflit cognitif.....	212



3-3-2-Enoncé de la théorie socioconstructiviste. ....	214
3-3-2-1-Le développement de la pensée par Observation-Imitation. ....	214
3-3-2-2-Le développement de la pensée avec l'aide d'un tuteur.....	216
3-4-Cadre explicatif du choix de la théorie de l'activité. ....	222
3-4-1-Historique du mot activité. ....	224
3-4-2-L'activité enseignante : les pratiques enseignantes.....	226
3-4-3-Enoncé de la théorie de l'activité selon Leontiev. ....	231
3-4-4-Structure hiérarchique de l'activité d'après Leontiev (1984).....	233
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE. ....</b>	<b>240</b>
<b>CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE ET OPERATIONNALISATION DES VARIABLES.</b>	
.....	241
4-1- Méthodologie.....	242
4-1-1- Domaine. ....	242
4-1-2- Type de l'étude.....	242
4-1-3- Démarche. ....	243
4-1-4- Population.....	244
4-1-5- Technique de sélection des régions de l'étude. ....	245
4-1-6- La population accessible. ....	246
4-1-7- Techniques d'échantillonnage.....	247
4-1-8- Conditions pour sélectionner l'échantillon. ....	248
4-1-8-1-Conditions pour sélectionner l'échantillon des enseignants. ....	249
4-1-8-1-1- Echantillon des enseignants. ....	249
4-1-8-1-2- Conditions de sélection pour les entretiens.....	250
4-1-8-1-3- Conditions de constitution des groupes de superviseurs.....	251
4-1-9- Types de données à collecter.....	252
4-1-9-1- Outils de collecte des données. ....	253
4-1-9-1-1-Outil de collecte des données quantitatives. ....	253
4-1-9-2-Outils de collecte des données suscitées ou d'interaction (qualitatives).	
.....	260
4-1-10-Techniques d'analyse des données.....	273
4-1-10-1-Principes de l'analyse des données quantitatives et qualitatives.....	274
4-1-10-2-Instruments d'analyse des données quantitatives.....	274
4-1-10-1-1-Statistique descriptive. ....	275
4-1-10-1-2--Statistique inférentielle. ....	275
4-1-11-Technique d'analyse des données qualitatives : l'analyse de contenu.....	279

4-2-Opérationnalisation des variables et des hypothèses de l'étude. ....	280
4-2-1- Rappel de la question principale de recherche. ....	280
4-2-2- Hypothèse générale. ....	280
4-2-2-1- Opérationnalisation de l'hypothèse générale. ....	280
4-2-3- Opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale.....	281
4-2-4- Opérationnalisation des indicateurs des variables indépendantes de l'hypothèse générale.....	282
4-2-4-1- Caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.....	282
4-2-4-2- Méthodes de formation multiples lors des formations (continuées). ....	284
4-2-4-3- Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles. ....	286
4-2-4-4- Opérationnalisation de la variable dépendante de l'hypothèse générale. .....	288
CHAPITRE 5 : ANALYSE DESCRIPTIVE DES RESULTATS. ....	292
5-1- Présentation des données quantitatives.....	293
5-1-1- Caractéristiques biographiques des participants. ....	293
5-1-2- Statistique descriptive des tendances des variables de l'étude.....	297
5-1-2-1- Description des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. ....	298
5-1-2-2- Description des résultats sur l'utilisation des méthodes de formation multiples .....	300
5-1-3-3-Description de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnels. ....	303
5-1-3-4- Description de la construction des savoirs chez les enseignants.....	305
5-2- Analyse des différents paramètres de l'étude. ....	306
5-2-1- Analyse des caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG. ...	307
5-2-2- Analyse des méthodes et des techniques de formation multiples. ....	309
5-2-3- Analyse de l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.....	311
5-2-4- Analyse de la construction des savoirs par les enseignants. ....	313
5-3-Statistique inférentielle des hypothèses de recherche.....	315
5-3-1- Analyse corrélacionnelle inter-variables de l'étude.....	315
5-3-2- Tests de dépendance entre les variables de l'étude : le khi-deux $\chi^2$ .....	316
5-3-2-1- Test de dépendance entre les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG et la construction des savoirs (vérification de HR1).....	316
5-3-2-2- Test de dépendance entre les méthodes de formation multiples et la construction des savoirs.....	318

5-3-2-3- Test de dépendance entre l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles et la construction des savoirs.....	320
5-4- Analyse comparative des variables significatives de l'étude : le Z-test. ....	321
5-4-1- Tests de comparaison des attitudes des enseignants vis-à-vis des caractéristiques des disciplines.....	322
5-4-2- Tests de comparaison des attitudes des enseignants vis-à-vis des méthodes de formation multiples lors des formations continuées .....	324
5-4-3-Tests de comparaison des attitudes des enseignants d'ENIEG vis-à-vis de l'accompagnement des formés lors des formations continuées. ....	325
5-4-4- Tests de comparaison des attitudes des enseignants vis-à-vis de leur qualité ou du rythme de construction des savoirs. ....	327
5-5- Analyse de la variation de la qualité ou du rythme de construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs avec les différents paramètres de formations continuées (ANOVA). ....	328
5-6- Analyse descriptive des données qualitatives.....	330
5-6-1- Prise en compte des caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). ....	331
5-6-2- Des méthodes et techniques de formation multiples lors des formations continues.....	334
5-6-3- L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles. ....	340
5-6-4- Analyse de la grille d'observation.....	341
5-6-4-1- De la gestion régulière des apprentissages.....	342
5-6-4-1-1- Du genre professionnel. ....	342
5-6-4-1-2- Des gestes professionnels. ....	343
CHAPITRE 6 : DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS.....	345
6-1- Discussion des résultats. ....	346
6-1-1- Implications théoriques des résultats.....	346
6-1-2- Privilégier les pratiques de soutien après la formation continuée.....	350
6-1-3- Le rôle accordé à l'environnement dans la construction des savoirs. ....	352
6-1-4- L'importance accordée à la variabilité des méthodes d'enseignement et de formation. ....	353
6-1-5- De l'éclectisme pédagogique à la pédagogie libérale, ouverte. ....	358
6-2- Suggestions. ....	365
6-2-1- Aux partenaires techniques et financiers de l'éducation.....	368
CONCLUSION GENERALE.....	370
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	379
TABLE DES MATIERES.....	401

LISTE DES ANNEXES. ....xii

## **LISTE DES ANNEXES.**

Annexe 1 : Autorisation de recherche.

Annexe 2 : Tableau de Khi Carré  $x^2$  .

Annexe 3 : Synthèse des rapports des journées pédagogiques.

Annexe 4 : Fiche de préparation d'une leçon de psychologie appliquée à l'éducation.

Annexe 5 : Tableau de distribution des disciplines enseignées dans les ENIEG.

Annexe 6 : Questionnaire adressé aux enseignants.

Annexe 7 : Guide d'entretien avec le collectif des enseignants (Focus group).

Annexe 8 : Guide d'entretien individuel avec les superviseurs chargés de former les enseignants.

Annexe 9 : Vérification des résultats des données suscitées et d'interactions.

Annexe 10 : Transcription des données extraites des entretiens collectifs et individuels.

Annexe 11 : Proposition de bulletin d'inspection des professeurs des ENIEG.

Annexe 12 : Proposition de bulletin d'inspection des animateurs pédagogiques des ENIEG.



## Annexe 1 : Autorisation de recherche

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 CURRICULA  
AND EVALUATION

Le Doyen  
The Dean  
N°...../20/UYI/VDSSE

### AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **DEMGNE Sidoline**, Matricule **90D195** est inscrite en Doctorat/ PhD à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *CURRICULA ET EVALUATION*, Option : *QUALITICIEN EN EDUCATION*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat. Elle travaille sous la direction de Pr. **MAINGARI Daouda**. Son sujet est intitulé : « Efficacité de la formation continue et construction des savoirs : une analyse en situation de classe ».

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

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

Fait à Yaoundé, le 21/11/2020



Doyen et par ordre

*[Handwritten signature]*

Annexe 2 : Tableau du Khi Carré  $\chi^2$

Table du  $\chi^2$   
 La table donne la probabilité  $\alpha$  pour que le  $\chi^2$  égale ou dépasse une valeur de  $\chi^2$  calculée, en fonction du nombre de degrés de liberté (ddl).

ddl \ $\alpha$	0,95	0,90	0,50	0,10	0,05	0,02	0,01	0,002	0,001
1	0,004	0,016	0,455	2,706	3,841	5,412	6,635	9,549	10,828
2	0,103	0,211	1,386	4,605	5,991	7,824	9,210	12,429	13,820
3	0,352	0,584	2,366	6,251	7,815	9,837	11,345	14,796	16,270
4	0,711	1,064	3,357	7,779	9,488	11,668	13,277	16,923	18,470
5	1,145	1,610	4,351	9,236	11,070	13,388	15,086	18,908	20,510
6	1,635	2,204	5,348	10,645	12,592	15,033	16,812	20,791	22,460
7	2,167	2,833	6,346	12,017	14,067	16,622	18,475	22,601	24,320
8	2,733	3,490	7,344	13,362	15,507	18,168	20,090	24,352	26,120
9	3,325	4,168	8,343	14,684	16,919	19,679	21,666	26,056	27,880
10	3,940	4,865	9,342	15,987	18,307	21,161	23,209	27,721	29,590
11	4,575	5,578	10,341	17,275	19,675	22,618	24,725	29,354	31,260
12	5,226	6,304	11,340	18,549	21,026	24,054	26,217	30,957	32,910
13	5,892	7,041	12,340	19,812	22,362	25,471	27,688	32,536	34,530
14	6,571	7,790	13,339	21,064	23,685	26,873	29,141	34,091	36,120
15	7,261	8,547	14,339	22,307	24,996	28,259	30,578	35,627	37,700
16	7,962	9,312	15,338	23,542	26,296	29,633	32,000	37,146	39,250
17	8,672	10,085	16,338	24,769	27,587	30,995	33,409	38,648	40,790
18	9,390	10,865	17,338	25,989	28,869	32,346	34,805	40,136	42,310
19	10,117	11,651	18,338	27,204	30,144	33,687	36,191	41,610	43,820
20	10,851	12,443	19,337	28,412	31,410	35,020	37,566	43,072	45,310
21	11,591	13,240	20,337	29,615	32,671	36,343	38,932	44,522	46,800
22	12,338	14,041	21,337	30,813	33,924	37,659	40,289	45,961	48,270
23	13,091	14,848	22,337	32,007	35,172	38,965	41,638	47,392	49,730
24	13,848	15,659	23,337	33,196	36,415	40,270	42,980	48,811	51,180
25	14,611	16,473	24,337	34,382	37,652	41,566	44,314	50,223	52,620
26	15,379	17,292	25,336	35,563	38,885	42,856	45,642	51,627	54,050
27	16,151	18,114	26,336	36,741	40,113	44,140	46,963	53,022	55,480
28	16,926	18,939	27,336	37,916	41,337	45,419	48,278	54,411	56,890
29	17,708	19,768	28,336	39,087	42,557	46,693	49,588	55,792	58,300
30	18,493	20,599	29,336	40,256	43,773	47,962	50,892	57,167	59,700
31	19,281	21,434	30,336	41,422	44,985	49,226	52,191	58,536	61,100
32	20,072	22,271	31,336	42,563	46,194	50,487	53,486	59,899	62,490
33	20,867	23,110	32,336	43,745	47,400	51,743	54,775	61,256	63,870
34	21,664	23,952	33,336	44,905	48,602	52,995	56,061	62,607	65,250
35	22,465	24,797	34,336	46,059	49,802	54,244	57,342	63,955	66,620
36	23,269	25,643	35,336	47,217	50,998	55,489	58,619	65,296	67,980
37	24,075	26,492	36,336	48,365	52,192	56,730	59,893	66,634	69,350
38	24,884	27,343	37,335	49,513	53,384	57,969	61,162	67,966	70,700
39	25,695	28,196	38,335	50,660	54,572	59,204	62,428	69,293	72,060
40	26,509	29,051	39,335	51,805	55,758	60,436	63,691	70,617	73,400
41	27,326	29,907	40,335	52,949	56,942	61,665	64,950	71,938	74,740
42	28,144	30,765	41,335	54,090	58,124	62,892	66,206	73,253	76,080
43	28,965	31,625	42,335	55,230	59,304	64,111	67,459	74,566	77,420
44	29,787	32,487	43,335	56,369	60,481	65,337	68,710	75,874	78,750
45	30,612	33,350	44,335	57,505	61,656	66,555	69,957	77,179	80,080
46	31,439	34,215	45,335	58,641	62,830	67,771	71,201	78,481	81,400
47	32,268	35,081	46,335	59,774	64,001	68,985	72,443	79,779	82,720
48	33,098	35,949	47,335	60,907	65,171	70,197	73,683	81,075	84,040
49	33,930	36,818	48,335	62,039	66,339	71,406	74,919	82,367	85,350

d'après Fisher et Yates, *Statistical tables for biological, agricultural and medical*  
 London, 1943, 2<sup>e</sup> édition, Chapman & Hall, Great Britain.



### Annexe 3 : Synthèse des rapports des journées pédagogiques



#### SYNTHÈSE DES RAPPORTS DES JOURNÉES PÉDAGOGIQUES DU 15 AU 22 FÉVRIER 2017 DANS LES ENIEG DE LA RÉGION DU CENTRE

Conformément à la note de service N° 005/17/MINESEC/DRC/IRP-BIL/EN/INFO/LAL/OVS/SH/STT/TI du 07/02/2017, signée de Madame le Délégué Régional des Enseignements Secondaires pour le Centre portant organisation des Journées Pédagogiques dans tous les Départements de la Région du Centre au titre de l'année scolaire 2016/2017, l'Inspection Régionale de Pédagogie chargée de l'Enseignement Normal a déployé son personnel sur le terrain afin de mener à bien cette importante activité.

#### **Rapport du 29 Septembre 2017**

Le présent rapport fera état du déroulement des journées pédagogiques portant sur le thème : « **Enracinement de l'enseignement explicite dans les ENIEG** »

#### **Quelques difficultés rencontrées par les Inspecteurs**

L'absence d'un document de base annonçant les journées pédagogiques sur le terrain a dénaturé certaines informations. Le thème développé dans le conseil de didactique des langues et Sciences Humaines n'était pas celui arrêté par l'Inspection de Pédagogie Régionale chargé de l'Enseignement Normal. Les enseignants s'attendaient à procéder à une simulation en présence des collègues et des Inspecteurs Régionaux alors que l'Inspection Pédagogique régionale avait prévu que le cours soit fait en situation réelle de classe avec les élèves – maîtres.

#### **Conclusions**

L'enseignement explicite est effectivement pratiqué à l'Ecole Normale d'Instituteurs de Mbalmayo. Quelques difficultés persistent quant au respect de différentes étapes de cette stratégie d'enseignement. Nous proposons de multiplier les séances d'encadrement pédagogique des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général

#### **Rapport du 15 février 2018**

#### **Implémentation de la fiche de déroulement d'une leçon à l'ENIEG selon l'Enseignement Explicite.**

Il ressort de ce rapport que l'Approche par Compétence n'est pas suffisamment implémentée. L'enseignement explicite n'est pas maîtrisé ; les différentes étapes de l'enseignement explicite à savoir la phase modelage, la pratique guidée et la pratique autonome ne sont pas respectées. La situation problème est inexistante à l'ouverture de la leçon ; le modelage a été survolé parce que l'enseignant n'a pas démontré les apprentissages à réaliser. La pratique guidée et la pratique autonome n'ont pas été faites par les enseignants ; l'absence de récapitulations des acquis par les élèves – maîtres.

#### **Conclusion**

L'Enseignement explicite n'est pas encore observé à l'Ecole Normale d'Instituteurs de NTUI. Pour combler le déficit de la mise en œuvre de l'enseignement explicite, le Directeur Adjoint (DA) et le Chef de Services des Etudes et de Stages (CHEFSES) doivent organiser impérativement des rencontres pédagogiques internes.

#### **Rapport du 31 octobre 2018**

L'implémentation approximative de l'approche par compétence (APC) selon l'enseignement explicite dans les salles de classe.

## RECAPITULATIF DES INSPECTIONS CONSEILS 2017 DANS LES ENIEG

DISCIPLINES	OBSERVATIONS
Recherche-action	-Doit s'efforcer à maîtriser les contenus d'apprentissage, la formulation des OPI, la présentation et la gestion de groupe
Didactiques Langues nationales	- Efforts appréciables à s'approprier les tacts de l'enseignement explicite -Très bonne tenue des documents -Bonne maîtrise de l'objet de l'enseignement et bonne présentation matérielle des cours -Bon contrôle du travail de groupe des élèves en réveillant ceux qui dorment -Doit cependant améliorer la qualité de gestion des interactions.
Déontologie	-Cadre bien formé sur le double plan académique et professionnel - Cependant, elle gagnerait en améliorant sa qualité de préparation et de modelage.
Didactiques Mathématiques	-Cadre doté de bonnes connaissances tant académiques que professionnelles -Des efforts à faire cependant au niveau de l'utilisation rationnelle du tableau noir.
TIC	-Doit travailler l'autorité du maître, le travail de groupe et sa supervision - S'efforcer à s'approprier les tacts de l'enseignement explicite.
Didactique du Français	-Améliorer la qualité d'appréciation des réponses données par vos élèves-maîtres - Toujours tâcher d'expliquer les concepts difficiles
Didactique EPS	-Doit éviter de s'écarter de certaines prescriptions de l'enseignement explicite
Statistiques appliquée à l'éducation	-Communiquer l'OPO aux apprenants et la prochaine leçon
Français	-Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Didactique de l'Education à la Citoyenneté, à la Morale et à l'intégrité	-Ne pas négliger l'étape de mise en situation ou de motivation
Didactique de développement personnel	- Adaptez vos prestations à l'enseignement explicite
Pédagogie générale	-Doit revoir systématiquement les préceptes de l'enseignement explicite
Didactique. Sciences	-Efforts louables à s'approprier les nouveaux programmes et les étapes de l'enseignement explicite
Didactique d'Anglais	-doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite



*Andela Clément*  
PLET TOG  
INSPECTEUR COORDONNATEUR REGIONAL  
E / N / CE

## INSPECTIONS CONSEILS 2018

DISCIPLINES	OBSERVATIONS
Recherche-action	-Doit s'efforcer à maîtriser les contenus d'apprentissage, la formulation des OPI, la présentation et la gestion de groupe.
Didactique Langues et cultures nationales	- Efforts appréciables à s'approprier les tactes de l'enseignement explicite -Doit cependant améliorer la qualité de gestion des interactions.
Déontologie	-Cadre bien formé sur le double plan académique et professionnel ---Cependant, elle gagnerait en améliorant sa qualité de préparation et de modelage.
Didactique Technologie de l'Information et de la Communication (TIC)	-Doit travailler l'autorité du maître, le travail de groupe et sa supervision - S'efforcer à s'approprier les tactes de l'enseignement explicite.
Didactique du Français	Améliorer la qualité d'appréciation des réponses données par vos élèves-maitres - Toujours tâcher d'expliquer les concepts difficiles
Didactique Education Physique et Sportive (EPS)	-Doit éviter de s'écarter de certaines prescriptions de l'enseignement explicite
Didactique de Français	-Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Didactique de l'Education à la Citoyenneté, à la Morale et à l'intégrité	-Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche, doté de solides connaissances tant académiques que professionnelles qu'il transmet aisément aux apprenants suivant l'enseignement explicite -Ne pas négliger l'étape de mise en situation ou de motivation
Didactique de développement professionnel.	-Professeur appliqué et enthousiaste - Adaptez vos prestations à l'enseignement explicite
Pédagogie Générale	-Professeur volontaire et assidu au travail, doté de solides connaissances tant académiques que professionnelles qu'il transmet cependant péniblement aux apprenants. -Doit revoir systématiquement les préceptes de l'enseignement explicite
Didactique d' Anglais	-Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Politiques éducative / Education comparée	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Recherche-action	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
English didactics	-Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Psychologie	-Cadre doté de bonnes connaissances tant académiques que professionnelles -Des efforts à faire cependant au niveau de l'utilisation rationnelle du tableau noir.
Sociologie de l'éducation	-Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Didactique Langues et cultures nationale.	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Supervision pédagogique	-Cadre doté de bonnes connaissances tant académiques que professionnelles -Des efforts à faire cependant dans l'enseignement explicite.
Déontologie et Ethique professionnelle.	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Didactique Education Physique et Sportive	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Anglais	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Didactique du Français	-Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Statistiques appliquée à l'éducation	-Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; - doit cependant éviter certaines erreurs et maladresses de l'écrit.
Politiques éducative/ Education comparée	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite

## INSPECTIONS CONSEILS 2019

DISCIPLINES	OBSERVATIONS
Recherche-action	-Doit s'efforcer à maîtriser les contenus d'apprentissage, la formulation des OPI, la présentation et la gestion de groupe.
Didactique Langues nationales	-Bonne maîtrise de l'objet de l'enseignement et bonne présentation matérielle des cours -Bon contrôle du travail de groupe des élèves en réveillant ceux qui dorment -Doit cependant améliorer la qualité de gestion des interactions.
Déontologie	-Cadre bien formé sur le double plan académique et professionnel ---Cependant, elle gagnerait en améliorant sa qualité de préparation et de modelage.
Didactique Technologie de l'Information et de la Communication (TIC)	-Professeur volontaire malgré les conditions difficiles de travail -Doit travailler l'autorité du maître, le travail de groupe et sa supervision - S'efforcer à s'approprier les tacts de l'enseignement explicite.
Didactiques du Français	-Améliorer la qualité d'appréciation des réponses données par vos élèves-maîtres - Toujours tâcher d'expliquer les concepts difficiles
Didactique de l'Education Physiques et Sportive	-Doit éviter de s'écarter de certaines prescriptions de l'enseignement explicite
Français	-Professeur volontaire et appliqué au travail -Efforts louables à s'approprier les nouveaux programmes -Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Didactique de l'Education à la Citoyenneté, à la Morale et à l'intégrité	-Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche, doté de solides connaissances tant académiques que professionnelles qu'il transmet aisément aux apprenants suivant l'enseignement explicite -Ne pas négliger l'étape de mise en situation ou de motivation
Didactique du développement personnel.	-Professeur appliqué et enthousiaste - Adaptez vos prestations à l'enseignement explicite
Pédagogie générale	-Professeur volontaire et assidu au travail, doté de solides connaissances tant académiques que professionnelles qu'il transmet cependant péniblement aux apprenants. -Doit revoir systématiquement les préceptes de l'enseignement explicite
Didactique de Sciences et technologie	-Professeur volontaire et assidu au travail -Efforts louables à s'approprier les nouveaux programmes et les étapes de l'enseignement explicite -Adaptez vos prestations aux niveaux approximatifs des apprenants
Didactique d'Anglais	-Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Politiques Educative / Education, comparée	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Recherche-action	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
English didactics	Professeur volontaire et appliqué au travail -Efforts louables à s'approprier les nouveaux programmes -Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Sociologie de l'éducation	Professeur volontaire et appliqué au travail -Efforts louables à s'approprier les nouveaux programmes -Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée

Didactique de Langues et cultures nationale.	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Supervision pédagogique	-Cadre doté de bonnes connaissances tant académiques que professionnelles -Des efforts à faire cependant dans l'enseignement explicite.
Déontologie et Ethique professionnelle	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Didactique Education Physique et Sportive	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Didactique maternelle	-Cadre doté de bonnes connaissances tant académiques que professionnelles -Des efforts à faire cependant au niveau de l'utilisation rationnelle du tableau noir.
Anglais	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite
Didactique du Français	Professeur volontaire et appliqué au travail -Adaptez vos préparations à l'enseignement explicite -Adapter l'objectif et la durée
Statistiques appliquée à l'éducation	-Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; - doit cependant éviter certaines erreurs et maladresses de l'écrit.
Politiques éducative/ Education comparée	Professeur appliqué et bien organisé dans sa tâche ; -doit cependant s'arrimer à l'enseignement explicite



*Andela Elomont*  
PLET TOG  
INSPECTEUR COORDONNATEUR REGIONAL  
E / N / CE

## INPECTIONS CONSEILS 2020-2021

Disciplines	Observations
Didactique de Français	Bonne enseignante dans l'ensemble, mettant en pratique l'enseignement explicite, malgré quelques difficultés liées à la pratique autonome et à la clôture du cours.
Déontologie et éthique professionnelles	Assez bonne enseignante dans l'ensemble, essayant bien que mal de mettre en œuvre l'enseignement explicite. Mais quelques difficultés demeurent au niveau de la pratique autonome et de la clôture du cours.
Psychologie	Assez bon dans l'ensemble, mais de sérieux efforts restent à faire en ce qui concerne la mise en œuvre de l'enseignement explicite dans toutes ses composantes, il en va de même de la structuration du cours.
Didactique de Français	Bonne enseignante dans l'ensemble, applique l'enseignement explicite, malgré quelques difficultés liées au modelage.
English language	Bonne enseignante dans l'ensemble. Applique l'enseignement explicite. Mais devrait interdire aux élèves-maitres de s'exprimer en français pendant la leçon d'anglais.
English language	Très bonne enseignante, très bonne application de l'enseignement explicite. Mais devrait interdire aux élèves-maitres de s'exprimer en français pendant la leçon d'anglais.
English language	Bonne enseignante dans l'ensemble. Applique l'enseignement explicite, malgré quelques difficultés liées à la clôture du cours.
Philosophie de l'éducation	Bonne enseignante dans l'ensemble. Mais doit prévoir le matériel didactique et la pratique autonome reste à améliorer.
Politique éducative	Passable dans l'ensemble, mais de sérieux efforts restent à faire en ce qui concerne la mise en œuvre de l'enseignement explicite dans toutes ses composantes. Manque de volonté.
Didactique des langues	Bonne enseignante dans l'ensemble. Applique l'enseignement explicite, malgré quelques difficultés liées à la pratique autonome.
Didactique histoire et géographie	Bonne enseignante dans l'ensemble. Applique l'enseignement explicite, malgré quelques difficultés liées à la pratique guidée.
Didactique des technologies éducatives	Très bon enseignant, très bonne application de l'enseignement explicite. Mais la rétroaction doit être améliorée au niveau de la pratique guidée.
Technologie de l'information et de la communication	Prestation acceptable, mais ne pratique pas l'enseignement explicite. De sérieux efforts s'imposent à ce niveau.
Didactique EPS	Bon enseignant, très bonne application de l'enseignement explicite. Mais la compréhension (EQACER) doit être améliorée au niveau de la pratique guidée.



*Andela Elément*  
PLET TOG  
INSPECTEUR COORDONNATEUR RÉGIONAL  
E, N/CE

Annexe 4 :

## FICHE DE PREPARATION

**Discipline** : psychologie appliquée à l'éducation.

**Thème** : le jeu et les activités ludiques

**Titre** : l'évolution du jeu et les conséquences pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant.

**Durée** : 2H

**Classe** : BAC

**Effectif** : 13

**Date** : 18 /11/2021

**Compétence professionnelle de base** : A la fin de ce cours, l'élève-maître doit pouvoir résoudre des situations-problèmes faisant intervenir ses connaissances sur l'évolution du jeu et les conséquences pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant.

**OPO** : étant donnée une situation didactique portant sur le jeu et les activités ludiques, après son exploitation collégiale efficiente par les élèves-maitres, sous le guide de l'enseignant, au terme de la séquence apprentissage/enseignement chacun d'eux doit pouvoir :

- **Décrire l'évolution du jeu chez l'enfant ;**
- **Identifier les intérêts et les conséquences pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant**

**Objectif partiel d'intégration** : Au terme de ce cours l'élève-maître doit être suffisamment outillé et apte pour exploiter les situations ludiques afin d'améliorer l'apprentissage et exploiter l'environnement scolaire.

**Compétences à développer** : -Utiliser un vocabulaire spécifique. Puis, résoudre les problèmes auxquels l'élève – maître est susceptible d'être confronté dans l'exercice de son métier.

**Pré- requis / identification des connaissances préalables** : Actualiser les connaissances sur les stades de développement cognitif de l'enfant.

**Vocabulaire nouveau** : Jeu d'exercices; jeu symbolique; jeux de construction ; jeux de règles.

**Idees maitresses** : évolution du jeu selon les stades de développement chez l'enfant. Intérêts et les conséquences pédagogiques du jeu chez l'enfant.

**Ressources pédagogiques** :

- Programme officiel des ENIEG niveau 3, Page 21.

- Piaget, J. (1989). Six études de psychologie. Paris : Denoël.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1989). La psychologie de l'enfant. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tsala Tsala, J-P. (2006). La psychologie telle quelle : perspective africaine. Yaoundé : Presses de

L'Université Catholique d'Afrique Centrale

**Situation didactique** : invitée pour une session de formation continue, au sein de ton établissement, les Photocopies d'un extrait de texte de Piaget, J. et de Tsala Tsala, J-P, mettant en exergue l' l'évolution du jeu et les conséquences pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant vous ont été distribuées. Une de tes camarades de première année se rapproche de toi pour plus de compréhension.

D'après ces auteurs, le jeu évolue selon le stade de développement. Ce qui veut dire qu'à chaque étape du développement de l'enfant correspond un type de jeu précis avec ses conséquences tant positives que négatives. Ainsi :

-le stade sensori- moteur correspond au Jeu d'exercices. Celui-ci revêt la forme la plus primitive. Il est utilisé pour le simple plaisir qu'il procure. Toutefois il prépare l'enfant à la vie scolaire, facilite les apprentissages tout en aménageant l'espace nécessaire ; développe l'imagination. Il propose des ruptures avec ce réel, ces contraintes de l'entourage de l'enfant ou encore ses angoisses et suppose donc un pouvoir de liberté créatrice.

-Le Stade préopératoire ou intuitif. Il donne lieu au jeu symbolique avec apparition du langage comme moyen d'expression. L'Imitation dans les jeux.

-le stade des opérations concrètes correspond aux jeux de construction, solution aux problèmes intellectuels,. Construction des savoirs Solutions aux problèmes.

-le stade des opérations formelles pour des jeux de règles intégration dans la réalité. Parachèvent le développement affectif de l'enfant. Aident à la socialisation.

Toutefois le jeu prépare l'enfant à la vie scolaire, facilite les apprentissages tout en aménageant l'espace nécessaire ; développe l'imagination. Il propose des ruptures avec ce réel, ces contraintes de l'entourage de l'enfant ou encore ses angoisses et suppose donc un pouvoir de liberté créatrice.

Cependant Sur le plan psychologique, l'enfant a parfois du mal à maîtriser ses émotions et sa motricité, il n'accepte pas facilement les règles de jeu ou encore prendre en compte les autres considérations.

En tout état de cause tout dépend du type de jeux choisis par les enfants et la fréquence à laquelle il joue (l'addiction) les troubles de sommeil ; développement de l'agressivité ; augmentation de l'anxiété et des problèmes de santé mentale...etc.



Etapes	Objectifs intermédiaires	Ressources	Activités		Matériel	Evaluation	Durée
			D'enseignement	D'apprentissage			
<b>Introduction/Ouverture du cours</b>							
Obtention de l'attention des élèves. / Eveil des automatismes	Exécuter un chant	Chant connu des apprenants	Donne des consignes pour chanter : Qui peut entonner un chant / Désigne un élève d'entonner un chant	Chante	Chant connu des élèves	Respect du rythme	16mn
Révision et / ou activation des connaissances préalables.	Restituer les définitions des concepts: jeu ; activités ludiques et donner leur importance	Notes du précédent cours	Demande aux élèves de définir les concepts suivants : jeu ; activités ludiques En dégager leur importance.	Définit les concepts et donne leur importance : Jeux ; activités ludiques.	Cours déjà vu.	Appréciation des réponses par l'enseignant et les élèves - maîtres	
Présentation de la situation didactique	Ecoute attentivement	-Situation didactique	Distribue les extraits du cours aux élèves – maîtres ; puis leur demande de lire silencieusement et à haute – voix (Présente la situation didactique ; voir entête)	Lisent silencieusement, puis, à haute voix. Réfléchit et construit des idées...	Photocopies de l'extrait du texte,	Apprécie le degré de participation et de concentration à l'évolution du cours	

Exploitation de la situation didactique	Identification du problème à résoudre	Notes/document Sur l'extrait de texte de Piaget, J. et de Tsala Tsala, J-P, mettant en exergue l'évolution du jeu et les conséquences pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant.	Pose des questions pour identifier le problème soulevé par cet élève :  1-De quoi s'agit-il dans le texte ?  2- Que pouvons-nous faire pour l'aider ?	Répond aux questions  Il s'agit de l'élève qui ne comprend pas les stades d'évolution du jeu et ses conséquences sur l'enfant  Nous allons prendre connaissance du texte et lui expliquer son contenu. l'objectif d'apprentissage		Lis le texte et formule des hypothèses  Ecoute avec une attention soutenue.	
<b>Systematisation / Apprentissage.</b>							
Communication et justification l'objectif du cours	Découvrir et justifier l'objectif du cours		Aujourd'hui nous allons découvrir un nouveau cours sur l'évolution du jeu et les conséquences	Il s'agit de l'évolution du jeu selon Piaget.	Extrait de texte de Piaget <i>et al</i>	Lit le texte et formule les bonnes hypothèses :	40mn

Analyse de la situation didactique	Emettre des hypothèses sur le texte support	Notes/document Sur l'extrait de texte de Piaget, J. et de Tsala Tsala, J-P, mettant en exergue l'évolution du jeu et les conséquences pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant	pédagogiques des activités ludiques chez l'enfant  -Comment évolue le jeu chez l'enfant ?  -Décris chaque stade de développement de jeu.  -Quelles sont les conséquences des jeux chez l'enfant ?	-L'évolution du jeu chez l'enfant évolue en fonction des stades de développement.  -Ces stades sont les suivants :  -L'addiction ; -Problèmes de santé mentale ; - Accroissement de la capacité à raisonner.		-le stade sensori-moteur ; le Stade préopératoire ; le stade des opérations concrètes ; le stade des opérations formelles	
------------------------------------	---	---	---	--	--	---	--

Confrontation	Identifier les stades de développement de jeu. et les conséquences des jeux chez l'enfant ?		-Met les élèves en groupes et donne les consignes de résolution du problème : -Repérer les caractéristiques de l'évolution du jeu chez l'enfant	-Se mettent en groupe ; -Travaillent en groupes et repèrent dans l'extrait, les caractéristiques de l'évolution du jeu chez l'enfant ;	texte et les éléments qui aident à comprendre ce problème .	Approuve les productions	10mn
et validation des acquis			-Expliquer l'impact positif et négatif du jeu chez l'enfant.  -Demande à chaque groupe de présenter ses travaux ;  -Valide les travaux des différents groupes	-Expliquent l'impact positif et négatif du jeu chez l'enfant.			5min
Récapitulation de la loi/des savoirs essentiels à retenir	Retenir l'idée essentielle/la loi		Demande de résumer comment évolue le jeu chez	Discutent en petits groupes pour produire la synthèse sur			10min

			l'enfant de même que l'impact positif et négatif du jeu chez l'enfant.	l'évolution du jeu chez l'enfant Expliquer l'impact positif et négatif du jeu chez l'enfant			
Synthèse.	Construire le nouveau savoir.	Références : la situation didactique, et les analyses faites.	Pose la question de synthèse pour élaborer le résumé	Répond Voir le texte support.	Situation didactique (extrait de texte)	Qui peut – nous expliquer les stades de l'évolution du jeu de l'enfant	20mn
Evaluation formative	Juger le niveau de compréhension de l'élève pour la résolution d'un problème similaire à la question de départ	Exercice d'application pour mesurer l'implication pédagogique des notions acquises (confère fin du cours)	Propose un exercice Explique comment le jeu peut contribuer dans la construction des nouveaux savoirs chez l'apprenant	Réfléchi et répond (pas plus de 5 lignes)	Corrigé	Apprécie l'implication pédagogique du jeu chez l'apprenant.	10mn
<b>CLOTURE DU COURS.</b>							
Annonce du prochain Cours	Prendre connaissance du prochain cours	Activités intellectuelles et différentes manières de pensée	Annonce le prochain cours portera sur les jeux vidéo et traditionnels.  <b><u>Activités suggérées :</u></b>	Prend connaissance de cette annonce  Prépare et fais des recherches sur le nouveau cours		Devoir : classifier dans un tableau les différents jeux en fonction de l'âge et de niveau à utiliser dans la construction de	4mn

			recherches dans le NET pour mieux préparer les arguments pour le prochain cours			nouveaux savoirs.	
Activité d'intégration partielle	Utiliser les connaissances sur l'évolution du jeu chez l'enfant Expliquer l'impact positif et négatif du jeu chez l'enfant	Faire bon usage du nouveau savoir acquis dans l'exercice de son métier	Comment canaliser les jeux de l'enfant hors de l'école pour accroître ses capacités intellectuelles et sociales ?	. à méditer pour Proposer des idées à évaluer en fin du mois pédagogique.		A valider	5mn

**Annexe 5: Tableau de distribution des disciplines de formation des élèves-maitres dans les ENIEG du Cameroun, en fonction des quatre domaines d'action en sciences de l'éducation**

	<b>Législatif.</b>	<b>Social.</b>	<b>Psychologique.</b>	<b>Pédagogique / Didactique.</b>
<b>Disciplines des sciences de l'éducation enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général du Cameroun (ENIEG) :</b>	1) Administration et législation scolaire ; 2) Education Comparée 3) Supervision pédagogique ; 4) Déontologie et éthique professionnelle 5) Politiques éducatives ; .	1) Philosophie de l'éducation ; 2) Didactique des langues et cultures nationales ; 3) Didactique de l'éducation artistique 4) Didactique d'EPS et activités motrices ; 5) Didactique de développement personnel (Artisanat et construction artistique ; Activités agropastorales et piscicoles ; Activités domestiques et familiales) Spécifiquement dans le règlement intérieur des ENIEG : Didactique des TEE (Travaux d'entretien et d'embellissement de l'école)	1) Psychologie appliquée à l'éducation ; 2) Sociologie appliquée de l'éducation ; 3) Technologie de l'information et de la communication (TIC). 4) Initiation à la recherche - action 5) Introduction aux statistiques appliquées à l'éducation	1) Pédagogie générale ; 2) Didactique des activités de l'école maternelle (Curriculum de l'enseignement Maternel Francophone Camerounais); 3) Didactique Sciences humaines et sociales ; 4) Didactique des sciences et technologies 5) Didactique du français et littérature; 6) Didactique des mathématiques à l'école primaire 7) English didactics ; 8) Didactique des technologies de l'information et de la communication; 9) Didactique de l'éducation à la citoyenneté, à la morale et à l'intégrité

*Sources : Programmes officiels des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement normal de Cameroun (ENIEG) ; Curriculum de l'enseignement Maternel Francophone Camerounaise ; Curriculum de l'enseignement primaire Francophone Camerounaise.*

## Université de Yaoundé 1

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

**1-Outils de collecte des données**

- 1- Questionnaire pour l'identification des paramètres
- 2- Questionnaire adressé aux enseignants pour collecter les données empiriques
- 3- Guide d'entretien avec le collectif d'enseignant (focus group)
- 4- Guide d'entretien individuel avec les superviseurs chargés de former et d'encadrer les enseignants

**2- Outils de vérifications des résultats**

- 5- Grille d'observation des présentations des leçons in situ
- 6- Grille de la gestion de la classe

**Consentement éclairé.**

Ces outils de collecte des données entre dans le cadre de la rédaction d'une thèse en sciences de l'éducation dont le thème est : Formation *continué et construction des savoirs. Cas des enseignants des ENIEG du Cameroun.*

Nous sollicitons votre expertise dans la collecte des données utiles à la compréhension du problème qui est soulevé dans cette étude. Il ne s'agit pas d'une enquête sur votre personne, mais d'une recherche d'informations empiriques et scientifiques sur les paramètres à prendre en compte lors des formations continues pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG.

Bien entendu, votre contribution est protégée par l'article 5 de la loi N°91/ 0123 du 16 Décembre 1991 qui stipule que : *Les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique.* Vous lirez ceci au début de chaque outil :

**STRICTEMENT CONFIDENTIEL** : *Les informations personnelles liées aux noms et établissements scolaires des acteurs de l'éducation qui participent à cette recherche sont strictement confidentielles.*



## Annexe 6: Questionnaire individuel adressé aux enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général

### Outil 4 : Questionnaire adressé aux enseignants

**Thème : « Formation continuée et construction des savoirs ».**

**Cas des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) du Cameroun.**

Chers participant (es), cette étude ambitionne *d'identifier certains paramètres susceptibles d'être pris en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général du Cameroun (ENIEG).*

*Le questionnaire a été élaboré à partir des paramètres ci – après : 1-Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG. ; 2-les méthodes de formation multiples; 3-l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées.)*

**STRICTEMENT CONFIDENTIEL** : Les informations personnelles liées aux noms et établissements scolaires des acteurs de l'éducation qui remplissent ce questionnaire sont strictement confidentielles.

### Thème 1 : Fiche de renseignement des enseignants

Informations générales sur l'enseignant	Caractéristiques		Observations
	<b>Ecole</b>		
	<b>Sexe M ou F</b>		
	<b>Grade</b>		
	<b>Diplôme académique le plus élevé</b>		
	<b>Diplôme professionnel le plus élevé</b>		
	<b>Ancienneté dans le service</b>		
	<b>Formation initiale à la PPO, NAP, l'APC</b>		
	<b>Formation continue à la PPO, NAP, APC</b>		
	<b>Auto – formation à la PPO, NAP, APC</b>		
	<b>Formation à l'enseignement explicite</b>		
	<b>Formation à l'utilisation des outils TIC et ou tout autres Formations complémentaire</b>		
	Information sur les classes tenues par l'enseignant l'année en cours	Niveau BEPC	
Niveau probatoire			
Niveau Bacc			
Eléments de Justification en cas d'absence à une séance de formation continue			
Impressions générales sur la formation continue			

Consigne :

- 1- Veuillez lire chacune des questions ci – dessous, puis,
- 2- Indiquer votre opinion vis-à-vis de chacun des énoncés en cochant le numéro qui correspond à votre choix suivant l'échelle simplifiée de Likert de 1 ~~→ 5~~ →

1	2	3	4	5
Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Indifférent	D'accord	Tout à fait d'accord

Exemples :

N	Questions	1	2	3	4	5
1	Etes – vous d'accord que les sciences de l'éducation sont un ensemble de disciplines qui étudient les faits et les situations éducatives ?					x
2	Etes – vous d'accord que les sources du savoir en sciences de l'éducation sont diverses ?					x
3	Etes – vous d'accord que les sciences de l'éducation sont constituées d'un assemblage de plusieurs sciences?					x
4	Etes – vous d'accord que les disciplines enseignées dans les ENIEG sont pour la plus part les disciplines des sciences de l'éducation ?	x				

### Thème 1 : Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG

N	Questions :	1	2	3	4	5
1	Etes – vous d'accord que les sciences de l'éducation sont un ensemble de disciplines qui étudient les faits et les situations éducatives ?					
2	Etes – vous d'accord que les sources du savoir en sciences de l'éducation sont diverses ?					
3	Etes – vous d'accord que les sciences de l'éducation sont constituées de plusieurs sciences?					
4	Etes – vous d'accord que les disciplines enseignées dans les ENIEG sont pour la plus - part les disciplines des sciences de l'éducation ?					
5	Etes – vous d'accord que certaines disciplines enseignées dans les ENIEG ont une origine spécifique ?					
6	Etes – vous d'accord que les enseignants prennent en compte les domaines / fonctions des disciplines avant de les enseigner ? Ils sont :- les fonctions de législation – les fonctions sociales (contenus d'enseignements) – les fonctions psychologiques (éducation considérée sous l'angle des résultats, des produits de l'éducation) – les fonctions pédagogiques ?					
7	Etes – vous d'avis que les disciplines en sciences de l'éducation sont de plusieurs ordres : disciplines dites réflexives ; disciplines appliquées ; disciplines connexes					

8	Etes – vous d’accord que l’enseignement d’une discipline dépend du domaine ou de sa fonction spécifique dans l’éducation de l’être humain?					
9	Etes – vous d’accord que les pratiques pédagogiques en sciences de l’éducation sont multiples?					
10	Etes – vous d’avis qu’il existe une pluralité des disciplines enseignée dans les ENIEG ?					
11	Etes – vous d’accord que la pratique régulière des concertations pédagogiques <i>in situ</i> favorise la circulation des savoirs entre les enseignants et leurs encadreurs ?					
12	Etes – vous d’accord que l’utilisation du principe d’interdisciplinarité est appropriée pour enseigner les disciplines des sciences de l’éducation ?					
13	Etes – vous d’avis que l’enseignement des disciplines des sciences de l’éducation utilisent les quatre méthodes suivantes : l’observation – la description – l’explication – la prescription ?					
14	Etes – vous d’accord que l’existence des disciplines extra – curriculaire (travail manuel...) dans les ENIEG contribue à former totalement les élèves – maîtres ?					
15	Etes – vous d’avis que l’enseignement des disciplines connexes (recherche – action) dans les ENIEG contribue à éveiller l’esprit de recherche chez les élèves - maitres ?					
16	Etes – vous d’avis que les sciences de l’éducation dans leur ensemble ont pour finalité : l’éducation de l’être humain (enfant / adulte) ?					
17	Etes – vous d’accord que la prise en compte des caractéristiques des disciplines à enseigner dans les ENIEG facilite l’organisation / la transformation / la mise en relation / l’adaptation des savoirs à enseigner dans les ENIEG ?					

## Thème 2 : L’utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées.

N	Questions	1	2	3	4	5
18	Etes – vous d’avis que les thèmes de formations continues dans les ENIEG doivent partir des besoins réels des enseignants ?					
19	Etes – vous d’accord que la hiérarchie prenne en compte les rapports issus des inspections des enseignants pour élaborer les thèmes de formation?					
20	Etes – vous d’avis que les enseignants soient au centre de formation continue?					
21	L’utilisation de la technique magistrale est – elle appropriée pour faciliter la construction des savoirs des enseignants?					
22	Faire des démonstrations est – t – elle indiquée en formation pour faciliter la construction des savoirs ?					

23	Faire des conférences est –elle une technique appropriée pour faciliter la structuration des savoirs ?					
24	Etes – vous d'accord que l'équipe des formateurs centre la formation sur le formé lors des formations continues?					
25	L'utilisation de la technique de questionnement favorise – t – elle la construction des savoirs ?					
26	La constitution des groupes d'activités pour l'effectivité des travaux en ateliers facilite – t – elle la circulation les savoirs ?					
27	Etes – vous d'avis que l'éveil de l'esprit de recherche lors des formations continues contribue à construire les savoirs des enseignants?					
28	Procéder à l'auto – critique de ses pratiques est – elle une stratégie pour faciliter la construction des savoirs ?					
29	L'utilisation de la pratique réflexive en situation est – elle appropriée pour faciliter la construction des savoirs ?					
30	La pratique des simulations en situation facilite – t – elle la structuration des savoirs des enseignants des ENIEG ?					
31	Etes – vous d'accord que l'équipe des formateurs prennent en compte les points de vue des enseignants lors des concertations pédagogiques pour corriger leurs conceptions erronées ?					
32	Etes – vous d'avis que la pratique du feed – back (oral et écrit) contribue à faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG lors des formations continues ?					
33	Etes – vous d'accord que la formation soit centrée sur le savoir lors des formations?					
34	Procéder à l'auto – formation en utilisant les TIC est – il indiqué pour construire les savoirs ?					
35	Faire de la lecture à travers les ouvrages ou les TIC est – il approprié pour construire les savoirs ?					
36	La pratique du e- Learning par les enseignants des ENIEG contribue – t – elle à faciliter la construction des savoirs ?					
37	L'utilisation de plusieurs méthodes en formation continuée contribue-t- elle à faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG ?					
38	Pensez – vous qu'il est judicieux d'utiliser en situation la méthode d'enseignement qui semble la mieux appropriée pour construire les savoirs des enseignants ?					
39	Etes – vous d'accord qu'il est possible d'utiliser toutes les méthodes de formation en une séquence d'apprentissage ?					
40	Est – il d'accord de communiquer les thèmes de formation aux formés plusieurs jours avant la formation pour qu'ils effectuent des recherches personnelles et s'imprègnent des contenus de formation lors des formations continuées?					

41	La distribution des supports de formation aux formés avant le début de la formation peut – elle faciliter la qualité les échanges entre tous les participants lors des formations continue?					
42	Un climat de formation paisible entre tous les acteurs contribue – t-il à réduire les conflits cognitifs et socio – cognitif en formation continuée ?					
43	Etes – vous d’accord que la pratique des simulations en présentiel sont des activités qui contribuent à corriger les représentations mentales erronées des enseignants ?					
44	Lors des formations continues, pensez- vous qu’il est important d’associer les diptyques (théories – pratiques) et (pratiques – théories) en présentiels pour faciliter la structuration des savoirs des enseignants ?					
45	Etes – vous d’accord que lors des formations continues, les formateurs prennent en compte les connaissances antérieures des enseignants pour faciliter la mise en relation des anciennes connaissances avec les nouvelles ?					
46	Etes – vous d’avis que les ressources expérientielles (savoirs d’expériences) soient prises en compte par les formateurs lors des formations continuées pour faciliter la structuration des savoirs des enseignants des ENIEG ?					
47	La collaboration professionnelle entre les acteurs de formation est –t-elle utile pour faciliter la communication et la circulation des savoirs lors des formations continuées?					
48	La combinaison de plusieurs approches pédagogiques pendant la préparation des leçons est – elle nécessaire pour structurer les contenus d’enseignements à dispenser et construire les savoirs des apprenants en situation?					
49	L’utilisation d’une technique d’enseignement prescrite (pédagogie normative) est – elle appropriée pour faciliter la construction des savoirs ?					

### Thème 3 : L’accompagnement des formés lors des formations continuées.

N°	Questions	1	2	3	4	5
50	Le coaching est – t – il une technique d’accompagnement appropriée pour faciliter la construction des savoirs des enseignants ?					
51	Le facilitateur doit –t –il aller au même rythme d’assimilation des savoirs que les formés pour pouvoir localiser leurs zones proximales de développement ?					
52	Le suivi de proximité est-il indiqué pour détecter les conceptions erronées des formés et les corriger en formation continué ?					
53	La dimension relationnelle ( <i>se joindre à quelqu’un</i> ) est – elle une stratégie efficace pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG ?					

54	Etes – vous d'accord que le style d'accompagnement impacte la qualité des échanges entre le formateur et le formé lors des formations continuées?					
55	L'utilisation du style démocratique centré sur l'apprenant est – il approprié pour corriger les manquements observés chez les enseignants en situation?					
56	L'utilisation du style autocratique centré sur le formateur est – t – elle appropriée pour remédier aux insuffisances des enseignants constatées en situation ?					
57	L'utilisation du style permissif par le formateur est – t-elle indiquée pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG lors de l'accompagnement?					
58	Etes – vous d'avis que la présence d'un accompagnateur dans les structures dans les ENIEG est indiquée pour suivre les enseignants?					
59	L'utilisation du style d'accompagnement mixte en formation est – elle appropriée pour faciliter les échanges?					
60	Etes – vous d'accord que la dimension opérationnelle ( <i>aller où il va à son rythme</i> ) de l'accompagnement peut faciliter la construction des savoirs ?					
61	Etes – vous d'avis que le fait que les formateurs procèdent exclusivement à l'analyse des genres professionnels ( <i>Ensemble de gestes professionnels que l'on retrouve dans une activité professionnelle. A titre d'exemple pour la profession d'enseignant : l'enseignant doit systématiquement préparer ses leçons, enseigner, évaluer, gérer la classe, gérer les apprentissages...</i> ) lors des formations continues pour renforcer les acquis des enseignants et faciliter la construction de leurs savoirs?					
62	Etes – vous d'avis sur le fait que les formateurs procèdent exclusivement à l'analyse des gestes professionnels ( <i>Ensemble d'actions intentionnelles, verbales, physiques ou cognitive qui permettent de bien exercer sa profession</i> ) lors des formations continues pour renforcer les acquis des enseignants?					
63	Etes – vous d'accord qu'une analyse conjointe des genres et des gestes professionnels en situation lors de l'accompagnement peut faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG?					
64	Etes – vous d'avis que la collaboration verticale (Bottom up) ou (Top dow) et la collaboration horizontale entre les formateurs et les enseignants peut contribuer à faciliter la construction des savoirs des enseignants en situation de formation continuée et faciliter la construction des savoirs des enseignants ?					
65	Etes – vous d'accord que la prise en compte les dimensions spatiales et temporelles de l'accompagnement ( <i>en même temps que lui</i> ) peut faciliter la construction des savoirs ?					

**Thème 4 : De la construction des savoirs.**

N°	Questions	1	2	3	4	5
66	Etes – vous d’accord que le savoir enseignant est pluriel et pluridimensionnel ?					
67	Etes – vous d’avis que le savoir enseignant s’enrichit et se transforme d’années en années?					
68	Etes- vous d’accord que les formateurs aident les enseignants à construire les savoirs?					
69	Etes – vous d’avis que l’assimilation des savoirs lors des formations continuées facilite l’intégration des nouveaux savoirs?					
70	La circulation des savoirs entre les formateurs et les formés lors de l’accompagnement facilite – t- elle la structuration des savoirs ?					
71	Etes – vous d’avis que la construction des savoirs est un processus d’assimilation - de transformation – de mise en relation – d’adaptation des savoirs ?					
72	Etes – vous d’accord que l’accompagnement peut faciliter la construction des savoirs ?					
73	Etes – vous d’accord que la flexibilité dans l’utilisation des méthodes et techniques d’enseignements des disciplines des sciences de l’éducation peut favoriser la construction des savoirs					
74	Etes – vous d’avis que la connaissance de la nature et des caractéristiques des disciplines des sciences de l’éducation peut favoriser la construction des savoirs ?					

**Nous vous remercions pour votre franche collaboration.**

## Annexe 7: Guide d'entretien avec le collectif d'enseignant (focus group).

### Outil 5 : Focus group

L'entretien que nous sollicitons avec vous s'inscrit dans la cadre d'une recherche académique mixte qui ambitionne de *d'identifier certains paramètres susceptibles d'être pris en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général du Cameroun (ENIEG).*

*Ce guide d'entretien a été élaboré à partir des paramètres ci – après : 1-Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG. ; 2-les méthodes de formation multiples; 3-l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées.)*

*Avis aux participants : Les informations personnelles et professionnelles liées aux noms et à l'établissement scolaire des participants qui donnent de leurs opinions sont strictement confidentielles.*

Nous sollicitons votre perception sur les paramètres suivants :

- 1- Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG ;
- 2- Les méthodes de formation multiples ;
- 3- L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées.

### Thème 1 : Caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG du Cameroun

#### Sous – thème 1-1 : De la nature des disciplines des sciences de l'éducation

1- Pouvez – vous nous dire ce que vous savez de l'épistémologie des sciences de l'éducation (son origine, son histoire, ses méthodes) \_\_\_\_\_

---

2- Selon – vous quel peut - être l'objet d'étude des sciences de l'éducation ? \_\_\_\_\_

---

3-Pouvez – vous nous expliquez pourquoi les sciences de l'éducation sont appelées des sciences plurielles ? \_\_\_\_\_

---

4- D'après - vous, d'où provient le savoir en éducation (les sources du savoir en sciences de l'éducation que vous connaissez) ? \_\_\_\_\_

---

#### Sous – thème 1-2 : Des caractéristiques des disciplines des sciences de l'éducation

5- Pouvez – vous nous citer les domaines d'études / les fonctions que l'enseignement des disciplines des sciences de l'éducation apportent aux apprenants ? \_\_\_\_\_

---



6-Quelles sont les méthodes d'investigation des disciplines des sciences de l'éducation que vous connaissez ? \_\_\_\_\_

7- Parmi les domaines d'études / fonctions qu'apportent l'enseignement des disciplines des sciences de l'éducation aux élèves - maîtres : Veiller cocher le ou les domaines dans lequel (s) vous enseignez ?

- Domaines / fonctions législatives (éducation considérée comme une institution sociale avec des lois et règlements établis) ;

- Domaines / fonctions scientifiques / besoins de la société (éducation considéré sous l'angle des contenus, programmes...);

- Domaines / fonctions psychologiques [éducation considérée sous l'angle de ses résultats, (processus – produits)]

- Domaines / pédagogiques (éducation considérée sous l'angle de la pratique complète de la pédagogie, de l'action exercée *in situ* en vue d'atteindre les objectifs bien définis.

8-Pensez – vous qu'à un domaine d'enseignement il est possible d'associer une méthode d'enseignement spécifique ? Oui --- Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

9-Savez – vous aussi qu'il existe plusieurs types des connaissances / savoirs en sciences de l'éducation ?  
Oui - Non

En fonction de votre réponse, comment faites – vous pour parfaire vos enseignements ?

\_\_\_\_\_

10- Lors de vos enseignements, tenez – vous compte de cette classification des connaissances / savoirs en sciences de l'éducation pour sélectionner la méthode d'enseignement appropriée utiliser pour enseigner vos élèves - maîtres ? Oui – Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11- Comment procédez – vous pour être sûr que les savoirs transmis sont acquis par vos élèves – maîtres ? (Utilisez –vous toutes les méthodes en sciences de l'éducation ou alors choisissez – vous

parmi les méthodes celle qui convient pour bien dispenser les savoirs aux élèves – maîtres) ? \_\_\_\_\_

## **Thème 2- Utilisation des méthodes de formation multiples**

### **Sous – thème 2-1-3- Des besoins de formation des enseignants**

12- Que pensez –vous des formations continuées qui vous sont faites par les superviseurs chargés de la formation continuées des enseignants dans les ENIEG?

---



---

13-Est – ce – que ces formations continuées ont un lien avec vos besoins réels professionnels ? Oui Non Si Oui : Comment le savez – vous \_\_\_\_\_

Si non : Comment le savez – vous \_\_\_\_\_

14- Dans votre carrière d’enseignant, est – ce que votre hiérarchie vous a souvent consulté pour avoir l’état de vos besoins réels avant d’initier un projet de formation continuée? Oui Non

Si Oui : Comment le savez – vous ?

---

Si non : comment le savez – vous ? \_\_\_\_\_

---

15-Dans quel (S) domaine (s) des sciences de l’éducation souhaiteriez –vous être formé ? Ou encore quel est le domaine d’enseignement qui cause le plus de difficultés *in situ* lorsque vous pratiquez la technique d’enseignement en vigueur dans les ENIEG ? \_\_\_\_\_

---

16- En tant qu’enseignant, pouvez – vous nous citer certains de vos besoins?

---



---

### **Sous – thème 2-2-4-Des méthodes de formation multiples**

17-Selon vous, est – ce que les méthodes de formation utilisées par les formateurs lors des formations continuées sont centrées sur le formateur ? Sur les enseignants ? Ou sur le savoir ? Ou alors, sont – elles sont mixtes ? \_\_\_\_\_

Dites – nous pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18- Parmi les types de pédagogies suivants, laquelle ou lesquelles préférez – vous en formation continuée pour faciliter la construction de vos savoirs ? La pédagogie normative ou instructionniste - La pédagogie individualisée (étude de cas) – la pédagogie de la classe inversée – la pédagogie éclectique ou interactionniste ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Laquelle ou lesquelles est (sont) approprié (es) pour faciliter la construction des savoirs des enseignants lors des formations continues? \_\_\_\_\_

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19- Parmi les méthodes de formation suivante : méthodes centrées sur le formateur ; méthodes centrées sur les enseignants ; méthodes centrées sur le contenu ; méthodes mixtes : laquelle ou lesquelles vous semble appropriée (s) pour construire les savoirs des enseignants lors des formations continuées?

\_\_\_\_\_

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

20-Assimilez- vous immédiatement les contenus de formation pendant la session de formation continuée ou alors les assimilez- vous plus tard par vos travaux personnels ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

21 – Pratiquez – vous assez - souvent la pratique réflexive pour faciliter la compréhension et l'assimilation d'un thème de formation abordé lors des formations continuées par les superviseurs chargés de former les enseignants? Oui - Non

Oui pourquoi ? \_\_\_\_\_

Non pourquoi ? \_\_\_\_\_

22-L'utilisation d'une multiplicité de méthodes et techniques de formation à votre avis est – elle appropriée pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG ?

Oui Non

Dites – nous pourquoi ? \_\_\_\_\_

---

23- Quelles sont d'après – vous les difficultés auxquelles vous vous exposez dans le déroulement de vos activités de formation et d'encadrement des élèves – maitres lorsque vous percevez que vos enseignements n'ont pas été assimilés par ces derniers? \_\_\_\_\_

---

24-Quelles sont d'après - vous les avantages et / ou les inconvénients à varier les méthodes et les techniques de formation des enseignants dans les ENIEG ? \_\_\_\_\_

---

Expliquez– nous svp l'impact de cette variation en situation de classe ? \_\_\_\_\_

---

25-Selon vous, comment est – ce – que les responsables chargés de former les enseignants des ENIEG doivent – ils procéder lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs de ces derniers? \_\_\_\_\_

---

### **Sous – thème 2-3-5- Des stratégies de formation**

26- Parmi les stratégies de formation suivantes : lesquelles vous semblent appropriées pour faciliter la construction des savoirs lors des formations continuées?

- La communication du planning des activités avant le jour de la formation (thème –contenu-durée---) ;
  - La distribution des supports de formation plusieurs jours avant pour que les formés soient imprégnés de la thématique et des contenus de formation avant le jour exact de la formation ;
  - Les échanges collégiaux entre les formateurs et les enseignants ;
  - Un climat convivial de formation qui facilite la circulation des savoirs ;
  - Et d'autres stratégies selon votre opinion \_\_\_\_\_
- 
- 

27- Pensez – vous qu'il est important de faire des simulations en présentiels lors des formations continuées pour faciliter la régulation cognitive et construire des savoirs?

Oui Non

Et pourquoi \_\_\_\_\_

28-Allier les diptyques (théorie – pratique), puis, (pratique – théorie) sont – ils indispensable en présentiel pour faciliter la fixation des savoirs des enseignants des ENIEG lors des formations continues? \_\_\_\_\_

29-Quand vous enseignez, est – ce que votre histoire personnelle impacte votre posture d’enseignant devant vos apprenants *in situ*? Quelle importance accordez-vous aux connaissances antérieures? Aux années d’expérience professionnelle ? À l’apprentissage avec les pairs ?

30-Quelle importance accordez – vous à la collaboration professionnelle dans vos pratiques pédagogiques ? \_\_\_\_\_

#### **Sous – thème 2-4-6- De l’utilisation des approches pédagogiques**

31-Quel est selon vous l’importance des approches pédagogiques dans le processus enseignement / apprentissage ? PPO ; NAP ; APC. \_\_\_\_\_

32- Sont –elles toutes en vigueur dans vos enseignements ? Oui Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

33 – Laquelle semblez – vous utiliser le plus dans vos préparations / enseignements ? \_\_\_\_\_

34-De votre point de vue, ces approches sont – elles inclusives ou exclusives dans vos préparations / enseignements ? \_\_\_\_\_

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

35-Est – ce – qu’il vous arrive souvent de les combiner lors de vos préparations / enseignement pour faciliter la construction des savoirs des élèves – maîtres *in situ* ? Oui Non

36- Comment le savez – vous ? Quels sont les éléments de la fiche de préparation qui montrent que vous prenez en compte toutes ces approches quand vous préparez les leçons ? \_\_\_\_\_

---



---

37-Et quand vous enseignez (votre perception de l'utilisation de toutes les approches pédagogiques et des méthodes et techniques d'enseignement multiples et variées)

---



---

38-Lors de vos pratiques pédagogiques dans vos salles de classe respectives, utilisez – vous systématiquement la technique d'enseignement en vigueur dans les ENIEG? Oui Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

---

#### **Sous – thème 2-5-7-De la pratique exclusive de l'enseignement explicite dans les ENIEG**

39- Dites – nous ce que vous savez de l'enseignement explicite (son origine, ces méthodes, ces conditions....)\_\_\_\_\_

---



---

40-Est – ce – que vous l'utilisez systématiquement dans vos enseignements ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ? \_\_\_\_\_

---



---

41-Quand vous êtes en situation, est – ce que vous mobilisez toutes les ressources pédagogiques pour bien transmettre le savoir aux élèves – maîtres ou alors vous vous contentez uniquement de respecter strictement la technique d'enseignement prescrite par la hiérarchie ? \_\_\_\_\_

Expliquez – nous pourquoi ? \_\_\_\_\_

---

**Note bien : Si vous êtes favorable à la méthode prescrite, vous n'êtes pas concerné pour la suite des questions. Dans le cas contraire, vous pouvez continuer. Merci**

42-Est – ce – que vous vous êtes déjà approché de votre hiérarchie pour signaler qu’il vous arrive parfois d’avoir des difficultés à mettre en œuvre cette stratégie d’enseignement dans vos pratiques effectives de classe ? Oui Non

Si oui : quand ? Et combien de fois ? \_\_\_\_\_

Si non : pourquoi ne l’avez – jamais fait ? \_\_\_\_\_

43-Que vous – a- t – ont répondu ? \_\_\_\_\_

44-Est – ce que c’est la raison pour laquelle vous procédez souvent autrement lors de vos enseignements pour faciliter l’acquisition des apprentissages chez vos apprenants afin de couvrir les programmes à temps ? Améliorer votre taux de réussite ....? \_\_\_\_\_

45-Le métier d’enseignant est une science, une technique, un art.... Quel est votre objectif quand vous faite ce métier ? Est –ce – que c’est la réussite de vos apprentissages (*assimilation des méthodes et des techniques d’enseignement*) ou alors c’est le taux de réussite de vos apprenants ? Ou encore c’est les deux à la fois ? \_\_\_\_\_

Dites – nous pourquoi ? \_\_\_\_\_

46-Comment est – ce que vous vous sentez lorsque vous avez un taux de réussite de 100% chez vos apprenants ? \_\_\_\_\_

47- Attribuez – vous ce taux de réussite à l’assimilation d’une stratégie d’enseignement ou alors à la combinaison de plusieurs méthodes, techniques, stratégies d’enseignements ? \_\_\_\_\_

### **Thème 3 : De l’accompagnement des formés dans l’exécution des tâches professionnelles**

#### **Sous – thème 3-1-8- Dimension relationnelle**

48- En tant qu’enseignant, quel est le mode d’accompagnement que vous auriez souhaité bénéficier des superviseurs chargés de former les enseignants ? Counseling ; coaching ; monitorat ou tutorat ; parrainage ou compagnonnage ? \_\_\_\_\_

49- Pensez – vous que la présence d’un superviseur chargé de former les enseignants dans l’enceinte des ENIEG est – elle importante pour un meilleur suivi des enseignants? Oui Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

50-Quel sens donnez – vous à la dimension relationnelle en formation continuée ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Sous – thème **3-2-9-Dimension opérationnelle (Style d’accompagnement / gestion des conflits socio – cognitif)**

51- Selon vous, quel style d’accompagnement souhaitez –vous bénéficier des superviseurs chargés de former les enseignants ? Style démocratique ? Style permissif ? Style mixte ? Style personnel ?

\_\_\_\_\_

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

52-A Supposer que le formateur soit proche de vous et avance à votre rythme d’acquisition des apprentissages ; pensez – vous que la plupart de vos difficultés techniques et professionnelles seraient résolues ? Oui Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

53-L’instauration d’un climat convivial de formation, de partage des savoirs et des savoirs – faire par le formateur est – il important pour faciliter la circulation des savoirs lors de l’accompagnement ? Oui Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

54-Quels sont d’après – vous les critères d’un climat de formation favorable à la construction des savoirs ? Veuillez les sélectionner selon votre choix et si possible proposer d’autres :

1-l’écoute ; 2-l’humilité ; 3-la tempérance ; 4-Le dialogue ; 5-Le respect des uns et des autres

\_\_\_\_\_

55- Quel sont les éléments de votre profession que vous souhaitez capitaliser le plus avec un formateur ? Le genre professionnel ? Le geste professionnel ? Les deux à la fois ? Genre professionnel (*Ensemble*)



*de gestes professionnels que l'on retrouve dans une activité professionnelle. A titre d'exemple : dans la profession d'enseignant, l'enseignant doit préparer ses leçons, enseigner, évaluer, gérer la classe, gérer les apprentissages...)* Gestes professionnels (C'est l'ensemble d'action intentionnelle, verbale, physique ou cognitive).

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

56-Pensez- vous que le jeu de rôle soit favorable à la gestion des conflits lors de l'accompagnement ?  
Oui Non

Et pourquoi ? \_\_\_\_\_

57- En cas de difficultés techniques continues, sollicitez – vous l'appui des superviseurs chargés de former les enseignants ou alors travaillez – vous avec les pairs ?

Et Pourquoi ? \_\_\_\_\_

#### **Thème 4- Avis personnels, difficultés rencontrées et suggestions**

58- S'il vous était demandé d'apprécier la qualité des formations continuées que vous recevez par les superviseurs chargés de former les enseignants dans les ENIEG, que diriez – vous ?

59-En tant qu'enseignant titulaire de classe : Que peut faire la hiérarchie dans son ensemble pour que les formations continuées contribuent véritablement à la construction des savoirs des enseignants des ENIEG? \_\_\_\_\_

60- Quels stratégies pouvez – vous proposer à la hiérarchie pour qu'il y ait une adéquation entre les diptyques (théories – pratiques) ; puis, et (pratiques – théories) *in situ*

Votre mot de fin \_\_\_\_\_

**Je vous remercie pour votre franche collaboration.**

## Annexe 8 : Guide d'entretien individuel avec les superviseurs chargés de former les enseignants des ENIEG

Université de Yaoundé 1

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES  
HUMAINES ET SOCIALES.

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE  
L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE.

### Consentement éclairé.

Ces outils de collecte des données entre dans le cadre de la rédaction d'une thèse en sciences de l'éducation. L'étude menée a pour thème « *Formation continuée et construction des savoirs : Cas des enseignants des ENIEG du Cameroun.* »

En tant qu'acteur de l'éducation, nous sollicitons votre expertise dans la collecte des données utiles à la compréhension du problème qui est soulevé dans cette étude. Il ne s'agit pas d'une enquête sur votre personne, mais d'une recherche d'informations empiriques et scientifiques sur les paramètres à prendre en compte lors des formations continues pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG.

Bien entendu, votre contribution est protégée par à l'article 5 de la loi N°91/ 0123 du 16 Décembre 1991 qui stipule que : *Les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique.*

Vous lirez ceci au début de chaque outil :

**STRICTEMENT CONFIDENTIEL** : *Les informations personnelles liées aux noms et établissements scolaires des acteurs de l'éducation qui participent à cette recherche sont strictement confidentielles.*

### Outil 6 : Guide d'entretien individuel avec les superviseurs chargés de former les enseignants dans les ENIEG (IGE, IPCEN, IPN, ICN, IPR, CP, Directeurs des ENIEG ; Chef SES ; AP)

*Avis aux participants : Les informations personnelles et professionnelles liées aux noms et à l'établissement scolaire des participants sont strictement confidentielles.*

#### THEME 1 : Identification de l'interviewé.

Structure de fonction	Caractéristiques		Observations
Centraux	Sexe :	Formateur de la PPO ; NAP ; APC	

	M / F	Fonction occupée : IGE, IPCEN, IPNCEN.	
Déconcentrés	Sexe : M / F	Formateur de la PPO ; NAP ; APC	
-Régionaux		Fonction occupée : IPR	
Déconcentrés -Départementaux -ENIEG		CP  DIRENIEG ; DA ; Chef SES ; AP.	

Cette recherche ambitionne *d'identifier certains paramètres susceptibles d'être pris en compte lors des formations continuées pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général du Cameroun (ENIEG).*

*Ce guide d'entretien a été élaboré à partir des paramètres ci – après : 1-Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG. ; 2-les méthodes de formation multiples; 3-l'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées.)*

Nous sollicitons votre perception sur les paramètres ci -après:

1-Les caractéristiques des disciplines enseignées dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) ;

2-Les méthodes et techniques de formation multiples;

3-L'Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles lors des formations continuées.

## **Thème 2 : les caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG.**

### **Sous – thème 2-1- Nature des disciplines enseignées dans les ENIEG.**

Questions	Réponses
1- Pouvez – vous nous dire ce que vous savez des sciences de l'éducation (ses origines ; ses domaines / fonctions ; ses méthodes d'investigations ; les types de disciplines qu'on y trouve ; les finalités de l'étude de ces disciplines ?	
2-A votre avis, quel est l'objet d'étude des sciences de l'éducation ?	
3-Pourquoi les sciences de l'éducation sont appelées des sciences plurielles ?	
4-Pouvez – vous nous donner les différentes sources du savoir en éducation	

### **Sous – thème 2-2-Caractéristiques des disciplines enseignées dans les ENIEG**

5- Quels sont d'après - vous les fonctions que les sciences de l'éducation jouent dans la formation des élèves – maitres ?	
6-Quelle importance accordez –vous à la classification des contenus des disciplines à enseigner dans les sciences de l'éducation en domaines / fonctions?	
7-L'enseignement des disciplines des sciences de l'éducation devrait – il tenir compte des méthodes d'investigation des sciences de l'éducation ?	
8-Pouvez – vous nous citer les méthodes d'investigations des sciences de l'éducation ?	

### **Thème 3 : Utilisation des méthodes de formation multiples lors des formations continuées**

#### **Sous - thème 3-1-3 Des besoins de formation des enseignants des ENIEG**

9-Avant de choisir une thématique pour la formation des enseignants, est – ce que vous prenez en compte leurs besoins réels de formation?  A quel moment de l'année scolaire le faites –vous ?	
10-Lorsque vous les former, pensez – vous que vous résolvez effectivement leurs difficultés techniques et professionnelles ?	
11-Si la décision dépendait de vous, quels sont les domaines que vous auriez souhaité que le renforcement des capacités puisse être fait ? Stratégies d'enseignement : gestion de la classe : gestion des apprentissages ; contenus d'enseignements ; liberté de choix de la technique d'enseignement...	

#### **Sous – thème 3- 2-4- Des méthodes de formation multiples.**

12- Quelle est la ou les méthodes de formation que vous utilisez lors des formations continuées pour faciliter l'assimilation des contenus de formation aux enseignants : méthodes centrées sur le formateur ? Sur le formé ? sur le savoir ? les méthodes mixtes ?	
13- Pensez – vous que l'utilisation conjointe des méthodes et techniques lors des formations facilite l'assimilation des connaissances ?	

<p>14-Lors de vos formations, utilisez – vous la méthode d’enseignement prescrite par la hiérarchie ou alors vous utilisez la méthode qui vous semble appropriée pour faciliter la construction des savoirs ?</p>	
---	--

**Sous – thème 3-3-5- Des stratégies de formation des enseignants.**

<p>15- Quelle importance accordez – vous aux connaissances antérieures des enseignants lorsque vous êtes en formation continuées ?</p>	
<p>16- Pensez – vous que la communication du planning des activités et la distribution des supports de formation plusieurs jours avant le jour de la formation sont favorables à une meilleure assimilation des savoirs par les enseignants en formation continue</p>	
<p>17- A votre avis, les simulations et les démonstrations et les jeux de rôle faits lors des formations continuées sont – elles des stratégies à utiliser pour faciliter la fixation des connaissances des enseignants?</p>	
<p>18- Est – ce – que le fait de lire les exposés est appropriée pour former les adultes lors des formations continuées ?</p>	
<p>19- En dehors de ces stratégies énoncées ci – dessus, quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour faciliter la structuration des connaissances des enseignants lors des formations continuées?</p>	

**Sous – thème 3-4-6- l’utilisation des approches pédagogiques.**

<p>20- Vous avez été personnellement formé ou / formateur des enseignants sur les approches suivantes : PPO/ NAP/APC. Selon vous, ces approches sont – elles inclusives ou exclusives ?</p>	
<p>21-Lorsque vous êtes en formation, utilisez – vous conjointement toutes ces approches ou alors vous utilisez uniquement l’approche en vigueur qui est l’APC ? Comment le savez- vous ?</p>	
<p>22-Selon vous, est – il préférable de combiner les approches pédagogiques pour faciliter la construction des savoirs des enseignants lors des formations continuées ?</p>	

**Sous – thème 3-5-7- De l’enseignement explicite.**

<p>23- L’enseignement explicite est la technique d’enseignement en vigueur dans l’enseignement normal. Pouvez – vous nous dire pourquoi cette technique d’enseignement a été choisie par la hiérarchie ? Quels sont les fondements théoriques de cette stratégie d’enseignements ?</p>	
<p>24-Lorsque vous êtes en situation, est – ce – que vous l’utiliser pour former les enseignants ? pourquoi ?</p>	
<p>25-Dans nos lectures, nous avons découvert que cette technique d’enseignement avait été testé avec succès uniquement sur les savoirs primaires (lire – écrire –compter) dans les écoles primaires. Pouvez – vous nous expliquer pourquoi le Cameroun et particulièrement l’enseignement normal l’a adopté comme une technique d’enseignement appropriée à l’APC pour les savoirs secondaires et tertiaires ?</p>	
<p>26- Quels comportements adoptez – vous en inspection lorsque vous constatez que les enseignants ne respectent pas scrupuleusement la démarche prescrite de l’enseignement explicite dans leurs enseignements ?</p>	
<p>27-Lors des inspections pédagogiques, qu’est-ce que vous évaluez le plus : 1-la technique d’enseignement prescrite par la hiérarchie ; 2-la gestion des apprentissages au choix de l’enseignant ; 3-la gestion de la classe au choix de l’enseignant ; 4-la réussite générale du processus enseignement / apprentissage au choix de l’enseignant.</p>	
<p>28-A votre avis, la réussite totale du processus enseignement / apprentissage (<i>la réussite de la gestion des apprentissages et de la gestion de la classe</i>) dépend – t – elle de l’utilisation d’une technique d’enseignement prescrite et de ses stratégies ou de l’utilisation d’une variété de techniques et de stratégies d’enseignement ?</p>	
<p>29- Selon vous, quand on enseigne les adultes, comment faut – il procéder pour réussir totalement ses enseignements et construire leurs savoirs?</p>	

## Thème 4 : Accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles.

### Sous – thème 4-1-8- Dimension relationnelle / Mode d'accompagnement.

30- Quel sens donnez – vous à l'accompagnement en formation continue ?	
31- En tant que formateur des adultes, quel est le mode d'accompagnement que vous préférez adopter pour aider les enseignants à parfaire leurs enseignements ? Counseling ; coaching ; monitorat ou tutorat ; parrainage ou compagnonnage ? Pourquoi ?	
32- Après la formation en présentiel, pensez- vous que ces enseignants sont suffisamment accompagnés après la formation continue pour parfaire leurs enseignements?	

### Sous – thème 4-2-9- Dimension Opérationnelle.

#### 4-2-1- Style d'accompagnement.

33- Quel style d'accompagnement adoptez- vous avec les enseignants lors des formations continuées pour bien les suivre? Style démocratique, permissif, mixte, personnel ?  Et pourquoi ?	
34- Lorsque vous acceptez de lui apporter votre aide, avancez – vous avec lui à son rythme d'acquisition des connaissances ou alors vous lui imposez le vôtre ?	
35- Selon vous, que peuvent faire les enseignants pour que les inspecteurs les accompagnent chaque fois quand ils sont dans le besoin ?	

#### 4-2-2- Gestions des conflits cognitifs et socio – cognitifs.

36- Quels sont selon vous, les critères favorables à une bonne circulation des savoirs des enseignants lors des formations continuées ?  1-l'écoute ; 2-l'humilité ; 3-la tempérance ; 4-Le dialogue ; 5-Le respect des uns et des autres ;	
37- A votre avis, l'instauration d'un climat de formation convivial pour le partage des savoirs et des savoirs et des savoir – faire en situation est – il nécessaire pour faciliter la circulation des savoirs lors des formations continuées ?  pourquoi ?	

**Sous – thème 4- 3-10- Dimension spatiale et temporelle.**

<p>38-Lorsque vous êtes sollicité par un enseignant en dehors du contexte école, acceptez – vous promptement de lui apporter votre aide?</p> <p>Et pourquoi ?</p>	
<p>49- Lors de l'accompagnement, travaillez – vous le genre professionnel et / ou le geste professionnel ou bien vous choisissez l'un, puis l'autre ? (<i>Genre professionnel : Ensemble de gestes professionnels que l'on retrouve dans une activité professionnelle. A titre d'exemple : dans la profession d'enseignant, l'enseignant doit préparer ses leçons, enseigner, évaluer, gérer la classe, gérer les apprentissages...</i>) (<i>Gestes professionnels C'est l'ensemble d'actions intentionnelles, verbales, physiques ou cognitives</i>).</p> <p>Et pourquoi ?</p>	
<p>40-Lors de l'accompagnement, pratiquez – vous le feed – back oral ou écrit pour mieux corriger les erreurs faites par vos enseignants ?</p>	
<p>41-Que proposez – vous à la hiérarchie pour que les inspecteurs soient plus proches des enseignants afin de les accompagner dans l'exécution de leurs tâches professionnelles et faciliter ainsi la construction de leurs savoirs ?</p>	

**Thème 5-1-11- Difficultés rencontrées et suggestions**

<p>42- Quels peuvent être les obstacles majeurs à la mise en œuvre de vos activités techniques et professionnelles dans les ENIEG ?</p>	
<p>43- Eprenez- vous des difficultés à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux savoirs instruits par la hiérarchie ?</p> <p>Si oui, lesquelles ? Et pourquoi ?</p>	
<p>44- Est – ce que votre hiérarchie vous accompagne dans la mise en œuvre de vos activités professionnelles ?</p>	
<p>45- En tant superviseur chargé de former les enseignants, que suggérez-vous à la hiérarchie pour que l'adéquation théorie – pratique et pratique théorie soit mise en œuvre en situation?</p>	
<p>46- Souhaitez – vous ajouter autre chose ?</p>	

**Nous vous remercions pour votre franche collaboration.**



## Annexe 9 : Vérification des résultats des données suscitées et d'interactions.

### 7-1 Grille d'observation des enseignements *in situ*.

#### 7-1-1 De la gestion régulière des apprentissages.

La grille d'observation a été élaborée par la chercheuse pour lui permettre de mieux comprendre les mécanismes, les expériences personnelles professionnelles ainsi que le comportement des enseignants en situation professionnelle.

A la suite des discussions diverses avec les superviseurs des enseignants et les enseignants titulaires de classe dans les régions concernées par l'étude, nous avons voulu apprécier le comportement technique des enseignants en situation qui facilite la construction des savoirs des élèves – maîtres.

La grille comporte sept (7) rubriques

**STRICTEMENT CONFIDENTIEL** : Les informations personnelles liées aux noms et établissements scolaires des acteurs de l'éducation qui remplissent cette grille sont strictement confidentielles.

#### 7-1-1-1 Du Genre professionnel.

Des outils pédagogiques.

N°	Domaines /	Oui	Non	Observations
1	Emploi de temps			
2	Fiche de progression harmonisée des activités pédagogiques annuelles			
3	Fiches synoptique des activités annuelles en une page			
4	Fiches de suivi des activités pédagogiques de l'enseignant dans sa classe			
5	Fiche d'implantation			
6	Outils de clarification des activités (schémas, documents, outils TIC...)			
7	Planning des activités pédagogiques			
8	Fiches de leçons modèles selon les approches en vigueur (PPO ; NAP ; APC)			
9	Plan d'exécution de projet éducatif (mensuel, trimestriel, annuel)			
10	Cahier journal de l'enseignant / Cahier de conseils			
11	Fiche d'organisation des visites de classe			

12	Outil de clarification des leçons (textes sur la législation scolaire, documents ...)			
13	Règlement de la classe			
14	Fiche de préparation des activités post et péri- scolaire			
15	Règlement intérieur de l'école			
16	Statistiques des résultats des élèves – maîtres par trimestre			

### De l'exploitation des outils de références.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
17	Découpage de l'année scolaire			
18	Curricula des ENIEG			
19	Curricula des écoles primaires et maternelles			
20	Manuels scolaires			
21	Possession des outils TIC			
22	Manuels de pédagogie			
23	Autres outils de formation, d'administration et de législation scolaire			

### De la préparation des leçons.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
24	Types ou domaines du savoir / connaissance			
25	Eléments de l'entête			
26	Enoncés de compétences			
27	Formulation des objectifs d'intégration			
28	Formulation de l'objectif d'apprentissage			
29	Prérequis sur les connaissances préalables des élèves – maîtres			
30	Vocabulaire nouveau de la leçon prévu			
31	Idées maîtresses formulées			
32	Situation didactique / problème déclencheur			
33	Ressources pédagogiques adéquates et variées			

34	Matériels didactiques disponibles			
35	Démarches pédagogiques appropriées et variées (PPO ; NAP ; APC)			
36	Déroulement de la leçon : Entêtes – progression (étapes- OPI – AE –AE - Durée)			
37	Déroulement de la leçon : Entêtes – progression (étapes : modelage – pratique guidée – pratique autonome)			
38	Activités de mise en situation didactique du processus Enseignement / apprentissage (éveil – révision fonctionnelle ou systématique)			
39	Activités d’enseignement (Découverte du problème déclencheur - analyse de la situation didactique)			
40	Activités de modelage			
41	Activités de recherche (analyse de la situation didactique– questionnements, exercices multiples et variés, recherche documentaires, discussions....)			
42	Activités de pratique guidée (l’enseignant guide- explique les contenus implicites ...)			
43	Activités de synthèse (récapitulations, feed – back oral ou écrit, recherche individuelle ...)			
44	Activités de pratique autonome (recherche personnelle sous le guide de l’enseignant...)			
45	Activités d’évaluation formative (questionnements – exercices divers –activités d’intégrations partielles divers...)			
46	Intégration partielle des contenus d’enseignements enseignés <i>in situ</i>			
47	Activités suggérées de structuration des savoirs (recherche en groupes, devoirs à faire à domicile, exercices divers...)			

### 7-1-2 Des gestes professionnels.

De la réalisation des apprentissages.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
48	Règles de politesses / Rappel des consignes			
49	Appel des élèves – maîtres au début et / ou à la fin des enseignements			
50	Motive (mise en situation d'apprentissage)			
51	Annonce l'objectif partiel d'intégration			
52	Annonce la compétence visée de la discipline			
53	Provoque un remue –ménages par une révision des acquis antérieurs (activités préparatoires aux acquisitions nouvelles)			
54	Ouverture de la leçon (annonce la situation didactique / découverte de la situation - problème par les apprenants)			
55	Outils de participation à cette découverte (Historiette, questionnements, jeux de rôle, texte support, exercices, historiette...)			
56	Questionne individuellement les élèves –maîtres pour évaluer la mise place du nouvel apprentissage			
57	Questionne et suit collectivement les élèves – maîtres si possible par des groupes dûment constitués en situation pour le déroulement de l'activité			
58	Effectivité des activités de modelage par l'enseignant			
59	Sélectionne les bonnes hypothèses			
60	Corrige les mauvaises hypothèses émises			
61	Contrôle le déroulement des activités (circule entre les tables - bancs des élèves – maîtres en situation)			
62	Mise en œuvre des activités de recherche par l'utilisation des documents (manuels scolaires ...)			
63	Effectivité des activités de la pratique guidée			
64	Retro –action / feed – back oral fréquente à toutes les étapes du déroulement des activités			
65	Contrôle régulièrement la compréhension des élèves – maîtres en situation			
66	Verbalisation libre des apprenants			

67	Effectivité de la pratique autonome			
68	Fait synthétiser les idées maitresses de la leçon			
69	Fait une évaluation formative des acquis			
70	Consolide les acquis			
71	Renforce les comportements positifs en situation pendant à toutes les étapes			
72	Veille à la discipline de la classe			
73	Utilise des méthodes et techniques d'enseignements variés pour construire les savoirs des élèves - maîtres			
74	Varie les activités d'intégration pour renforcer les acquis des élèves - maîtres			
76	Stimule la régulation des savoirs en donnant les activités suggérées en groupes ou individuellement à faire après les enseignements (devoirs, thèmes à chercher...)			
77	Annonce de la prochaine leçon			

De l'intégration des apprentissages.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
78	Intégration à la fin de chaque mois			
79	Réalisation des projets de classe			
80	Réalisation des projets pédagogiques			
81	Réalisation des projets d'école			
82	Activités de transfert des apprentissages			

Du remplissage du cahier de texte.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
83	Présentation de l'enseignant (nom, prénom, discipline, date, période, signature)			
84	Titres et sous-titres de la leçon enseignée			
85	Cohérence dans la progression des enseignements dans le cahier de texte			
86	Outils et références utilisés pour l'enseignement			

87	Stratégies de gestion des enseignements et des apprentissages (individuelle ou en groupe)			
88	Techniques d'évaluation des apprentissages (questions, contrôles des apprentissages oraux, écrits, harmonisés, devoir à domicile...)			
89	Séparation entre les anciens apprentissages et les nouveaux ...			

## De l'évaluation des apprentissages.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
90	Evaluation diagnostique au début de la leçon			
91	Evaluation formative au cours de la leçon			
92	Evaluation systématique des apprenants en difficultés d'apprentissage pendant les enseignements			
93	Evaluation formative faite à la fin de la leçon			
94	Evaluation de fin des apprentissages (mensuels, trimestrielles, annuelles ...)			
95	Tolérance de l'erreur des apprenants par l'enseignant en situation			
96	Prise en compte des niveaux taxonomiques dans l'élaboration des épreuves mensuelles / trimestrielles / annuelles			
97	Appréciation des productions des élèves – maitres par des codes appropriés (A+ ; A- ; ECA ; NA)			
98	Utilisation d'une grille d'évaluation et de correction			

## 7-2- Grille d'observation de la gestion de la classe.

Cette grille comporte les pratiques enseignantes liées à la gestion de la discipline *in situ*.

De la gestion de la discipline *in situ*.

N°	Domaines	Oui	Non	Observations
99	Connaissance du règlement intérieur de l'école			
100	Elaboration d'un contrat pédagogique			
101	Responsabilisation des élèves – maitres			
102	Soutien et récompense aux comportements positifs observés <i>in situ</i>			
103	Utilisation des sanctions négatives en cas d'indisciplines dûment constatés (se mettre debout, traduire au conseil de discipline etc...)			
104	Utilisation des sanctions positives			
105	Respect des éléments du contrat pédagogique (permission de sortir de la classe, de répondre aux questions posées par l'enseignants ....)			

**Nous vous remercions pour votre franche collaboration.**

## Annexe 10: Transcription de données extraites des entretiens collectifs et individuels.

### 8-1 Entretien collectif (Focus group).

Thèmes.	Sous – thèmes.	Extraits de l’entretien collectif.
La prise en compte des caractéristiques des disciplines des SDE	Définition des SDE	-Les SDE sont un ensemble de discipline qui concourent à la cause éducative.
	Les sources du savoir en SDE	-les sources du savoir ici sont multiples. Elles sont environnementales, expérientielles. Donc il y a plusieurs méthodes qu’on a utilisées et les interdisciplinarités
	Importance des SDE	-l’objet d’étude des sciences de l’éducation c’est l’épanouissement de l’enfant, pour ne pas dire de l’homme.  -On est donc quitté de la pédagogie à la science de l’éducation, où on a associé la psychologie à la pédagogie ; on parlait donc de psychopédagogie. Après la psychopédagogie, on s’est rendu compte que seule la psychologie ne suffisait pas pour l’accompagnement, pour l’éducation d’un enfant ; à la psychologie on a associé la sociologie, l’économie et plusieurs autres sciences qui ont donné ce qu’on appelle les Sciences de l’Education.
	Historique des SDE	
	Méthodes d’investigations des sciences de l’éducation	-l’Observation : je peux dire que l’observation est une méthode en SDE ; on utilise les méthodes qualitatives d’observation, l’entretien. Ce sont les méthodes qui entrent dans la grande famille des méthodes qualitatives ; -il y a également les méthodes quantitatives.
Que savez – vous des domaines / fonctions en SDE	-Il existe plusieurs domaines : les domaines physiques, intellectuels, moteur, psychomoteur, affectif...	



		-Nous avons le domaine législatif, social, psychologique, législatif.
L'utilisation des méthodes de formations multiples	Différence entre formation continuée et formation continue	-La formation continuée c'est qu'on ne doit jamais arrêter. On doit toujours être là en train de faire la formation. Ça doit être permanent. Elle est toujours inachevée. C'est quelque chose qui ne s'arrête pas. C'est comme une machine. Tandis que la formation continue est interrompue dans le temps en temps.
	Lien entre formation et besoins de formation	-Oui, à travers des inspections conseils. C'est une façon de connaître déjà nos besoins réels avant de venir nous renforcer. -Même sur le plan interne, même le chef de structure organise souvent les journées pédagogiques en fonction de nos lacunes. -Il y a même le bureau de la recherche qui nous consulte très souvent pour la formulation des thèmes.
	Quels sont les méthodes de formations utilisées ? Pourquoi doit – on les varier ?	-Généralement, les méthodes utilisées sont centrées sur le formateur ! Elles sont quelques peu mixtes. Nous avons plusieurs pédagogies : -La pédagogie individualisée ou l'étude des cas, la pédagogie de la classe inversée, la pédagogie éclectique ou interactionnelle -méthode centrée sur le formateur ; méthode centrée sur les enseignants ; méthode centrée sur les contenus ; - Il y a les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives (interview, enquêtes, débats, etc.) -Tu ne peux pas te focaliser sur la même méthode, même si c'est la méthode explicite qui est la nôtre.

	<p>Pratiquez – vous souvent la pratique réflexive ?</p> <p>Importance des formations continuées</p> <p>Les domaines en SDE</p>	<p>-Oui. Elle nous met en réflexion. Les méthodes de formation doivent être variées.</p> <p>.</p> <p>-Elles sont capitalisantes: Bénéficiaires. Elles permettent à l'enseignant d'améliorer, de modifier, de remédier à tout et de s'autoévaluer.</p> <p>-Les domaines en SDE sont complémentaires</p>
	Types de connaissances en SDE	<p>-il existe plusieurs types de connaissances : Les connaissances déclaratives ; procédurales ; conditionnelles.</p> <p>-les méthodes devraient varier en fonction des savoirs à enseigner.</p>
	Importance des conseils d'enseignements	<p>- c'est à ce niveau que ces difficultés sont solutionnées. c'est le plus souvent même pendant les conseils d'enseignement que les difficultés pédagogiques sont soulevées.</p> <p>- l'utilisation d'une multiplicité de méthodes et techniques de formations est appropriée pour faciliter la construction des savoirs des enseignants des ENIEG</p>
	Pourquoi varier les méthodes	<p>Avantages: interactionnisme.</p> <p>Inconvénients : perte de temps, la routine, etc.</p>
	Citer les stratégies de formations ?	<p>-La communication du planning des activités avant le jour de formation ;</p> <p>-la distribution du support des formations plusieurs jours avant, pour que les formés soient imprégnés de la thématique et des</p>

		<p>contenus des formations avant le jour exact de la formation ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-les échanges collégiaux entre les formateurs et les enseignants ;</li> <li>-un climat convivial de formation qui facilite l'assimilation des savoirs et autres stratégies selon votre opinion.</li> </ul> <p>-allier les diptyques théorie/pratique, puis pratique/théorie, sont-ils indispensables en présentiel pour faciliter la fixation des savoirs aux enseignants</p>
	Importance de la collaboration professionnelle	-régulariser les échanges des savoirs, se remettre en question
	Des approches pédagogiques	<p>-la PPO permet de déterminer l'objectif ; la NAP permet de mettre l'enfant au centre de son savoir, tandis que l'APC permet de mettre non seulement de mettre l'enfant au centre de son propre savoir, mais il pratique.</p> <p>-la PPO c'est la pédagogie par objectifs. Là, on se fixe les objectifs à atteindre.</p> <p>-La NAP maintenant permet de mettre l'enfant au centre de son propre savoir.</p> <p>-Et l'APC permet à l'enfant d'aller expérimenter ce qu'il a fait.</p> <p>-l'enseignement explicite est comme une stratégie d'enseignement, au lieu d'être une approche.</p> <p>-On va dire que toutes ces méthodes sont en vigueur dans nos pratiques pédagogique</p> <p>-Il n'y a même pas de barrière étanche entre ces approches.</p>
L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnelles	Mode d'accompagnement	<p>-Il en existe plusieurs : counseling, coaching, monitorat ou tutorat, parrainage.</p> <p>Pourquoi ?</p>

		-parce que qu'il faut qu'on essaye d'améliorer de façon continuelle les pratiques pédagogiques.
	Quel style d'accompagnement souhaiteriez-vous des formations?	-Démocratique -le sujet est facilement apte à présenter ses difficultés. -Dans ce cas, le climat de travail est serein et convivial. Il faut : l'écoute, l'humilité, la tempérance, le dialogue entre autres
	Importance du jeu de rôle dans l'accompagnement	-le jeu de rôle est favorable à la gestion des conflits. -Ça devient pragmatique ; on se met dans la peau de celui à qui on veut ressembler et du coup on adopte ce comportement. -En cas de difficulté technique continue, on travaille avec les paires. Parce que si je sollicite les inspecteurs ou des superviseurs, parfois ils ne viennent même pas, ou bien ils reviendront encore faire la lecture des exposés.
	Avis personnel. Difficultés rencontrées et suggestions	-Les formations continuées sont approximatives. -Qu'elles soient davantage pratiques et peu théoriques, -desceller les demandes, être plus proche des enseignants, faire des inspections conseils; il faut que les chefs hiérarchiques descendent pour voir les réalités et les prendre en compte. -Varier les thèmes de formation. (gestion de la classe, du temps d'enseignement...) -Prêcher par l'exemple



	<p>Les méthodes d'investigations en sciences de l'éducation.</p>	<p>situation d'éducation quelconque.</p> <p>-A l'intérieur des sciences de l'éducation on a à faire à plusieurs disciplines qui intègrent le savoir, le savoir-être, le savoir-faire.</p> <p>-Les sciences de l'éducation semblent-elles étudient l'enfant, bref l'homme. Elles utilisent les sources humaines, et les sources environnementales et permettent d'acquérir une formation plus ou moins complète à travers les connaissances issues de ces différents champs.</p> <p>-les contenus ont un aspect global et interdisciplinaire et je pense que c'est même une exigence épistémique en sciences de l'éducation et on se rend compte que l'enseignement ne tient pas compte des méthodes d'investigation, or ces méthodes existent et nous les connaissons tous.</p> <p>- la méthode expérimentale, analytique, comparative, descriptive et inductive.</p> <p>-Le plus dur est donc que les formateurs ne tiennent pas compte de la spécificité de leur méthodologie qui parcourt l'expérimentation, l'empirisme, l'enquête ou l'historique</p>
<p>L'utilisation des méthodes et techniques de formation multiples lors des formations.</p>	<p>Des besoins de formation.</p>	<p>-Nous gérons les intellectuels qui pour la plupart repartent à l'école, donc tenir compte de leur formation ou de leurs besoins de formation reste un leurre, puisqu'en début d'année, nous choisissons en marge de l'enseignant les thèmes de formation, surtout avant les stages pratiques. Leur avis importe peu. Nous suivons les ordres prescrites.</p> <p>-L'analyse des besoins n'est pas la chose la plus acceptée à</p>

		<p>l'inspection nationale de pédagogie.</p> <p>-Les enseignants sont toujours considérés comme les moins que rien, or l'analyse des besoins doit être la première modalité d'une formation continuée.</p>
	<p>Du choix des méthodes de formations.</p>	<p>-Nous utilisons les méthodes comme on aime à le dire centrées sur le formé ou encore les méthodes mixtes.</p> <p>-Nous utilisons les méthodes que prescrit la hiérarchie, avec le grand effort d'inhiber l'apport de l'enseignant.</p> <p>-Les connaissances antérieures des enseignants permettent juste une bonne préparation des leçons.</p> <p>-Les enseignants doivent avoir les plannings bien avant, et sur scène après modélisation par le formateurs, il est mieux d'adopter les simulations et non de venir lire les exposées devant une cible qui ne se reconnaît pas dans ce qui se lit.</p> <p>-Je pense aussi qu'il est nécessaire de partir des carrefours pédagogiques et des leçons collectives pour appréhender les besoins et mieux former les enseignants.</p> <p>-L'enseignement explicite pour nous facilite l'acquisition des connaissances et représente le fondement théorique du Learning by doing.</p> <p>-Les méthodes formation seront multiples en fonction des axes de formation et selon qu'elles facilitent l'assimilation des connaissances.</p> <p>-Nous ne l'utilisons pas vraiment en formation, parce que ce n'est pas évident.</p>

		<p>-Mais nous exigeons que les enseignants l'utilisent parce qu'elle permet de faire travailler les apprenants individuellement et en groupe.</p> <p>-C'est une technique qui permet d'initier et d'habituer l'apprenant à la résolution des problèmes de la vie courante et de lier l'école à la vie du quotidien.</p> <p>-Si on se rend compte que les enseignants ne respectent pas scrupuleusement la démarche prescrite, ils seront sanctionnés.</p> <p>-la réalité est que lorsqu'on est un bon formateur, ce n'est pas le respect scrupuleux qui doit primer, mais plutôt l'ingéniosité et la créativité de la personnalité de l'enseignant en situation à faire acquérir le savoir. D'ailleurs tout dépend du type de savoir à transmettre.</p> <p>-A chaque savoir sa démarche, sa méthode...</p>
	<p>Les approches sont inclusives ou exclusives.</p>	<p>-Les approches sont inclusives d'une certaine manière. Nous pensons que les approches sont complémentaires et nous préférons les utiliser toutes.</p> <p>-Il est mieux de combiner les approches pour faciliter la construction des savoirs.</p> <p>-Pendant les formations, les collègues aiment mettre l'accent sur les détails, alors moi je pense que c'est la réussite de tout le processus qui interpelle ici.</p> <p>En fonction de la cible, l'utilisation de certaines techniques ou stratégies d'enseignement peuvent favoriser l'apprendre chez les formés.</p> <p>L'échec, c'est qu'on confond surement pédagogie et andragogie, la formation</p>



		<p>s'adresse aux enseignants, il faut toujours les associer à la construction des savoirs.</p> <p>-La formation, si elle tenait compte des besoins devrait résoudre les problèmes saillants du système éducatif camerounais</p>
L'accompagnement des formés dans l'exécution des tâches professionnels	Les modes d'accompagnement.	<p>-l'accompagnement est un processus qui intègre plusieurs stratégies, le coaching, le tutorat, le parrainage ...</p> <p>-les formateurs ne sont pas du tout capable de déceler les lacunes et les amender .Hmmm</p> <p>-ils n'envisagent pas le coaching pour maximiser les échanges et le dialogue avec les enseignants.</p> <p>-Les enseignants doivent être assidus et réceptifs pour être sûr qu'ils ont été impliqués</p>
	Style d'accompagnement.	<p>-Pour plus de sérénité, il faut adopter le style démocratique. Je vous dis que le formateur a un objectif et c'est difficile d'aller au rythme du formé.</p> <p>-Les formateurs doivent pourtant faire une analyse des besoins réels, écouter, dialoguer et être aussi humble. Mais hmmm !!!</p> <p>-Il est important d'instituer un climat convivial de formation qui favorisera le dialogue entre les acteurs en formation. Ce n'est pas toujours évident, mais c'est nécessaire, moi je l'ai quelquefois fait.</p>
		<p>-Les enseignants doivent être accompagnés dans le but de travailler le genre et le geste professionnel à la fois. Même si les formations n'admettent pas toujours les feedbacks.</p> <p>-Nous proposons que la formation soit suscitée par les enseignants même si l'on fera face aux obstacles du temps ,des interruptions de classes et le niveau même des apprenants.</p>

		<p>-La formation continuée fait partie intégrale de la vie du professionnel et la conséquence est que la construction des savoirs des enseignants des ENIEG restera problématique tant que les besoins réels ne seront pas pris en compte.</p> <p>-La formation reste linéaire sans flexibilité</p>
	Enseignement explicite.	<p>-Quand on voit par exemple, l'enseignement explicite, c'est une technique d'enseignement qui a été choisie et imposé par la hiérarchie pour, dit – on ??? une bonne formation des élèves – maitres.</p> <p>-Ce n'est pas possible de l'utiliser partout et nous le savons. Hmmm Les rapports des conseils le précisent.</p> <p>-Les enseignants sont formés pour...n'ont pas suffisamment de temps. Ils ne respectent pas par manque de temps. De plus, dans les ENIEG, il existe plusieurs sortes de disciplines... De ce fait il devient difficile d'évaluer les éléments de la formation continuée et de la construction des savoirs.</p> <p>-Les apprenants trouvent cette méthode non-productive. Ses étapes sont très longues et favorisent la perte de temps énorme. Les enseignants doivent couvrir leurs programmes à temps...</p> <p>-C'est une méthode qui devrait faire preuve d'expérimentation avant sa généralisation dans les salles classes.</p> <p>-Nous leur demandons de suivre les prescriptions de la hiérarchie.</p> <p>-Le formateur est au service de la hiérarchie et non au service de l'avancée de la pédagogie, donc</p>

		<p>qu'on est presque incapable de servir les canons de la méthode ou l'ingénierie de formation.</p> <p>-Il faut une manière réelle de former et d'organiser les échanges autant que possible ,et non seulement subir les injonction de la hiérarchie qui ne mesurent pas le bienfondé de l'école pour les camerounais.</p> <p>-Les supports de formation doivent être déposés bien avant le jour de la formation.</p> <p>-Il n'y a pas d'approche stricte puisque les méthodes se complètent, la NAP n'est pas à bannir encore moins la PPO.</p> <p>-La pédagogie est dynamique, il est nécessaire de partir des anciennes méthodes, pour corriger les futurs et améliorer.</p> <p>- Ou alors dégager les limites sans les rejeter. C'est la raison pour laquelle dans les ENIEG, l'enseignement explicite permet de rendre opérationnelle l'APC. Elle permet le socio constructivisme qui n'exclut pas le constructivisme.</p> <p>-La construction des savoirs n'est pas univariée et il semble qu'elle dépendrait de la personnalité de chaque professionnel. Même s'ils font des exposés, ils doivent associer à ces exposés les démonstrations pour mieux fixer les acquisitions et construire les savoirs.</p>
--	--	---

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION GENERALE DES  
ENSEIGNEMENTS  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE DE  
L'ENSEIGNEMENT NORMAL  
\*\*\*\*\*

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION GENERALE DES  
ENSEIGNEMENTS  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE  
DE L'ENSEIGNEMENT NORMAL  
\*\*\*\*\*

**Annexe 11 : PROPOSITION DE BULLETIN D'INSPECTION DES PROFESSEURS  
DES ECOLES NORMALES D'INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL  
(ENIEG).**

Etabli le \_\_\_\_\_ Par : \_\_\_\_\_

A : \_\_\_\_\_ Fonction : \_\_\_\_\_

Identification de l'enseignant et cadre du travail.

Noms : \_\_\_\_\_

Discipline enseignée \_\_\_\_\_

Prénoms : \_\_\_\_\_

Etablissement : \_\_\_\_\_

Date et lieu de naissance : \_\_\_\_\_

Classe : \_\_\_\_\_

Grade : \_\_\_\_\_ Matricule : \_\_\_\_\_

Titre de la leçon : \_\_\_\_\_

Dernier diplôme académique \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Diplôme professionnel \_\_\_\_\_

Durée : \_\_\_\_\_

Ancienneté dans le grade actuel \_\_\_\_\_

Nombre d'élèves – maîtres : \_\_\_\_\_

Ancienneté dans la profession \_\_\_\_\_

Horaire hebdomadaire de l'enseignant : \_\_\_\_\_

Date d'entrée dans l'administration \_\_\_\_\_

Date de la dernière inspection : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CRITERES D'EVALUATIONS	0	1	2	3	4	5	OBSERVATIONS / COMMENTAIRES
Cadre réservé à l'enseignant							
1-QUALITES PERSONNELLES							
1-1-Tenue vestimentaire							
1-2-Style de langage (vulgaire, agressif)							

1-3-Esprit d'initiative							
1-4-Ponctualité							
1-5-Assiduité							
1-6-Esprit d'Organisation (appel au début et à la fin des enseignements...)							
1-7-Maitrise de la classe							

2-OUTILS PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNANT.							
2-1- Emploi de temps personnel							
2-2-Fiche de progression harmonisée des leçons							
2-3-Exploitation des programmes							
2-4-Planning des activités pédagogiques de l'enseignant							
2-5-Plan d'exécution des projets pédagogiques							
2-6-Fiches de préparation conforme à l'approche choisie (PPO ; NAP ; APC)							
2-7-Outils de Clarification des leçons (schémas, outils TIC...)							
2-8-Règlement intérieur de l'école							
2-9-Règlement intérieur de la classe							

3- EXPLOITATION DES OUTILS DE REFERENCE.							
3-1-Découpage de l'année scolaire							
3-2-Curricula des ENIEG							
3-3-Curricula des écoles primaires et maternelles							
3-4-Les manuels pédagogiques							
3-5-Les outils des TIC							
3-6-Autres outils pédagogiques (Textes législatifs, circulaires ...)							

4- PREPARATION DES LECONS.							
4-1-Fiche de préparation.							
4-2-L'entête.							
4-2-1-Domaines d'enseignement (Pédagogique – Législatif – Social – Psychologique)							
4-2-2-La compétence visée							
4-2-3- Formulation de l'objectif d'intégration							
4-2-4-Formulation de l'OPO							
4-2-5-Pré – réquis							
4-2-6-Vocabulaire nouveau							
4-2-7- Idées maîtresses							
4-2-8-Situation didactique							
4-2-9- Ressources pédagogiques							
4-2-10-Variabilité des ressources pédagogiques							
4-2-11-Matériels didactiques							
4-3- Progression de la leçon							
4-3-1- Respect de la démarche pédagogique choisie par l'enseignant (PPO-NAP-APC)							
4-3-2- Plan choisit *Selon la (PPO)							
*Selon la (NAP ; développement de la pensée inférentielle)							
*Selon l'APC)							
4-3-3-Congruence entre les exercices prévus sur la fiche ; les objectifs définis à l'entête de la leçon et la compétence visée conformément au curriculum en vigueur							

4-4- Présentation de la leçon							
4-4-1- Ouverture de leçon							
<p>-Obtient l'attention des élèves – maitres</p> <p>-Annonce l'objectif pédagogique</p> <p>-Annonce la compétence visée</p> <p>-Active les connaissances préalables</p> <p>-Présente la situation didactique</p> <p>-Utilise les outils de compréhension de la situation didactique</p>							
<p>4-4-2- Déroulement de la leçon : Méthodes / techniques / stratégies d'enseignements utilisées</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centré sur l'enseignant</li> </ul> <p>-Exposé magistral / modelage</p> <p>-Démonstrations</p> <p>-Conférences</p> <p>-Questionnements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centré sur les apprenants</li> </ul> <p>-Travaux en groupes</p> <p>-Activités de recherche</p> <p>-Simulations / échanges</p> <p>-Participation des apprenants aux activités enseignements / apprentissages ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centré sur le savoir</li> </ul> <p>-L'auto – formation</p> <p>-Technique personnelle de recherche en situation de classe</p> <p>-Autorise l'utilisation des outils TIC ;</p> <p>-Utilisation des outils de références pour faciliter la recherche...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mixtes</li> </ul> <p>-Centré sur l'enseignant</p> <p>-Centré sur les apprenants</p> <p>-Centré sur le savoir</p>							

4-4-3-Gestion du temps d'enseignement.							
-Respect du quota horaire -Respect du temps imparti à chaque moment de la leçon							

4-4-4-Evaluation des acquis de l'apprenant.							
-Fait une évaluation diagnostique -Fait une évaluation formative -Fait une évaluation systématique des apprenants en difficultés -Consolide les acquis -Renforce les comportements positifs -Varie les activités d'intégrations -Tolérance de l'erreur -Stimule la régulation des savoirs (activités suggérées individuels ou en groupes)							

Relation avec l'administration							
5-De l'intégration des savoirs dans : -Réalisation des projets de classe -Réalisation des projets pédagogiques -Réalisation des projets d'école -Activités de transfert des apprentissages (Taux de couverture ; d'enseignements ; taux de réussite)							
6-Du Suivi des activités pédagogiques -Remplissage du cahier de texte -Présentation de l'enseignant : (nom ; Prénom ; discipline enseignée ; date ; période ; signature)							



<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ecris les titres et les sous – titres dans le cahier de texte</li> <li>-Cohérence dans la progression des enseignements</li> <li>-Outils et références mentionnés dans le cahier de texte</li> <li>-Séparer les anciennes leçons des nouvelles leçons</li> <li>-Contrôle les cahiers des élèves – maîtres</li> <li>-Participe à la vie du département</li> </ul>						
--	--	--	--	--	--	--

<p>7-Evaluation des apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluation de fin des apprentissages (mensuelle ; trimestrielle ; annuelle)</li> <li>-Prise en compte du niveau taxonomique dans l'élaboration des épreuves</li> <li>-Utilise les critères d'évaluations</li> <li>-Apprécie les productions des élèves – maitres par des codifications appropriés (NA ; ECA; A+ ; A- ; Expert)</li> <li>-Utilise une grille de critère d'évaluation et de correction</li> </ul>						
---	--	--	--	--	--	--

<p>8-Gestion de la discipline.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Connaissance du règlement intérieur de l'école</li> <li>-Elaboration d'un contrat pédagogique avec les élèves – maîtres</li> <li>-Respect des attributions établis par la hiérarchie (chef de classe ; sous – chef ; délégué des élèves – maitres ...)</li> <li>-Soutien et récompense les élèves – maitres aux comportements positifs en situation</li> </ul>						
---	--	--	--	--	--	--

-Utilise les sanctions négatives conformément aux textes et règlement en vigueur dans les ENIEG							
-Respect du contrat pédagogique							

9-Qualités des relations humaines de l'enseignant.							
-Relations avec les élèves - maitres							
-Relations avec les collègues							
-Relations avec la hiérarchie							
-Participations au développement des activités post et péril scolaire							
-Initiative face aux difficultés rencontrées en situation							

Commentaires critiques des compétences de l'enseignant

-----

Conseils pédagogiques

-----

Lu et approuvé par l'intéressé

Signature de l'inspecteur régional

Visa de l'inspecteur

Coordonnateur général

A \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

Page confidentielle.

A – t – il besoin d'être accompagné

oui

non

Mérite des encouragements

oui

non

Des félicitations

oui

non

Des observations

oui

non

**Annexe 12 : PROPOSITION DE BULLETIN D'INSPECTION POUR UN  
ANIMATEUR PEDAGOGIQUE DE L'ENIEG**

REPUBLICQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE DE  
L'ENSEIGNEMENT NORMAL  
\*\*\*\*\*

REPUBLICQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail – Patrie  
\*\*\*\*\*  
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION GENERALE DES  
ENSEIGNEMENTS  
\*\*\*\*\*  
INSPECTION DE PEDAGOGIE CHARGEE DE  
L'ENSEIGNEMENT NORMAL  
\*\*\*\*\*

**PROPOSITION DE BULLETIN D'INSPECTION POUR UN ANIMATEUR  
PEDAGOGIQUE DE L'ENIEG.**

Etabli le \_\_\_\_\_ Par : \_\_\_\_\_

A : \_\_\_\_\_ Fonction : \_\_\_\_\_

**1- Identification de l'animateur et cadre du travail / Organisation pédagogique du domaine d'enseignement.**

Nom de l'animateur \_\_\_\_\_

Prénoms de l'animateur : \_\_\_\_\_

Date et lieu de naissance : \_\_\_\_\_

Diplôme-le plus élevé :

Grade : \_\_\_\_\_ Matricule: \_\_\_\_\_

Fonction :

Date d'entrée dans l'administration : \_\_\_\_\_

Ancienneté dans le grade actuel : \_\_\_\_\_

Ancienneté dans la fonction : \_\_\_\_\_

Etablissement : \_\_\_\_\_

Domaine / fonction dans l'établissement : \_\_\_\_\_

Nombre d'enseignants dans le domaine : \_\_\_\_\_

Nombre de discipline dans le domaine : \_\_\_\_\_

Date de la dernière inspection : \_\_\_\_\_

Critères d'évaluations	0	1	2	3	4	5	Observations / Commentaires
Cadre réservé à l'animateur							
1-Qualités personnelles							
1-1-Tenue vestimentaire							
1-2-Maitrise du langage de supervision / d'animation							
1-3-Maitrise des disciplines du domaine de compétence							
1-4- Esprit d'initiative							
1-5-Assiduité							
1-6- Esprit d'organisation [planning d'activité (les objectifs, le temps ; évaluer les activités des enseignants ; contrôler le cahier de texte, le temps d'enseignement...)]							

2-Qualités pédagogiques							
2-1- Outils pédagogiques -Emploie de temps personnel des enseignants du domaine d'enseignement -Fiche de progression harmonisée des leçons selon les approches (PPO ; NAP ; APC) dans son domaine -Planning des activités pédagogiques -Plan d'exécution des projets pédagogiques en rapport au domaine							
2-2- Exploitation des Outils de références -Découpage de l'année scolaire -Curricula des ENIEG -Curricula des écoles primaires et maternelles -Les manuels pédagogiques -Les outils TIC -Autres outils pédagogiques (Textes législatifs...)							
2-3- Compétences de l'animateur dans son rôle d'animateur pédagogique							
-Rythme et qualité des séances d'animation pédagogique [leçons collectives ; journées pédagogiques, séminaires de recherche... (cf. rapports de ces concertations pédagogiques)] -Rythme et visa des cahiers de textes et qualité des appréciations faites par l'animateur (cf. cahiers de conseil de l'animateur pédagogique) -Qualité de l'assistance que l'animateur pédagogique apporte au professeur dans la conduite de la							

<p>classe (cf.. cahier de conseil pédagogique de l'enseignant)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Qualité de l'assistance que l'animateur pédagogique apporte aux enseignants après analyse du taux de réussite de leurs élèves – maîtres (cf. rapport des conseils de classe et d'enseignement)</li> <li>-Valeur pédagogique des observations portées sur les bulletins d'inspections des enseignants</li> <li>-Qualité de l'attribution des disciplines aux enseignants de son domaine (cf. emploi du temps des enseignants du domaine)</li> <li>-Qualité de la validation des sujets d'examens (degré de recherche et d'objectivité...)</li> <li>-Qualité de l'implication des animateurs dans la constitution des équipes pédagogiques</li> <li>- Qualité managériale de l'animateur dans son domaine de compétence</li> </ul>							
2-4- Compétences de l'animateur dans son rôle d'enseignant							
2-4-1- Préparation des leçons -Fiche de préparation							
2-4-2- L'entête -Domaine d'enseignement (Pédagogique – législatif - social-psychologique) -La compétence visée -Formulation de l'objectif d'intégration -Formulation de l'OPO -Pré –réquis -Vocabulaire nouveau -Idées maîtresses -Situation didactique -Ressources pédagogiques et variées -Matériels didactiques							
2-4-3- Progression de la leçon -Démarche pédagogique PPO NAP APC -Plan choisit par l'enseignant Selon PPO Selon NAP Selon APC Selon la PPO ; NAP ; APC -Congruence entre les exercices prévus sur la fiche et les objectifs définis à l'entête et la compétence visée							
2-4-4-Présentation de la leçon							
2-4-4-1-Ouverture de la leçon -Obtient l'attention des élèves – maitres							

<p>-Annonce l'objectif pédagogique          -Annonce la compétence visée          -Active les connaissances préalables          -Présente la situation didactique          -Utilise les outils de compréhension de la situation didactique</p>							
<p>2-4-4-2- Déroulement de la leçon :          Méthodes / techniques d'enseignements utilisés par l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centré sur l'enseignant             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposé magistral</li> <li>- Démonstrations</li> <li>- Conférences</li> <li>- Questionnements</li> </ul> </li> <li>• Centré sur les apprenants             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Travaux en groupes</li> <li>- Activités de recherche</li> <li>- Simulations / échanges</li> <li>- Participation des apprenants aux activités enseignements / apprentissages ...</li> </ul> </li> <li>• Centré sur le savoir             <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'auto – formation</li> <li>- Technique personnelle de recherche en situation de classe</li> <li>- Autorise l'utilisation des outils TIC ; des outils de références pour faciliter la recherche...</li> </ul> </li> <li>• Mixtes             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Centré sur l'enseignant</li> <li>- Centré sur les apprenants</li> <li>- Centré sur le savoir</li> </ul> </li> </ul>							
<p>2-4-5- Gestion du temps          -Respect du quota - horaire</p>							
<p>2-4-6- Evaluation des acquisitions des apprentissages          -Fait une évaluation diagnostique          -Fait une évaluation formative          -Fait une évaluation systématique des apprenants en difficultés d'apprentissage pendant les enseignements          -Consolide les acquis          -Renforce les comportements positifs des apprenants en situation          -Varie les activités d'intégrations          -Tolérance de l'erreur          -Stimule la régulation des savoirs (activités suggérés individuels ou en groupes)</p>							
<p>2-4-7- Du suivi des activités pédagogiques          -Remplissage du cahier de texte</p>							

<p>-Présentation de l'enseignant : (nom ; Prénom ; discipline enseignée ; date ; période ; signature)          -Ecris les titres et les sous – titres dans le cahier de texte          -Cohérence dans la progression des enseignements          -Outils et références mentionnés dans le cahier de texte          -Séparer les anciennes leçons des nouvelles leçons          -Contrôle les cahiers des élèves – maîtres          -Participe à la vie du département</p>							
<p>2-4-8-gestion de la discipline          -Connaissance du règlement intérieur de l'école          -Elaboration d'un contrat pédagogique avec les élèves – maitres          -Respect des attributions établis par la hiérarchie (chef de classe ; sous – chef ; délégué des élèves – maitres ...)          -Soutien et récompense les élèves – maitres aux comportements positifs en situation          -Utilise les sanctions négatives conformément aux textes et règlement en vigueur dans les ENIEG          -Respect du contrat pédagogique</p>							

<p>3-Qualités des relationnelles humaines de l'animateur          -Participation de l'animateur dans la vie de l'institution          -Collaboration avec les collègues enseignants          -Collaboration avec les collègues animateurs          -Satisfaction de la hiérarchie vis – à – vis du travail de l'animateur          -Relation avec les élèves - maitres          -Initiative face aux difficultés rencontrées en situation</p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

Commentaires critiques des compétences de l'animateur \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Conseils pédagogiques

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lu et approuvé par l'intéressé

Signature de l'inspecteur régional  
Coordonnateur général

Visa de l'inspecteur

A \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

Page confidentielle.

A-t-il besoin d'être accompagné ?

Oui

Non

Mérite – t-il des encouragements

oui

non

Des félicitations

oui

non

Des observations

oui

non