

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

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



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION SCIENCE

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

**DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE ET
RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL DES ACQUIS PAR
LES ACTEURS DE LA CHAÎNE PÉDAGOGIQUE DES LYCÉES
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL DU MFOUNDI**

Mémoire rédigé et soutenu le 15 Juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Management de l'éducation

Spécialité : Conception et Évaluation des Projets Éducatifs



Par

Arielle Rose Marie Ngon

Licence en histoire économique

Matricule 21V3076

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	CHAFFI Cyrille Ivan, MC	UYI
Rapporteur	Maxime Julien MANIFI ABOUH, MC	UYI
Examineur	MEZO'O Gaston Lebeau, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	I
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	IV
LISTE DE TABLEAUX.....	VI
LISTE DE FIGURES	VII
RESUME	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	16
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	38
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	53
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET CADRE D'ACTION	71
CONCLUSION GENERALE	84
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	86
ANNEXES.....	89
TABLE DE MATIERES	90

À ma mère Lekoua Marie Victoire

REMERCIEMENTS

Cette œuvre n'aurait pas pu voir le jour sans le concours cognitif, financier, matériel, affectif, et psychologique de plusieurs personnes. Nous adressons nos sincères remerciements à :

Notre Directeur de mémoire, le Pr Manifi Abouh Maxime Julien pour ses orientations, sa disponibilité, son écoute, son ouverture à l'échange et son accompagnement tout au long de la réalisation de ce travail.

Le Pr Chaffi Yvan Cyrille, pour les observations, les orientations, les remarques et le temps consacré à l'examen de ce travail. Toutes les autorités administratives et le corps enseignant de l'Université de Yaoundé I, pour leur professionnalisme, la qualité des enseignements et l'encadrement dont nous avons bénéficié durant ces deux années. Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation, le Pr Bela Cyrille Bienvenu pour son leadership transformationnel et les opportunités offertes. Monsieur le Chef de Département de Curricula et Évaluation (CEV), le Pr Maingari Daouda pour les échanges et l'accompagnement. Le Pr Mboe Gustave pour les échanges, la motivation à la recherche et les encouragements. Le Dr Ndjonmbog Joseph Roger pour les conseils, les encouragements et la relecture de ce travail. Madame Essomba Gisèle Hortense pour la documentation et l'encadrement professionnel.

Mon adorable époux Elobo Michel Rodrigue et mes merveilleux enfants : Lekoua Elobo Ethan Michel, Elobo Emma Josépha Loanne, Elobo Tigui Arielle Jovanna, Ngono Elobo Rose Royale Kerena, Nteme Lekoua Ernestine Rose Urielle, Djomo Sipofou Ahmed Giovanni pour l'accompagnement, la patience, les marques d'attention, les encouragements, et le soutien inconditionnel multiforme. Mon petit frère Lekoua Armel Ulrich Félicien, mes sœurs Leka Eugénie Mireille, Lekoua Bedzigui Armelle Charlène pour le soutien moral, les conseils et les encouragements.

Monsieur Elobo Taddée, pour la relecture et les corrections de ce travail. Le Prophète Roland Mbassi pour m'avoir incité à la recherche, pour le soutien moral, les conseils et les encouragements. Nos amis Kenfack Lemogue Giresse, Abwa Yan Marc et nos camarades de promotion principalement Tsengue Célestin pour les échanges, leur relecture et leur sollicitude.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AP	animateur pédagogique
BUCREP	bureau central de recherche et d'étude de population
CEV	curricula et évaluation
CESA	stratégie continentale d'éducation pour l'Afrique
CP	conseiller pédagogique
CTD	collectivités territoriales décentralisées
COVID-19	coronavirus disease 2019
DIFFTOTAL	difficultés pédagogiques total
Dr	docteur
DSCE	document de la stratégie pour la croissance et l'emploi
DSSEF	document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation
EFTP	enseignement et la formation techniques et professionnels
ENS	école normale supérieure
ENIET	école normale des instituteurs de l'enseignement technique
EP	encadrement pédagogique
ESG	enseignement secondaire général
ET	écart type
FSE	faculté des sciences de l'éducation
GPT	generative pretrained transformer
IA	intelligence artificielle
IGE	inspection générale des enseignements
IP	inspecteurs pédagogiques
IPD	inspecteurs pédagogiques de direction
M	moyenne
M.	monsieur
Mme	madame
MINEDUB	ministère de l'éducation de base

MINESEC	ministère des enseignements secondaires
MINFOP	ministère de l'emploi et de la formation professionnelle
MINJEC	ministère de la jeunesse et de l'éducation civique
MIRESI	ministère de recherche scientifique et de l'innovation
MINSUP	ministère de l'enseignement supérieur
NTIC	nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	organisation de coopération et de développement économique
ODD4	objectif de développement durable n°4
OIT	organisation internationale du travail
OUA	organisation de l'unité africaine
PIB	produit intérieur brut
PP	personnels pédagogiques
Pr	professeur
RC	renforcement des capacités
RDP	recension des difficultés pédagogiques
RP	réinvestissement professionnel
RPTOTAL	réinvestissement professionnel total
SND30	stratégie nationale de développement horizon 2020 - 2030
SPSS	statistical package for social sciences
TNS	taux net de scolarisation
Uber	application mobile de mise en contact de voiture de transport avec chauffeur
UNICEF	fonds d'urgence international des Nations Unies pour l'enfance
UNESCO	organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UA	union africaine
UYI	université de Yaoundé 1
ZEP	zone d'éducation prioritaire

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1: Représentation statistique de la formation continue des enseignants dans le Mfoundi.....	11
Tableau 2 : Organisation administrative du Mfoundi.....	39
Tableau 3 : Carte scolaire du Mfoundi	39
Tableau 4 : Tableau signalétique de la population accessible	41
Tableau 5 : Effectif des participants à l'enquête.....	44
Tableau 6 : Test de fiabilité d'Alpha de Cronbach	47
Tableau 7 : Présentation du tableau synoptique de l'étude	50
Tableau 8 : Tableau d'entretien dirigé des répondants.....	54
Tableau 9 : Poste occupé	56
Tableau 10 : Statistique descriptive relative à la recension des difficultés pédagogiques	57
Tableau 11 : <i>Statistique descriptive relative à l'encadrement pédagogique</i>	58
Tableau 12 : Statistique descriptive relative au suivi régulier des performances des formateurs pour renforcement de leurs capacités	59
Tableau 13 : Réinvestissement professionnel des formateurs	60
Tableau 14 : Récapitulatif des modèles.....	62
Tableau 15 : Les différents Coefficients d'analyse	63
Tableau 16 : Corrélacion entre la recension des difficultés pédagogiques et le réinvestissement professionnel des acquis	63
Tableau 17 : Récapitulatif des modèles.....	64
Tableau 18 : Coefficients de régression.....	64
Tableau 19 : Corrélacion entre l'encadrement pédagogique et le réinvestissement professionnel des acquis.....	65
Tableau 20 : Récapitulatif des modèles.....	66
Tableau 21 : Coefficient de régression.....	66
Tableau 22 : Corrélacion entre l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis.....	67
Tableau 23 : Récapitulatif de l'analyse de contenu.....	69
Tableau 24 : Récapitulatif du test des hypothèses.....	73
Tableau 25 : Proposition de cadre d'action pour le réinvestissement professionnel des acquis	79

LISTE DE FIGURES

Figure 1: Pédagogie centrée sur l'apprenant	24
Figure 2 : Approche Par Compétences (APC)	24
Figure 3 : Synthèse des pédagogies d'apprentissage	25
Figure 4 : Pédagogie par projets.....	26
Figure 5 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye (d'après Duplessis 2007 et Rezeau 2002).....	29
Figure 6: Localisation géographique du Mfoundi.....	38
Figure 7: Répartition des participants par type de méthode	44
Figure 8 : Réponse au questionnaire par genre	55
Figure 9 : Effectif des âges des formateurs.....	55
Figure 10: Modèle de réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique	74

RESUME

Face au boom démographique scolaire, aux difficultés d'encadrement, au niveau décroissant des apprenants et aux différents défis de la mondialisation auxquels font face les systèmes éducatifs en Afrique, la formation continue s'impose de façon accrue comme une nécessité majeure. De fait, la nécessité du renforcement constant des capacités des acteurs de la chaîne pédagogique favorise la pérennité de leur employabilité sur le marché de l'emploi. La présente recherche vise à résoudre le problème du faible transfert des acquis de formation continue dans l'action pédagogique quotidienne. Ceci relève donc d'une problématique de développement et d'assainissement du capital humain dans l'ingénierie de la formation. À cet effet, ce travail s'appuie sur une enquête de terrain et analyse l'effet du dispositif de formation continue sur le réinvestissement professionnel des acquis des acteurs de la chaîne pédagogique des lycées d'Enseignement Secondaire Général du Mfoundi au Cameroun. Pour y parvenir, nous avons fait appel à quatre théories notamment : la *théorie de l'auto-efficacité* de Bandura qui met en valeur les efforts consentis par un individu pour développer de nouvelles compétences et rester compétitif sur le marché de l'emploi. Puis la *théorie de locus de contrôle* qui fait référence à la manière dont nous percevons les événements survenant dans notre vie, à savoir si nous attribuons nos succès et nos échecs à des facteurs qui nous sont internes ou externes. De fait, la manière dont nous allons faire face aux événements et gérer le stress pourrait varier selon le type de locus de contrôle que nous avons. Par la suite la *théorie du développement des compétences du capital humain* de Gary Stanley Becker qui montre que l'investissement en capital humain accroît la productivité des salariés et donc la rentabilité de l'entreprise ; Et enfin la *théorie des buts d'accomplissement* de Dweck où les buts d'apprentissage poussent les enseignants à se réinvestir pour développer leurs compétences pour un capital humain de qualité au bénéfice de l'État qui encourage les enseignants à adopter de nouvelles perspectives par l'échange et le partage d'expérience avec les autres quelques soient les entraves à l'atteinte des objectifs. Dès lors, nous avons opté pour une démarche mixte (quantitative et qualitative), conduite par des questionnaires et des guides d'entretien soumis à un échantillon aléatoire stratifié composé de 212 acteurs de la chaîne pédagogique. La régression linéaire simple et le test de corrélation de Pearson ont révélé que le dispositif de formation continue a une influence significative sur le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique plus précisément par le suivi régulier des performances des formateurs pour un renforcement des capacités considérée comme la modalité la plus forte estimée à 38%. Par conséquent, les résultats de cette étude suggèrent d'améliorer le dispositif de formation continue en vigueur dans les établissements afin d'agir positivement sur le réinvestissement des acquis dans l'action pédagogique pour un capital humain de référence. De fait, nous avons donc proposé un instrument d'évaluation du dispositif qui aidera les acteurs de la chaîne pédagogique à réadapter, les approches, les méthodes, les contenus, les outils et les supports éducatifs afin de favoriser un meilleur transfert des compétences cognitives aux apprenants.

Mots clés : Dispositif, formation continue, réinvestissement professionnel, acquis, acteurs de la chaîne pédagogique.

ABSTRACT

Faced with the school demographic boom, the difficulties of supervision, the decreasing level of learners and the various challenges of globalization faced by educational systems in Africa, continuing education is increasingly becoming a major necessity. In fact, the need for constant capacity building of those involved in the educational chain promotes the sustainability of their employability on the job market. This research aims to solve the problem of the low transfer of continuing education skills into daily educational action. This therefore relates to a problem of development and sanitation of human capital in training engineering. To this end, this work is based on a field survey and analyses the effect of the continuing education system on the professional reinvestment of the skills acquired by those involved in the educational chain of general secondary schools in Mfoundi, Cameroon. To achieve this, we used four theories, including: Bandura's self-efficacy theory, which highlights the efforts made by an individual to develop new skills and remain competitive in the job market. Then the locus of control theory, which refers to how we perceive events occurring in our lives, namely whether we attribute our successes and failures to factors that are internal or external to us. In fact, the way we will face events and manage stress could vary depending on the type of locus of control we have. Then Gary Stanley Becker's theory of human capital skills development, which shows that investment in human capital increases employee productivity and therefore the profitability of the company; And finally, Dweck's theory of achievement goals where learning goals push teachers to reinvest themselves to develop their skills for quality human capital for the benefit of the State which encourages teachers to adopt new perspectives through exchange and sharing of experience with others regardless of the obstacles to achieving the objectives. Therefore, we opted for a mixed approach (quantitative and qualitative), conducted by questionnaires and interview guides submitted to a stratified random sample composed of 212 actors in the educational chain. Simple linear regression and Pearson's correlation test revealed that the continuing training system has a significant influence on the professional reinvestment of actors in the educational chain, more precisely through regular monitoring of trainers' performance for capacity building considered as the strongest method estimated at 38%. Consequently, the results of this study suggest improving the continuing training system in force in establishments in order to act positively on the reinvestment of acquired knowledge in educational action for a reference human capital. In fact, we have therefore proposed an instrument for evaluating the system that will help the actors in the educational chain to readapt the approaches, methods, contents, tools and educational supports in order to promote a better transfer of cognitive skills to learners.

Key words: System, continuing education, professional reinvestment, acquired skills, actors in the educational chain.

INTRODUCTION GENERALE

À l'ère de la mondialisation caractérisée par la digitalisation, les attributions liées aux fonctions éducatives exigent des savoir - savants conséquents et des compétences professionnelles actualisées à la pointe des attentes technologiques. À cet effet, le développement du secteur de l'éducation au Cameroun se fait dans le contexte international de la mise en œuvre de l'ODD4 et de l'Agenda 2063 de l'Union Africaine. Ces deux agendas visent respectivement une éducation de qualité pour tous (accès, égalité, continuum d'apprentissage tout au long de la vie) et la mise en application du cadre stratégique (de transformation des systèmes éducatifs et de formation) du continent qui vise à atteindre son objectif de développement inclusif et durable. Le Cameroun dispose donc d'un cadre réglementaire pour la formation continue des enseignants, avec des textes qui en définissent les orientations et les modalités. C'est le cas spécifique de la loi N° 98/ 004 du 14 Avril de 1998, de l'orientation de l'éducation adoptée dans le but de définir les principes, les objectifs et les orientations générales du système éducatif au Cameroun. En son article 4, elle met l'accent sur « l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ». De fait, elle encourage la formation continue des enseignants, l'adoption de méthodes pédagogiques appropriées, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et l'évaluation régulière des performances des formateurs et des élèves. Cependant, la mise en œuvre de ce dispositif semble inégale et souffre de plusieurs insuffisances notamment le manque de coordination et de synergie entre les différents acteurs impliqués ; la limitation de l'offre de formation continue, très peu adaptée aux besoins réels des enseignants sur le terrain et l'insuffisance de suivi et d'évaluation des programmes mis en place.

Dès lors, d'après le Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO de 2016, l'investissement dans l'éducation secondaire contribue à la prospérité économique des pays. Si l'enseignement est équitable et de qualité, on parviendra plus aisément à un degré d'efficacité externe acceptable où les produits de l'éducation pourront se déployer plus efficacement dans le marché de l'emploi et contribuer à l'industrialisation du pays. Dans cette mouvance, le partenariat éducatif s'en trouve convoqué car confronté de plus en plus à l'intelligence artificielle qui semble offrir aux apprenants de meilleurs services et un réel transfert des connaissances pour une éducation de qualité. Cependant, face aux abandons scolaires, aux redoublements, au niveau décroissant des apprenants et à l'effet négatif des réseaux sociaux sur les apprenants, le gouvernement préoccupé clarifie que le dispositif de formation continue est un moyen efficace pour compenser la faible qualité de formation initiale et le faible transfert des acquis dans l'action pédagogique quotidienne. L'enseignement devient une profession d'une grande complexité qui par ses fonctions, ouvre le large champ de la nécessité du renforcement constant des capacités des acteurs de la chaîne pédagogique. C'est pour cette raison que l'un des défis majeurs du sous-secteur des enseignements secondaires au Cameroun est d'améliorer la qualité de l'éducation et par ricochet optimiser la formation continue. De fait, l'éducation et la formation, notamment la formation continue, sont ainsi conçues par les organismes internationaux dans les économies occidentales comme des piliers du développement économique et social. Ipso facto, elles deviennent indispensables à toute organisation qui souhaite évoluer dans le monde d'aujourd'hui et concourent à la montée en qualification de la main-d'œuvre au vu de sa capacité d'adaptation face aux transformations

rapides des technologies, des modes d'échange et de production (Cedefop, 2010). Fort de ce constat, confronté de plus en plus à l'intelligence artificielle et aux nombreux défis que pose l'éducation aujourd'hui, les personnels pédagogiques sont plongés dans des changements qu'imposent les nouveaux programmes, les nouvelles approches d'apprentissage, les nouvelles méthodes d'évaluation, les nouvelles technologies et un public résistant à l'engrenage de formation.

Malgré les disparités de l'Afrique en général et du Cameroun en particulier, l'éducation reste et demeure une grande priorité nationale. Ce qui se traduit par la loi de l'orientation de 98 qui fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun, où en son Article 2, l'alinéa (1) stipule que l'éducation est une grande priorité nationale. Dès lors, la société étant en constante mutation, le langage des institutions éducatives dépend dorénavant de son environnement pour la durabilité de ses ressources humaines, financières, techniques, technologiques, matérielles, informationnelles, et cognitives et les équipes de travail doivent s'arrimer aux exigences de la mondialisation tout en ayant recours à l'éducation aux valeurs pour une nation forte capable de résister aux méfaits du temps et de la technologie. Selon MANGA André Marie (2016), la problématique de l'atteinte de l'émergence suscite a priori beaucoup d'espoir si l'on se limite aux discours officiels et à l'engagement dont font preuve les acteurs politiques dans leurs réalisations. Il est donc question de voir comment les divers outils et méthodes mis en pratique depuis les indépendances peuvent faciliter ou entraver l'atteinte de l'émergence. Ou au besoin les améliorer en les adaptant aux attentes de la société en constante émulation. À cet effet, l'éducation ferait partie, inéluctablement des leviers de succès et de progrès considérés comme piliers d'une nation forte. Le problème de compétences professionnelles des acteurs de la chaîne pédagogique permet d'avoir un regard rigoureux sur les séminaires et les conférences pédagogiques qui sont du ressort des Inspecteurs Pédagogiques de direction (IPD) et les journées pédagogiques de la compétence des Personnels Pédagogiques (PP), des Conseillers Pédagogiques (CP) et des Inspecteurs Pédagogiques (IP).

Notre recherche est meublée de cinq (05) chapitres : une introduction générale qui présente la boussole de rédaction puis le premier chapitre qui présente la problématique de l'étude en dressant le contexte et la justification, la formulation et le positionnement du problème, les questions de recherche, les objectifs, les intérêts et la délimitation de l'étude; ensuite le deuxième chapitre qui traite de l'insertion théorique en définissant les concepts clés, la revue de littérature et les théories explicatives puis les hypothèses de recherche et la définition des variables, indicateurs et modalités ; par la suite le troisième chapitre qui traite la méthodologie de l'étude en présentant le type de recherche, le site de l'étude, la population, la technique d'échantillonnage, l'instrument de collecte de données et les outils statistiques ; suivi du quatrième chapitre qui présente et analyse les résultats de la recherche, et le cinquième chapitre qui traite de l'interprétation des résultats et discussion par le rappel des données théoriques et empiriques, tout en faisant des propositions qui pourront servir de réformes et des pistes futures de recherche. Tout ceci clôturé d'une conclusion générale qui explique tout le processus de cette recherche allant du problème aux résultats tout en mettant en exergue la contribution de notre travail et les perspectives de celle-ci.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter la problématique en analysant en profondeur : le contexte et la justification de l'étude, le problème, les questions de recherche, les objectifs, et les intérêts de l'étude et la délimitation de l'étude.

1.1 Le contexte de l'étude

Le contexte de cette étude s'articule autour de deux piliers : le pilier international et le pilier national.

1.1.1 Au niveau international

1.1.1.1 La mise en œuvre de l'ODD4

Le développement du secteur de l'éducation au Cameroun se fait dans le contexte international de la mise en œuvre de l'ODD4 et de l'Agenda 2063 de l'Union Africaine. Le Cameroun, comme la plupart des pays en voie de développement, a abordé l'Agenda ODD4-Education 2030 avec d'énormes défis qui pèsent lourdement sur son système éducatif. Ainsi, il vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Dans son volet éducatif, le gouvernement entend promouvoir une éducation de qualité pour tous. Au cours de la dernière décennie, des progrès majeurs ont été accomplis dans l'amélioration de l'accès à l'éducation et à l'accroissement des taux de scolarisation à tous les niveaux dans les écoles en particulier pour les filles. Malgré ces avancées, il reste beaucoup à faire afin que l'accès à l'éducation pour tous soit atteint. De fait, selon l'UNICEF (2021), « les lacunes dans l'éducation proviennent du manque d'enseignant correctement formés, des mauvaises conditions scolaires et des problèmes d'équité liés aux opportunités offertes aux enfants des milieux ruraux ». L'éducation est donc une ressource non négligeable pour réduire les inégalités et donner aux individus les outils pour développer des solutions innovantes aux problèmes globaux.

1.1.1.2 La mise en application de l'agenda 2063 de l'Union Africaine

Il s'agit d'une manifestation concrète de la volonté panafricaine d'union, d'autodétermination, de liberté, de progrès et de prospérité collective poursuivie dans le cadre du panafricanisme et de la renaissance africaine. La genèse de l'Agenda 2063 a été la prise de conscience par les dirigeants africains de la nécessité de recentrer et de redéfinir les priorités du programme de l'Afrique en partant de la lutte contre l'apartheid et de la réalisation de l'indépendance politique du continent qui avait été au centre de l'Organisation de l'unité africaine (OUA), le précurseur de l'Union africaine; et au lieu de donner la priorité au développement social et économique inclusif, à l'intégration continentale et régionale, à la gouvernance démocratique et à la paix et la sécurité, parmi d'autres questions visant à repositionner l'Afrique pour devenir un acteur dominant sur la scène mondiale.

En affirmant leur détermination à soutenir la nouvelle voie suivie par l'Afrique pour parvenir à une croissance et à un développement économiques inclusifs et durables, les chefs d'État et de gouvernement africains ont signé la Déclaration solennelle du 50ème anniversaire lors des célébrations du Jubilé d'or de la création de l'OUA / UA en mai 2013. La déclaration a marqué la réaffirmation de l'Afrique dans la réalisation de la vision panafricaine pour une « Afrique

intégrée, prospère et pacifique, dirigée par ses propres citoyens, et représentant une force dynamique sur la scène mondiale ». L'Agenda 2063 est donc la manifestation concrète de la manière dont le continent entend réaliser cette vision sur une période de 50 ans allant de 2013 à 2063.

Ainsi, par l'entrée en vigueur de cet agenda traduit au niveau continental par la Stratégie Continentale d'Éducation pour l'Afrique (CESA 16-25) comme cadre de transformation des systèmes éducatifs et de formation, l'Union Africaine (UA) sur les questions d'éducation pour l'Afrique a défini les priorités suivantes relatives aux enseignants :

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

Par cet agenda considéré comme un élément important du développement des personnes et de leur processus de socialisation, l'éducation s'érige progressivement en droit sur le plan international.

1.1.1.3 L'avènement de la digitalisation

L'avènement de la digitalisation associée à la COVID 19 a plongé le monde en général et le Cameroun en particulier dans une réflexion d'employabilité durable des personnels pédagogiques afin de s'arrimer aux exigences mondiales d'une société en perpétuelle fluctuation. En vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnel, l'État du Cameroun arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation des enseignements. À cet effet, le Cameroun s'est lancé dans un vaste programme de révision de sa stratégie sectorielle pour l'arrimer aux cibles de ce dernier.

1.1.2 Le contexte constitutionnel au niveau national

1.1.2.1 La loi de l'orientation de l'éducation de 1998

Cette recherche s'appuie sur la loi de l'orientation de l'éducation *N° 98/004 du 14 Avril de 1998*, adoptée dans le but de définir les principes, les objectifs et les orientations générales du système éducatif au Cameroun. En son article 4, elle met l'accent sur « l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ». Elle encourage donc la formation continue des enseignants, l'adoption de méthodes pédagogiques appropriées, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et l'évaluation régulière des performances des formateurs et des élèves. Ainsi, sur le Titre 2 de ladite loi portant élaboration, mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation ; en son article 11, alinéa 1, « l'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les Collectivités Territoriales Décentralisées (CTD), les familles ainsi que les institutions publiques et privées ». Il arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de

formation en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation des enseignements.

De fait, les enjeux stratégiques de la formation continue la considèrent comme levier essentiel pour améliorer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Ceci permet aux enseignants de s'adapter aux évolutions du système éducatif, des programmes et des pratiques pédagogiques. Indéniablement, le contexte socio-économique mondial actuel exigeant la professionnalisation des enseignements, le système éducatif camerounais l'assure à travers les programmes scolaires et une pré-préparation à l'insertion socio-économique des produits de l'école.

1.1.2.2 La vision d'un Cameroun émergent en 2035

Pour mieux structurer notre contexte, notons que la vision du Cameroun émergent en 2035 consignée dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi DSCE (2010-2020), fait de la formation continue l'un des aspects clés du développement du capital humain. On peut y lire notamment que le Gouvernement « entend mettre un accent sur la formation du capital humain, notamment à travers (...) une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience » (p.18). Cette formation a pour objectifs :

- D'actualiser les connaissances des enseignants en lien avec les programmes et les méthodes pédagogiques
- De permettre une meilleure prise en compte des besoins spécifiques des élèves
- De favoriser l'innovation et l'amélioration des pratiques d'enseignement.

À cet effet, pour créer la richesse et l'emploi, il faut des hommes bien formés sur la base des programmes dont les finalités répondent aux attentes sans cesse évolutives de la société. Le DSCE reprend à son compte les prescriptions de la loi N°98/004 du 4 avril 1998 en son article 11 qui dispose que l'État : « veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international... ». Bien plus, cette loi visée par le DSCE fait du personnel pédagogique en général le garant principal de la qualité de l'éducation et lui donne par conséquent droit à une formation initiale et continue appropriée ; une formation permanente des enseignants où un dispositif de formation fonctionne sous la vigilance de l'Inspection Générale des Enseignements (IGE) au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

1.1.2.3 La mise en œuvre de la vision de développement durable de la SND30

La vision de développement durable de la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 s'appuie sur les leçons de la mise en œuvre du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) dont elle prend le relais jusqu'en 2030, dans la perspective de l'accomplissement des objectifs de la Vision 2035 qui ambitionne de faire du Cameroun « un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité ». Cette stratégie vise à « créer les conditions d'une transformation durable de l'éducation au Cameroun avec les agendas 2030 des Nations Unies et 2063 de l'Union africaine » où l'une de ses missions est de faire du développement du capital humain l'un des principaux piliers.

La SND30 prend corps sur quatre piliers fondamentaux à savoir : la transformation structurelle de l'économie, le développement du capital humain et du bien-être, la promotion de l'emploi décent et de l'insertion économique, la gouvernance et la décentralisation. Sur ces (4) quatre piliers sont construits (7) sept stratégies sectorielles. La stratégie sectorielle de l'éducation et la formation à l'horizon 2030 définit une vision ambitieuse pour le système éducatif camerounais visant à promouvoir une éducation de qualité accessible à tous les jeunes camerounais en adéquation avec les besoins de développement du pays. Ainsi elle entend relever les défis majeurs au rang desquels : élargir l'accès à l'éducation ; améliorer les compétences des apprenants ; développer les formations professionnelles adaptées au marché du travail ; la professionnalisation de l'offre de formation ; la mise en place d'un système de recherche et d'innovation adapté aux besoins de l'économie. Pour y parvenir, le gouvernement entreprend de réduire les disparités régionales dans l'allocation du personnel enseignant et d'activer le levier de la formation continue.

1.1.3 Le contexte institutionnel

La stratégie de l'éducation et de la formation professionnelle est répartie au plan institutionnel entre six (06) ministères : le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) ; le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) ; le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINSUP) ; le Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique (MINJEC) et le Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINFOP), le Ministère de Recherche Scientifique et de l'Innovation (MIRESI). La formation continue des enseignants du secondaire est donc encadrée par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) au Cameroun où il existe des programmes de formation continue mis en place au niveau national et régional. Comme exemple, l'adoption du Programme de Renforcement des Capacités des Enseignants (PRCE) au Cameroun vise à améliorer la qualité de l'enseignement en fournissant des formations continues aux enseignants. Il met l'accent sur le développement des compétences pédagogiques par la recension des difficultés pédagogiques, la maîtrise des contenus disciplinaires par l'encadrement pédagogique et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement par le renforcement des capacités. L'amélioration de l'encadrement pédagogique a été envisagée sur plusieurs points parmi lesquels :

1. La restructuration de la chaîne de supervision pédagogique ;
2. La systématisation de la formation continue des enseignants et de leurs encadrants (séminaires, journées pédagogiques, stages de spécialisation, voyages d'études).

Au sujet des établissements d'enseignement secondaire général, le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) s'est fixé de grands objectifs. Parmi lesquels : la valorisation de la formation et le perfectionnement des personnels de direction des établissements d'Enseignement Secondaire (édition du nouveau guide du personnel de Direction des établissements d'Enseignements pour la gouvernance scolaire).

Sur cette orientation, le MINESEC cible l'amélioration du système éducatif à travers la recherche de l'excellence pédagogique de tous les maillons de la chaîne de gestion des établissements scolaires. Son souci étant d'offrir au Cameroun des jeunes plus instruits, plus inventifs, mieux formés, mieux éduqués à l'horizon 2035. Cela permettra aux personnels

pédagogiques par la pérennité du continuum de formation tout au long de la vie de s'améliorer, d'innover et de faire face aux exigences contextuelles, cognitives, sociales et culturelles de l'enfant en situation d'apprentissage. Sur ce, le réinvestissement des acquis de formation par les personnels pédagogiques est perçu comme une introduction aux changements et à l'innovation en milieu scolaire dans le but d'aider les personnels pédagogiques à transposer le rendu de la formation à leurs pratiques pédagogiques.

1.1.4 L'environnement démographique

Sur une population estimée à 26,77 millions d'habitants en 2021 selon le BUCREP, les jeunes (5 à 35 ans) représentent environ 61%. Les enfants de 6 à 11 ans comptent pour 25,46% de cette jeunesse, avec un taux de croissance démographique de 2,4%. Il y a lieu de s'attendre à une forte demande d'éducation et partant, à une sollicitation plus accrue des pouvoirs publics pour les besoins de la cause. De plus selon les projections du BUCREP, l'estimation de la demande potentielle d'éducation au cycle secondaire est projetée en 2025 à 4 579 536 jeunes, on ne peut s'attendre qu'à une forte demande en besoin du personnel enseignant qui, pour l'année scolaire 2020/2021 se chiffrait à environ 66 755 personnels émergeant dans le budget de l'État pour un effectif total de 1 373 375 élèves dans l'enseignement secondaire public. Cet accroissement des effectifs d'élèves, implique au niveau du secondaire la prise des mesures supplémentaires adéquates en termes de ressources humaines et de formation en vue de leur encadrement.

1.1.5 L'environnement économique

Selon le *Rapport Final l'étude sur le besoin en personnel enseignant de l'enseignement secondaire général du MINESEC (2023)*, le taux de croissance économique au Cameroun est en baisse depuis 2015, passant de 5,88 à 3,5% en 2021. En 2020, l'économie camerounaise a été fortement touchée par les effets combinés de la pandémie de la COVID-19, de la persistance des crises sécuritaires et politiques et de la baisse des prix mondiaux du pétrole. Le PIB réel s'est contracté de 2,4 % en 2020, alors que la croissance avait été de 3,7 % en 2019.

Le récent déclenchement du conflit entre la Russie et l'Ukraine hypothèque la reprise de l'économie mondiale. Celle-ci pourrait contribuer à la baisse de la croissance économique du Cameroun en 2025 et de ce fait, réduire les capacités de l'État à tenir ses engagements dans le secteur de l'Éducation. La baisse des recrutements du personnel enseignant amène les administrations du secteur à faire une gestion efficiente des ressources en place afin de garantir une éducation de qualité. De fait, les réformes curriculaires visant à rendre le système éducatif plus efficace, efficient et l'insertion progressive des technologies de l'information et de la communication font de l'action pédagogique quotidienne une optimisation dans le transfert des acquis.

1.2 La justification de l'étude

Pour asseoir la vision de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation au Cameroun, la formation continue est considérée comme un stimulus de la motivation durable, bien que les enseignants soient confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles approches de formation, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies. Pour l'UNESCO (2020), cette mission rencontre de nombreuses

difficultés notamment les problèmes de formation, de mobilisation et d'implication des enseignants où viser l'efficacité des formations continues est une nécessité majeure.

Pour Daouda Maingari, les bouleversements actuels de la société correspondent à une nouvelle vision de l'éducation. L'éducation à l'ancienne qui exaltait l'accumulation du savoir pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur le terrain social sa raison d'être. L'heure est donc à la professionnalisation de l'enseignement et à son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles de leur univers de production. Cependant, cette vision rencontre des difficultés telles que : l'insuffisance de ressources didactiques adéquats disponibles lors de la formation, le rapport conflictuel des acteurs de la chaîne pédagogique, l'inefficacité des méthodes et des approches choisies par les formateurs, l'absence de suivi quant à l'implémentation des modules de formation ... qui entravent le bon fonctionnement du système éducatif.

Selon Assoah Etoga Roland et al (2018), les types de formation les plus observés et communs à une bonne plage de personnels éducatifs sont les séminaires, les journées pédagogiques, les carrefours pédagogiques, les réunions de coordination, les censoriales...qui présentent des différences en termes de type, intensité, fréquence, activités, méthodes et contenus d'apprentissage mais aussi à la pratique effective du contenu de formation sur le terrain dans l'action pédagogique. Selon le sondage effectué dans le cadre cette recherche, seulement 10 heures utiles cumulées de formation continue sont disponibles par an et la formation se déroule dans des conditions où les objectifs fixés sont très peu atteints. Ces assises qui ont pour but de maintenir, de parfaire la qualification du formé et d'assurer son adaptation à l'évolution administrative, technique et technologique du secteur de l'éducation se voient très souvent mis en œuvre au pas de course, à tel point que 55 % des personnels pédagogiques sondés estiment que les formateurs ne sont là que pour la forme. Selon ce même sondage, les personnels des directions en charge de la pédagogie dans les écoles ont très difficilement un séminaire organisé spécifiquement à leur intention. Ils travaillent par conformisme et par induction au gré de leurs expériences d'observateurs avec un style de management dépendant des formations connexes, de leur amour pour la fonction, de l'objectif recherché et des expériences.

1.3 Le positionnement du problème

1.3.1 Le constat

Le monde est marqué aujourd'hui, par la mondialisation qui révolutionne le secteur de l'éducation et de la formation. À cet effet, elle lui offre de nouvelles opportunités d'apprentissage et de développement des compétences d'une part, et d'autres parts elle favorise la concurrence accrue et la poussée absorbante de l'intelligence artificielle où la formation continue fait partie intégrante de la survie de l'emploi dans l'univers organisationnel. Dès lors, la floraison de l'intelligence artificielle conduit à la création des logiciels dans plusieurs secteurs tels que UBER (transport), Chat GPT (rédaction, correction des codes, des articles, des poèmes, du planning éditorial, plan marketing), Watson Heath (diagnostic médical plus efficace et plus rapide), duolingo (traduction et l'apprentissage des langues), simpala (contrôle et suivi pédagogique) et j'en passe. Cette intelligence tournée vers la robotique ouvre la porte à un

apprentissage adapté et personnalisable permettant de façonner les parcours d'apprentissage et de les orienter selon les retours d'expériences des apprenants.

Dans l'enrôlement du dispositif de formation continue, l'objectif consiste à faire évoluer les approches, les méthodes et les pratiques pédagogiques, à innover et à s'adapter aux exigences technologiques d'apprentissage. Ainsi, les enseignants peuvent immédiatement mettre en pratique les connaissances acquises lors de la formation ou les appliquer, de sorte que la formation reste similaire à la pratique quotidienne favorisant en classe le développement de la créativité, de l'esprit critique et l'esprit d'équipe. Cependant, la formation continue rencontre plusieurs défis à savoir :

La difficile accessibilité, la flexibilité et durabilité des formations traduites par le fait que les formations ne soient pas accessibles à tous les enseignants y compris ceux qui ont des contraintes de temps ou de déplacement pour une offre flexible en ligne ou en alternance. Elles sembleraient très souvent déconnectées du terrain, dans la mesure où elles n'intègrent pas toujours des situations d'enseignement en zones difficiles ou en milieu rural.

Le retour sur investissement, le coût de la formation doit être justifié par des résultats tangibles pour l'entreprise. Il faut concilier les cours dispensés et les cours reçus tout en gérant les questions de temps, de périodicité, de fréquence et de formation des formateurs. Très peu de chefs d'établissement investissent dans la formation continue des personnels pédagogiques justifiant qu'il serait très souvent de l'apanage de l'État. Ce sont autant de frein d'accès à la formation continue.

En ce qui concerne **la gestion des carrières**, la formation continue doit s'inscrire dans une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Cela permettra aux acteurs de la chaîne pédagogique de s'enraciner davantage dans la chose éducative gage de résultats.

Pour ce qui est de **l'adéquation formation-emploi**, les formations doivent être alignées sur les évolutions des métiers et des activités de l'entreprise pour rester pertinentes. Cependant, partir de la formation livresque en présentiel pour le numérique ne semble pas aisé quant aux coûts, à la concentration, à la disponibilité des apprenants et du dispositif pédagogique nonobstant les difficultés d'énergie liées à la rupture de la fibre énergétique.

En ce qui concerne **le défi temporel**, les programmes de formation mis en œuvre par diverses équipes présentent des différences en termes de type, intensité, fréquence, activités, méthodes et contenus d'apprentissage à l'intention des enseignants. Selon les récentes informations collectées sur le terrain venant de certains personnels pédagogiques lors du stage académique effectué en janvier 2023 dans certains établissements, le temps consacré à la formation continue des personnels pédagogiques serait très peu satisfaisant pour une formation de qualité.

De même la fréquence des formations semble très peu répondre aux besoins réels des apprenants et entrave en quelque sorte l'optimisation de leurs savoirs.

Parlant des défis liés **aux ressources matérielles et financières** (coût), nous relevons qu'au Cameroun en termes de formation continue, les infrastructures sont insuffisantes et parfois de mauvaise qualité. Ce sous-secteur visiblement manque de formateurs de qualité, de matériel

didactique, de locaux appropriés et des centres de formation presque inexistantes dans les zones rurales. À cet effet, l'État qui ne représente que 21% du sous-secteur formation professionnelle n'investit pas suffisamment en termes d'infrastructures, ce qui reste un grand frein d'accès à la formation continue. De même, le coût de formation reste très élevé, largement au-dessus des camerounais économiquement moyen, parce que concentré entre les mains des privés pour qui l'éducation n'est pas toujours appréhendée comme un droit mais plutôt comme une source de rentabilité.

Pour ce qui **est des défis liés aux transferts des acquis** dans l'action pédagogique quotidienne, nous relevons qu'une fois après la formation continue, les formés font face aux réalités contextuelles, démographiques, culturelles, technologiques et économiques liées aux lieux d'affectation. De fait le doigt accusateur est orienté sur la fracture énergétique, l'insuffisance quantitative des formations, l'absence ou la très faible présence des structures numériques chez les enseignants, la difficulté d'implémentation des acquis d'apprentissage sur le terrain, la rareté de matériels appropriés sur le terrain et le faible suivi des personnels pédagogiques...

Pour le transfert des compétences acquises, le défi est de s'assurer que les compétences développées en formation soient bien mises en pratique et transférées dans l'action pédagogique. Ainsi, l'utilisation et la maîtrise de l'outil informatique par les personnels pédagogiques restent encore un défi considérable pour la digitalisation des enseignements. De fait, toutes les leçons ont du mal à y trouver leur place. Arrimer les cours d'aujourd'hui à la technologie exige une préparation profonde, cependant les encadrants n'ont pas toujours les infrastructures, la formation et le matériel didactique appropriés.

L'analyse statistique de la participation aux formations continues par les enseignants ci-dessus nous oriente vers la pertinence de notre sujet. Des programmes de formation continue mis en place notamment par des ateliers, séminaires et stages pédagogiques sont organisés régulièrement pour les personnels pédagogiques. Cependant, l'accès et la participation effective des enseignants à ces programmes varient selon les régions, les départements et les secteurs de l'éducation. Une étude approfondie du dispositif de formation continue permettra donc de mieux comprendre le fonctionnement, les forces et les faiblesses de ce dispositif par l'analyse du tableau ci-dessous. Dès lors, porter le choix sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique, voudrait que cette étude place le dispositif de formation continue au centre de l'efficacité du système scolaire.

Tableau 1:

Représentation statistique de la formation continue des enseignants dans le Mfoundi

Taux de participation à la formation continue		Année 2021-2022 68% des enseignants	Année 2022-2023 72% des enseignants
Domaines de formation les plus populaires	Pédagogie différenciée (45% des participants)	Utilisation des technologies éducatives (38% des participants)	Évaluation des apprentissages (27% des participants)
Répartition par niveau d'enseignement	Écoles primaires : 58% des participants	Collèges : 32% des participants	Lycées : 10% des participants
68% des formations sont gratuites pour les enseignants, le reste étant subventionné à hauteur de 50%.			
Modalités des formations			
52% des formations se déroulent sur une journée, 38% sur 2-3 jours et 10% sur une semaine ou plus.		65% des formations sont en présentiel, 25% en ligne et 10% en format hybride.	
Les enseignants des zones rurales reçoivent une indemnité de transport pour faciliter leur participation.			
Les formateurs sont principalement des inspecteurs pédagogiques (52%), des conseillers pédagogiques (32%) et des enseignants expérimentés (16%).			
Suivi et évaluation			
Des évaluations à chaud sont réalisées à la fin de chaque formation.			
Un suivi sur le terrain est effectué 6 mois après pour évaluer l'application des acquis.			
Un bilan annuel est présenté aux autorités éducatives et aux organisations syndicales			

Source : Rapport MINESEC (2022)

Ce rapport statistique nous montre que le taux de participation à la formation continue de l'année 2021-2022 de 68% des enseignants a connu une légère progression de 4% à l'année 2022-2023 soit 72%. L'analyse du taux global de ces deux années nous montre donc un taux global très inférieur à 100% du taux global souhaité. Ce qui justifie l'idée de l'augmentation de la participation des enseignants.

En ce qui concerne le domaine des formations les plus populaires, nous avons la Pédagogie différenciée avec seulement 45% des participants ; l'utilisation des technologies éducatives avec seulement 38% des participants et l'évaluation des apprentissages de 27% des participants. Ceci qui justifie la méconnaissance réelle de la pédagogie différenciée par les enseignants, la faible représentation des enseignants dans l'utilisation des technologies éducatives ne favorisant pas la digitalisation et la professionnalisation des enseignements pour un meilleur transfert des compétences. Ainsi, le taux d'évaluation de formation nous permet de comprendre à suffisance que 73% des participants ne parviennent pas à transférer les acquis de formation.

Au Cameroun, la législation par le *Décret N° 2000/698/PM du 13 Sep 2000 fixant régime de la formation permanente des fonctionnaires* dispose que l'État est tenu d'assurer aux

fonctionnaires en activité une formation permanente en vue d'accroître leurs performances, leurs acquis, leurs aptitudes, leurs savoirs, leur rendement professionnel et leur perfectionnement qui concourt à l'amélioration des méthodes et techniques d'une part, et d'autre part le recyclage qui participe à l'actualisation des connaissances et des techniques et à la remédiation d'une défaillance d'une incompétence ou d'une incapacité. Cependant ce tableau représentatif de la répartition par niveau d'enseignement nous montre que les lycées ne sont représentés que de 10%. Soit un gap de 90% des lycées qui ne participent pas à la formation continue. Dès lors, l'investissement dans le dispositif de formation continue s'impose comme l'une des solutions pouvant permettre aux lycées d'Enseignement Secondaire Général du Mfoundi d'améliorer la qualité des enseignements et par ricochet les acquis d'apprentissage pour une éducation de qualité.

De ce fait, pour un meilleur héritage cognitif, il est fondamental de valoriser la qualité du dispositif de formation continue, car la société est en perpétuelle évolution avec des réalités non transgénérationnelles qui plongent les élèves dans de nombreuses crises identitaires, un taux élevé d'abandon scolaire, une multiplication des violences scolaires et l'accroissement des fléaux sociaux. Toutefois dans le domaine des enseignements secondaires, il y a lieu de procéder à un état des lieux du dispositif de formation continue pour un meilleur développement professionnel et une optimisation de la professionnalisation des enseignements.

1.3.2 Le problème

Bien que la formation continue renvoie au développement des compétences des personnels pédagogiques ; de façon empirique force est de constater des réticences des éducateurs aux approches, aux méthodes et aux pratiques de formation initiées à leur endroit ; malgré qu'elle soit un outil clé d'actualisation des savoirs, de mobilisation des compétences et un levier de gestion des carrières professionnelles. Cela expliquerait le niveau des résultats scolaires encore insatisfaisants comme l'indique le rapport MINESEC (2021). Eu égard de ce qui précède, une exigence du regard du manager de l'éducation se pose avec force afin de proposer des esquisses de solutions pour la résolution des problèmes éducatifs visant l'atteinte des objectifs à l'horizon 2035. À cet effet, une fois immergés dans l'action pédagogique, face aux différents défis soulevés, les acteurs de la chaîne pédagogique font face à l'épineux problème **du faible transfert des acquis de la formation continue dans l'action pédagogique quotidienne**. Cela relève donc d'une problématique de développement et d'assainissement du capital humain dans l'ingénierie de la formation où l'État camerounais par la loi de l'orientation de 1998 fait de l'éducation une grande priorité nationale.

1.4 Les questions de recherche

Elles sont réparties en deux groupes : la question principale de recherche et les questions spécifiques de recherche.

1.4.1 La question principale de recherche

Quel lien existe-t-il entre le dispositif de formation continue et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique dans les établissements d'ESG du Mfoundi ?

1.4.2 Les questions de recherche spécifiques

QS1 : Quel lien existe-t-il entre la recension des difficultés pédagogiques (outils, supports, contenus) et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique ?

QS2 : Quelle incidence existe-t-il entre l'encadrement pédagogique (les approches, les méthodes d'apprentissage) et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique ?

QS3 : Quel lien existe-t-il entre l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique ?

1.5 La formulation des hypothèses

La question de recherche ci-dessus nous amène à formuler deux types d'hypothèses de recherche : l'hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques.

1.5.1 L'hypothèse générale

Ha : Il existe un lien significatif entre le dispositif de formation continue et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

De cette hypothèse générale, découlent les hypothèses spécifiques suivantes :

1.5.2 Les hypothèses spécifiques

HS1 : Il existe un lien significatif entre la recension des difficultés pédagogiques et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

HS2 : Il existe une incidence significative entre l'encadrement pédagogique et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

HS3 : Il existe un lien significatif entre l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

1.6 Les objectifs de recherche

Ils sont de deux types qui expriment le but de la recherche et spécifient les actions qui seront posées pour atteindre les résultats escomptés : l'objectif principal et les objectifs spécifiques.

1.6.1 L'objectif principal de recherche

Après analyse de l'effet du dispositif de formation continue sur le réinvestissement professionnel des acquis dans l'action pédagogique par les acteurs de la chaîne pédagogique, l'objectif principal de cette recherche est de proposer un instrument d'évaluation du dispositif de formation innovant et durable en vue du renforcement des capacités des acteurs de la chaîne pédagogique.

1.6.2 Les objectifs spécifiques de recherche

OS1 : Déterminer le lien entre la recension des difficultés pédagogiques et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique en vue d'optimiser le transfert des acquis.

OS2 : Déceler l'incidence entre l'encadrement pédagogique et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique en vue d'améliorer la qualité des enseignements.

OS3 : Déterminer le lien entre l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique vue d'optimiser les compétences des formateurs par le renforcement des capacités.

1.7 Les intérêts de l'étude

Ils sont de plusieurs ordres : scientifique, professionnel, managérial et social.

1.7.1 L'intérêt scientifique

Ce travail permet de mobiliser des savoirs scientifiques afin de comprendre et d'améliorer le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique dans les systèmes éducatifs. Il permet de comprendre les différentes approches des auteurs ayant traité du dispositif de formation continue et du réinvestissement professionnel, d'évaluer les outils, les supports, les approches et les méthodes de formation.

1.7.2 L'intérêt professionnel

Cette recherche permet de déterminer l'enjeu vital de la qualité du dispositif de formation continue des personnels pédagogiques dans leur action pédagogique quotidienne. Cela leur permet d'opérer des choix stratégiques quant à la nécessité d'investir sur l'ingénierie de la formation et de savoir manier le conditionnement, le renforcement, l'organisation sociale mais aussi de rendre les acteurs de la chaîne pédagogique plus productifs et compétitifs pour une éducation de qualité.

1.7.3 L'intérêt managérial

Au **niveau politique** ou stratégique, cette recherche permet aux autorités en charge de l'éducation de comprendre le bien fondé de renforcer le dispositif de formation continue pour des produits finis de qualité dans les lycées d'enseignement secondaire général du Mfoundi au Cameroun mais aussi pour améliorer davantage les politiques éducatives favorisant l'adéquation entre la formation et les besoins de la société. En outre, **au niveau tactique** cette étude permet à ces instances tactiques de décisions (les délégations régionales et départementales) de mieux implémenter les politiques éducatives, d'agir avec plus de célérité pour faire du système éducatif camerounais un porte flambeau de la nation. Enfin **au niveau opérationnel**, cette étude présente l'avantage de pouvoir édifier, de renseigner les personnels pédagogiques en général et les chefs d'établissement, les animateurs pédagogiques (AP) et les enseignants en particulier sur les avantages du réinvestissement professionnel des acquis dans l'action pédagogique pour une meilleure qualité des outputs. À cet effet, il permet aux enseignants de prendre conscience de la mission qui est la leur face à ce public sujet aux méfaits et à l'évolution grandissante de la technologie.

1.7.4 L'intérêt social

Cette recherche permet d'édifier sur les avantages de l'évaluation du dispositif de formation continue des acteurs de la chaîne pédagogique pour une optimisation du réinvestissement professionnel afin d'améliorer davantage la performance scolaire.

1.8 La délimitation de l'étude

Elle s'articule sur deux points spécifiques : la délimitation thématique et la délimitation spatio-temporelle.

1.8.1 La délimitation thématique

Ce travail porte sur les questions liées au dispositif de formation continue et le réinvestissement professionnel des acquis des acteurs de la chaîne pédagogique des lycées d'enseignement secondaire général du Mfoundi. À cet effet, elle permet d'aider les acteurs du système éducatif dans l'optimisation du transfert des acquis de formation dans l'action pédagogique pour une éducation de qualité tout en répondant aux exigences de l'ODD4 et de l'agenda 2063 de l'UA.

1.8.2 La délimitation spatio-temporelle

La présente étude se situe dans le cadre de la formation au Master en Management de l'Éducation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1. Elle se limite au sein de certains lycées d'enseignement secondaire général du Mfoundi dans la Région du Centre au Cameroun. À ce titre, elle s'effectue au cours de la période allant de janvier à Août au 2023, période de notre stage et recherche sur le terrain.

Au terme de cette première partie qui traitait de la problématique de notre étude, nous relevons qu'au Cameroun, après une nomination aux fonctions pédagogiques il n'y a ni préparation formelle, ni formation à la profession, cela questionne l'efficacité du suivi pédagogique dans ces établissements où ceux qui doivent servir de lanterne pédagogique n'ont aucun savoir professionnel propre aux fonctions occupées. Malgré les points forts du système éducatif notamment la loi de l'orientation, il existe aussi ces limites qui le fragilisent. Ainsi, sans être organisés sous forme de curricula, les programmes visent une formation générale, mais l'absence d'outils documentaires, technologiques et de moyens didactiques constitue l'une de leurs faiblesses axées. Dès lors afin de mieux comprendre notre sujet, nous allons présenter le cadre théorie qui encadre cette recherche dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Ce chapitre traite des aspects théoriques de la recherche à savoir : la définition des concepts clés ; le recueil des différents travaux pertinents des auteurs associés à chacun des concepts traités et les théories explicatives en lien avec le sujet.

2.1 La définition des concepts

Pour une connaissance plus large des notions étudiées, nous allons définir et analyser les concepts clés du sujet.

2.1.1 Le dispositif

D'origine technique, le « dispositif » vient d'une vision systémique de formation. Selon Blandin (2002) c'est un ensemble de moyens, agencés, en vue de faciliter un processus d'apprentissage.

En clair, il s'agit d'un ensemble de ressources, des données retenues comme contenus de formation ; les fonctionnalités permettant de les rendre accessibles, intelligibles et de paramétrer les moyens humains en encadrant et en régulant l'ensemble afin de favoriser l'optimisation des acquis.

2.1.2 La formation continue

Selon la *loi n°2018/010 du 11 juillet 2018* régissant la formation professionnelle au Cameroun, la formation professionnelle continue est une formation consistant à faire acquérir des savoirs, compétences, habilités dont le but est d'assurer une main d'œuvre compétente, en tenant compte notamment des besoins qualitatifs et quantitatifs des employeurs et des salariés.

Pour Candau (1985), la formation continue consiste en « toute activité qui essaie délibérément d'améliorer ou de compléter les connaissances, attitudes, aptitudes d'une personne dans son travail. C'est un moyen pour atteindre les objectifs de productivité grâce à une main d'œuvre adaptée, tout en s'efforçant de combler ses aspirations ».

Pour Day (1999), dans sa fonction d'engagement professionnel, la formation continue est définie comme « un processus par lequel, individuellement ou collectivement, les enseignants révisent, renouvèlent et augmentent leur engagement, en tant qu'acteurs du changement, aux fins morales de l'éducation ».

Il s'agit donc d'un ensemble (objectifs, programmes, moyens pédagogiques et encadrement, suivi de l'exécution et appréciation des résultats) mis en œuvre dans un temps déterminé ou non nécessaire pour permettre à des personnes appelées formés d'optimiser leurs capacités.

2.1.3 Le dispositif de formation continue

Selon Philippe Mahaut (1985), le dispositif de formation continue est « l'ensemble des moyens mis en place par les entreprises, les organismes de formation ou les pouvoirs publics pour permettre aux travailleurs d'acquérir de nouvelles compétences ou de perfectionner celles qu'ils possèdent déjà dans le but de s'adapter aux évolutions de l'emploi et du travail ».

Pour Josiane Vero (1983), économiste spécialiste de la formation, le dispositif de formation continue rassemble les différents leviers mobilisés par les pouvoirs publics, les entreprises et les individus pour permettre l'actualisation et le développement des compétences des travailleurs. Il inclut :

- Les formations en interne organisées par l'employeur
- Les formations diplômantes ou certifiantes suivies en parallèle de l'activité professionnelle
- Les bilans de compétences permettant d'identifier les besoins de formation
- Les périodes de professionnalisation pour favoriser le maintien dans l'emploi
- Le congé individuel de formation pour se former sur son temps personnel.

Un dispositif de formation continue est aussi un ensemble de moyens et de ressources mis en place dans le but de faciliter le processus d'apprentissage. Il existe divers types de dispositifs qui peuvent être mobilisés en fonction des besoins et des objectifs des individus, qu'ils soient salariés, employeurs ou demandeurs d'emploi.

De ces définitions, nous retenons que le dispositif de formation continue est un ensemble de mesures ou de dispositions pédagogiques initiées afin d'optimiser les savoirs d'un employé dans une organisation marchande ou non tout en permettant de prévenir l'obsolescence des compétences à l'ère de la technologie. De fait le dispositif de formation continue est composé :

- De la prise en compte des difficultés pédagogiques
- De l'encadrement pédagogique
- L'évaluation régulière des formateurs
- Et du renforcement des capacités des formateurs.

L'objectif principal est de permettre l'adaptation des compétences des travailleurs aux évolutions des métiers, des technologies et de l'organisation du travail.

2.1.4 Le réinvestissement professionnel

Étymologiquement, selon le Grand dictionnaire de langue française, le réinvestissement professionnel vient du terme anglais « *reinvestment of learning* » qui signifie une réutilisation, dans une situation nouvelle ou dans un contexte différent, des connaissances et des compétences acquises antérieurement, ce qui permet notamment de construire de nouveaux apprentissages et de consolider les acquis.

Selon, Becker et al (2007), le réinvestissement professionnel est l'ensemble des transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ou comme vecteurs du développement professionnel des acteurs de l'éducation.

Pour Day (1999) le réinvestissement professionnel est le processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel.

De ces différents auteurs nous retenons que le réinvestissement professionnel est un concept transversal dans la recherche. De fait, il peut être considéré comme un transfert des acquis d'apprentissage ou encore comme un élément constitutif des dynamiques d'engagement et de changement dont la plus-value est la créativité et l'innovation.

Ce dernier relève d'une responsabilité conjointe, d'une part pour l'institution de fournir les possibilités de formation et de perfectionnement nécessaires pour l'apprentissage de connaissances et l'amélioration des habiletés ; d'autre part, pour la personne de faire appel aux ressources ainsi mises à sa disposition pendant toute la durée de son emploi.

2.1.5 Les acquis

Philosophiquement, il s'agit d'un ensemble de compétences que l'apprenant suivant un cursus donné doit avoir lorsqu'il obtient un titre afin de justifier sa fonction. Autrement dit c'est ce qu'une personne sait faire ou est susceptible de faire après accomplissement d'un processus d'apprentissage.

Pour Boterf, il s'agit des capacités acquises dans la situation de travail. C'est une vérification de l'atteinte des objectifs pédagogiques. Un acquis d'apprentissage est donc visé par un dispositif de formation.

Pour Phillips, il est une affirmation qui décrit de manière précise ce que les apprenants doivent être en mesure de faire et de démontrer à l'issue du parcours de ce dispositif. De ce fait, l'acquis d'apprentissage est centré sur l'apprenant, non pas sur l'enseignant : il décrit ce qu'un apprenant doit être capable de faire à l'issue du dispositif, pas ce que l'enseignant fait dans le dispositif.

En somme il s'agit d'un package de savoirs acquis, d'une expérience acquise, constituant une sorte de capital. Il est lié à l'environnement, l'éducation, la culture, l'expérience personnelle...

2.1.6 Les acteurs de la chaîne pédagogique

Selon Phillippe Perrenoud (2001) les acteurs de la chaîne pédagogique sont des acteurs chargés de transmettre des savoirs et de contrôler les savoirs transmis.

En clair, il s'agit d'un ensemble de personnels pédagogiques qualifiées en charge de la pédagogie dans les établissements scolaires ou dans les structures éducatives. Dans les lycées, il s'agit des chefs d'établissement, des censeurs, des animateurs Pédagogiques et des enseignants.

2.2 La revue de littérature

Cette section est consacrée au recensement des travaux, des écrits ayant suscités l'intérêt pour la valorisation du dispositif de formation continue marquée par le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique. De fait, quelques chercheurs et auteurs, dans leurs parutions (articles, mémoires, thèses, livres.) se sont intéressés au dispositif de formation continue et son effet sur le transfert des acquis dans l'action pédagogique par le développement de certaines thématiques.

2.2.1 L'état des lieux de la formation continue au niveau mondial

À la suite de l'UNESCO, Delors (1996, p. 122) adopte un autre concept souvent avancé : *celui de la société éducative*, où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir ses talents. Ainsi, l'éducation tout au long de la vie s'organise autour de quatre **apprentissages fondamentaux** : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre ensemble.

Le premier pilier de l'éducation *l'apprendre à connaître* renvoie à l'acquisition d'une somme restreinte de connaissances dans différents domaines (culture générale) ainsi qu'à l'apprendre à apprendre (au moyen de l'exercice de l'attention, de la mémoire et de la pensée). L'école doit en effet, selon l'auteur, permettre à l'individu d'apprendre tout au long de sa vie : « l'éducation première peut être considérée comme réussie si elle a donné l'impulsion et les bases qui permettront de continuer à apprendre tout au long de la vie, dans le travail, mais aussi hors du travail. » (Op. cit. p. 93).

Le deuxième pilier de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est *l'apprendre à faire* concerne le monde du travail où les tâches purement physiques sont progressivement remplacées par des tâches de plus en plus mentales. Pour dire avec Hugon (2005), que l'éducation est vectrice clé de réduction de la pauvreté individuelle et collective car associée à la formation qui joue un rôle important dans le processus de développement.

Pour la revue française de pédagogie sur l'évaluation, le développement et l'organisation scolaire (2011), de nombreux pays anglo-saxons ont considérablement investi sur le développement professionnel continu des enseignants déjà titularisés pour les aider à relever les défis actuels. Dans certains pays anglophones telsque : l'Australie (Cuttance, (1998), les États-Unis (Nye, Konstantanopoulos & Hedges, (2004) et le Royaume-Uni (Muijs & Reynolds, (2001), les méta-analyses d'apprentissage montrent invariablement que, parmi tous les acteurs du système éducatif, ce sont les enseignants qui ont le plus d'influence sur les résultats des élèves. Si tous reconnaissent que les parents et la communauté éducative jouent un rôle important, ils observent cependant que les personnels pédagogiques sont le premier levier du changement au sein du système éducatif.

2.2.2 Les missions des acteurs de la chaîne pédagogique

Dans les lycées, les missions concernent les chefs d'établissement, les censeurs, les animateurs Pédagogiques et les enseignants.

2.2.2.1 Le chef d'établissement

Il est chargé entre autres :

- D'exécuter les instructions du Ministre des enseignements secondaires et des décisions du Conseil d'établissement
- De représenter l'établissement dans tous les actes de la vie civile
- De présider tous les conseils à l'exception du conseil d'établissement et de présenter au conseil d'établissement le compte administratif

- De préparer de façon collégiale les travaux du conseil d'établissement dans le cadre de la commission permanente et de présenter le projet de budget
- D'organiser les vacances décidées par le conseil d'établissement
- De gérer les crédits alloués à l'établissement et d'ordonner les dépenses
- De procéder aux opérations de recrutement d'élèves et de recrutement des personnels vacataires et d'appoint après avis conforme de la commission permanente constituée au sein du conseil d'établissement

Il a autorité sur l'ensemble du personnel en service dans l'établissement

- Il note le personnel sous son autorité et veille au respect des horaires et programmes
- Il veille au bon déroulement des enseignements, au contrôle des connaissances des élèves, à l'information et à l'orientation scolaire des élèves
- Il veille à la sécurité des personnes et des biens, à l'hygiène et à la salubrité de l'établissement et à la préservation de son environnement.

2.2.2.2 Le censeur

Étant l'adjoint du chef d'établissement,

- ✓ Il est chargé de veiller à la bonne marche des études et à la discipline générale de l'établissement ;
- ✓ Il élabore les emplois du temps et les calendriers d'occupation des locaux et des diverses installations à l'usage des élèves. Ce dernier est assisté par le chef de travaux concernant les activités des ateliers ;
- ✓ Il est responsable de la pédagogie ; assure le suivi des enseignements ou chargé du suivi pédagogique ;
- ✓ Il organise les évaluations périodiques et le suivi des notes des apprenants.

2.2.2.3 Les animateurs Pédagogiques

Selon Paquay, (2004) "Les accompagnateurs pédagogiques sont des ressources d'expertise qui soutiennent l'analyse réflexive des pratiques enseignantes."

Pour Gather Thurler, (2000), il s'agit " des formateurs, acteurs clés du développement professionnel des enseignants, chargés d'animer des formations innovantes."

Ils font partis du conseil des animateurs pédagogiques de l'établissement. Ce conseil est présidé par le Chef d'établissement, il analyse les activités pédagogiques de l'établissement et veille à l'harmonie des évaluations par rapport aux enseignements. Les censeurs, les surveillants généraux et les chefs de travaux assistent aux réunions et en assurent le secrétariat. Le conseil des animateurs pédagogiques se réunit une (01) fois au moins par trimestre sur convocation du chef d'établissement. De fait, les animateurs pédagogiques sont chargés d'accompagner les enfants et les adolescents dans la réalisation de leurs projets ; participer à l'accueil, à la communication et au développement des relations entre les jeunes, les familles et les autres membres de l'équipe d'encadrement.

Au-delà de la concertation pédagogique, le Conseil des Animateurs Pédagogiques agissant en tant qu'instance de concertation émet un avis motivé à la hiérarchie de l'établissement sur les besoins en enseignants ; l'orientation des élèves ; les besoins en matière d'œuvre pour les

laboratoires et ateliers ; les critères à prendre en compte dans l'élaboration des emplois du temps individuel des enseignants, notamment l'affectation des cours ; les mesures nécessaires pour le maintien en bon état des équipements et appareils des ateliers et laboratoires ; les besoins en formation pour les enseignants de la discipline ou de la spécialité ; les opportunités de stages ou visites d'entreprises pour les élèves et les enseignants ; le choix du manuel scolaire le plus adapté parmi ceux proposés dans la liste officielle ; le placement des élèves- maîtres dans les établissements scolaires pour le stage de pratique pédagogique ; le choix des encadrants des élèves professeurs stagiaires des ENS et de l'ENIET ; les modalités d'accompagnement scolaire des élèves handicapés.

2.2.2.4 Les enseignants

Selon Meirieu, (1996), « les enseignants sont des médiateurs entre les savoirs et les élèves, chargés de susciter la motivation et l'engagement des apprenants. »





Pour Tardif, (1998), "les enseignants sont des professionnels qui guident et accompagnent les élèves dans leurs apprentissages, en mettant en œuvre des pédagogies adaptées."

- Ils inspirent, motivent et encouragent une nouvelle génération d'apprenants et les guident pour qu'ils aient un impact positif dans le monde qui les entoure.
- Un enseignant aide ses élèves à être passionnés par l'apprentissage et comprend l'impact et l'importance de l'éducation permanente. À cet effet, les enseignants jouent un rôle essentiel dans la vie des élèves dans leurs classes.
- Ils sont surtout connus pour leur rôle d'éducation des élèves qui leur sont confiés. Au-delà de cela, ces derniers remplissent de nombreux autres rôles.
- Ils donnent le ton de leurs salles de classe, créent un environnement chaleureux, encadrent et nourrissent les élèves, deviennent des modèles, écoutent et recherchent l'apparition des signes avant-coureurs de problèmes.

En somme, l'enseignant est le pilier ou la membrane forte et vitale qui anime le système éducatif dans le monde. Ce sont les enseignants qui interagissent avec les élèves, façonnent leur vie et interagissent avec les parents.

2.2.3 La formation continue du secteur de l'éducation au Cameroun

Njoya Ouzerou Carlos (2018) déclare qu'il existe plusieurs types de formations professionnelles continues en fonction des besoins des collaborateurs :

-  La formation de remise à niveau
-  La formation pré-qualifiante
-  La formation de mise à jour
-  La formation de perfectionnement.

Il est important de bien choisir la formation adéquate à l'acteur de la chaîne éducative. Il faut donc se renseigner sur son niveau : est-il déjà expert dans ce domaine ou au contraire, est-il novice ? Possèdent-ils déjà les bases ou faut-il prévoir une formation qui reprend les fondamentaux ? Pourquoi former ? Y a-t-il des objectifs particuliers à atteindre à la suite de la

formation ? Qui former ? Est-il plus judicieux que votre salarié suive une formation professionnelle en présentiel ou à distance ? Comment optimiser l'après-formation ?

Selon les données de terrain notons que la formation continue concerne tous les maillons de la chaîne pédagogique en commençant par le chef d'établissement, les censeurs, les surveillants généraux et tous les enseignants. Cette formation se fait à plusieurs niveaux : du niveau stratégique en passant par le niveau structurel pour le niveau opérationnel.

2.2.3.1 Au niveau stratégique

Benavente et Varly (2010) pense que, le recours à la formation continue est très rare et reste souvent limité à des formations de courte-durée impulsées au niveau central par le Ministère des Enseignements Secondaires pour accompagner les réformes majeures à l'exemple de l'introduction à l'Approche Par les Compétences (APC) au sein des programmes d'enseignement. Elle s'appuie sur les orientations qui sont faites à partir du niveau stratégique car c'est lui qui impulse la vision de l'éducation.

À cet effet, si le coût de ces formations peut être prohibitif, l'évaluation-diagnostic des besoins de formation des enseignants, responsabilité attribuée aux directeurs d'établissement et aux inspecteurs pédagogiques, reste une pratique encore peu institutionnalisée ce qui conduit à l'impératif de l'amélioration des infrastructures d'accueil, du matériel pédagogique, des contenus de formation et de la formation des formateurs principalement des animateurs Pédagogiques et des enseignants.

Selon Merlin Ferdinand LAMAGO, malgré les efforts consentis depuis l'indépendance, de nombreux enseignants et éducateurs manquent encore trop souvent de formation, les curricula ne sont pas souvent bien adaptés ; la qualité des manuels scolaires est constamment remise en question ; les mécanismes d'évaluation sont inexistantes ou insuffisants. De surcroît, la couverture scolaire inégale et insuffisante à certains endroits entraîne le décrochage et l'exclusion de certains enfants.

La formation continue est initiée par inspecteurs pédagogiques nationaux. Elle cible les enseignants qui doivent appliquer les instructions venant de la hiérarchie en matière de formation et de pédagogie. Ces instructions concernent les programmes, les méthodes d'apprentissage, les approches, les contenus de formation... conçues à partir du niveau stratégique avec les inspecteurs pédagogiques nationaux.

Ainsi, le premier niveau de formation continue concerne la hiérarchie. Elle est organisée chaque année sous forme de séminaires, en début d'année par les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux qui s'organisent en bassins pédagogiques où ils forment tous les enseignants (du proviseur aux enseignants) par zone.

De fait, les textes prévoient quatre (4) heures de cours hebdomadaires pour les chefs d'établissement et six (6) heures de cours pour les surveillants généraux et les censeurs. Ce qui traduit l'obligation pour les personnels administratifs que sont les proviseurs, les surveillants généraux et les censeurs de se former s'ils veulent continuer à enseigner dans les salles de classe.

2.2.3.2 Au niveau structurel

Le niveau structurel concerne les inspecteurs pédagogiques régionaux qui sont chargés d'élaborer les curricula, programmes, de penser les approches, les méthodes... de façon décroissante, l'impulsion de la politique éducative suit son cours jusqu'au niveau opérationnel.

2.2.3.3 Au niveau opérationnel

La formation continue s'appuie sur les orientations du niveau stratégique car c'est lui qui impulse la vision de l'éducation. Elle initie donc les contenus, les approches et les méthodes. De fait, le deuxième niveau de formation est celui qui se fait en interne, au sein de l'établissement. Il est organisé par le chef d'établissement, qui a son tour peut convoquer les inspecteurs régionaux pour venir former les enseignants au sein de son établissement.

Il y a également une autre formation qui peut se faire en interne par les enseignants les plus expérimentés qui vont à leur tour former les néophytes de l'école normale supérieure. Toutefois en complément, chaque enseignant peut se former en ligne ou compléter sa formation à ses propres frais afin de demeurer employable.

Pour Djeumeni-Tchamabe Marcelline (2010), le système éducatif camerounais, à un moment de son histoire, a décidé de prendre en compte une innovation ou des pratiques qui sont parfois déjà assez répandues dans la société. Il les a introduites pour répondre aux besoins qui lui semblent être les siens. Mais, pour que les enseignants intègrent les technologies dans leurs pratiques, il est nécessaire qu'ils aient une claire perception de leurs rôles. La formation continue en prend un coup car les NTIC concourent fondamentalement à la survie réelle du dispositif de formation continue.

2.2.4 L'offre de formation continue

Nous avons :

- Les types de formations proposées (recyclage, perfectionnement, spécialisation, etc.)
- Les modalités de mise en œuvre (présentiel, à distance, mixte)
- Le contenu et approches pédagogiques utilisées.

2.2.5 Les approches d'apprentissage

Nous avons :

2.2.5.1 L'approche transmissive

Elle est centrée sur l'enseignant, le contenu trop théorique, trop magistral, l'apprentissage passif face au « transmetteur », évaluation uniquement de la capacité de reproduire, notes de cours ciblées au détriment de « l'ouvrage ».

2.2.5.2 L'approche constructiviste

Elle est centrée sur l'apprenant, met l'accent sur les besoins et les intérêts des apprenants, accorde de l'importance aux connaissances, compétences et expériences antérieures des apprenants, favorise une participation active dans le processus d'apprentissage, vise le développement de l'autonomie et la capacité d'auto apprentissage.

Figure 1:
Pédagogie centrée sur l'apprenant



Source : Cours magistral Pr NKECK UYI

2.2.5.3 L'approche socioconstructiviste (ASC)

Elle est centrée sur les interactions sociales et collaboratives et repose sur la controverse ; les conflits d'idées, d'opinions, des conclusions, des théories, d'informations, les discussions, l'argumentation, l'exploration systématique des points de vue le débat, l'apport d'information, de points de vue et la limitation de la discussion et de l'argumentation.

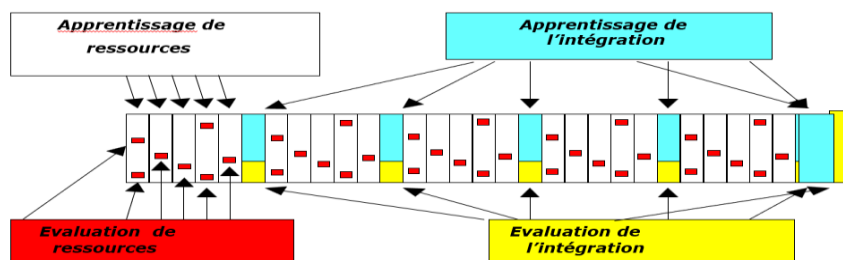
2.2.5.4 L'approche par objectifs (APO)

Elle est centrée sur la définition des objectifs d'apprentissage précis et mesurables, elle organise les contenus et les activités en fonction de ces objectifs, utilise l'évaluation pour mesurer l'atteinte des objectifs,

2.2.5.5 L'approche par compétences (APC)

Il s'agit d'une méthode d'enseignement et d'évaluation qui met l'accent sur le développement et la démonstration des compétences plutôt que sur la simple acquisition des connaissances. Objectif étant de rendre les apprenants autonomes, responsables, capables d'utiliser de manière efficace les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises dans des situations concrètes et complexes. Elle s'appuie sur l'évaluation des ressources : vérifier que les différents savoirs et savoir-faire sont bien acquis par les élèves et, si nécessaire, de renforcer, voire de recommencer leur apprentissage, d'autre part, l'évaluation des compétences : s'assurer que les élèves confrontés à des situations complexes sont à même d'utiliser tout ce qu'ils ont appris pour les résoudre.

Figure 2 :
Approche Par Compétences (APC)



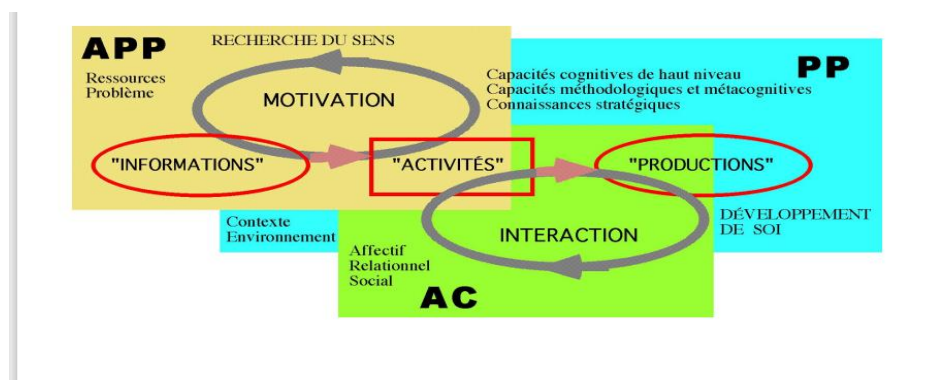
Source : L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés (Gérard F.-M.).

2.2.5.6 L'approche par problèmes (APP)

Elle consiste à poser des questions, aide à se souvenir pour bien exploiter la situation, elle favorise l'inventaire des pistes par les apprenants et contribue à ce qu'ils fixent les objectifs d'apprentissage. Elle encourage à approfondir les solutions trouvées par les apprenants et favorise la réflexion sur la démarche en veillant à l'atmosphère et à la qualité des échanges.

Figure 3 :

Synthèse des pédagogies d'apprentissage



Source : Bourgeois, E & Nizet, J. Apprentissage et formation des adultes Paris, PUF

2.2.6 Les méthodes actives d'apprentissage

Parmi les méthodes d'apprentissage que sont : la méthode magistrale (cours magistral), les méthodes actives, la méthode participative (discussions, débats, remue-méninges, rappel mémoire...), la méthode hybride (combinant différentes approches), les méthodes actives répondent de façon plus pertinente à notre recherche. Les méthodes active comprennent :

2.2.6.1 La pédagogie par la découverte

Les élèves sont amenés à explorer un sujet par eux-mêmes, à formuler des hypothèses et à les tester plutôt que de recevoir passivement l'information. Ici l'enseignant est un guide, ou un facilitateur plutôt qu'un simple transmetteur de connaissance. Cela développe l'autonomie, la créativité, l'esprit scientifique des apprenants.

2.2.6.2 L'apprentissage coopératif

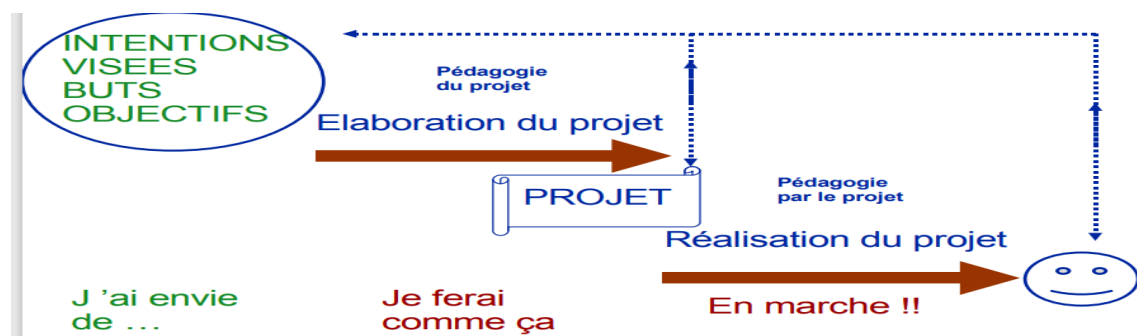
Selon Cohen (1994), elle consiste " Faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. Les apprenants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant ". Les élèves travaillent en petits groupes pour accomplir une tâche, en s'entraînant et en s'enrichissant mutuellement.

2.2.6.3 La pédagogie par projet

Ici les apprenants travaillent en groupe sur un projet concret visant à résoudre un problème ou créer un produit. Cela permet d'appliquer leurs connaissances de manière pratique.

Figure 4 :

Pédagogie par projets



Source : cours magistral Pr NKECK

Initié à partir d'un « problème » concret, elle permet l'intégration de diverses connaissances, le développement de compétences (anticipation, innovation ...), la négociation et le consensus (équipe). Elle articule un but et des moyens d'y arriver (motivation), aboutit à une « production » (intellectuelle ou matérielle). Elle participe au développement de « savoirs » nouveaux en prenant en compte l'environnement (recontextualisation) pour une meilleure connaissance de soi et la réflexion sur le cheminement.

2.2.6.4 La pédagogie par problèmes

C'est une méthode d'apprentissage qui consiste à : analyser et structurer le problème ; investiguer (étude et recherche) ; confronter les solutions et faire un bilan personnel.

2.2.7 Les techniques d'apprentissage

2.2.7.1 L'étude de cas

Les apprenants analysent en détail une situation réelle ou fictive afin d'identifier les problèmes, d'explorer les solutions possibles et de prendre des décisions.

2.2.7.2 Les jeux de rôle

Les apprenants incarnent différents personnages dans des scénarii simulés, ce qui les aide à développer leur compréhension d'un sujet et leurs compétences de communication. Ils proposent des environnements ludiques pour apprendre de manière immersive.

2.2.7.3 La classe inversée

Les apprenants étudient le contenu théorique à la maison, puis ils utilisent le temps de classe pour des activités pratiques et des discussions.

2.2.7.4 Les simulations

Elles permettent de reproduire des situations réelles et d'en expérimenter les conséquences tout en favorisant la motivation, l'engagement et l'application des connaissances dans des contextes concrets.

2.2.8 Les outils et supports pédagogiques

2.2.8.1 Les outils pédagogiques

Nous avons :

- Les manuels (les livres les revues scolaires)
- Les vidéos (les podcasts, les ressources numériques)
- Les tableaux (les tableaux blancs interactifs)
- Les ordinateurs (tablettes, smartphones)
- Les logiciels éducatifs (les applications pédagogiques)
- Les jeux (les simulations).

2.2.8.2 Les supports pédagogiques

Nous avons :

- Les supports écrits (fiches photocopiés, fiches documents)
- Les supports visuels (diapositives, infographies, schémas)
- Les supports audiovisuels (vidéos, enregistrements audio)
- Les supports numériques (plateforme en ligne, ressources web)
- Les supports interactifs (tableaux numériques, outils collaboratifs).

2.2.8.3 L'accès et la participation des enseignants

Nous avons :

- Les critères de sélection et de participation des enseignants
- L'incitation et le soutien financier pour la formation continue
- Le taux de participation des enseignants.

2.2.8.4 Les ressources humaines et matérielles

Nous avons :

- Le profil et les compétences des formateurs
- Les infrastructures, équipements et matériels pédagogiques disponibles
- Le budget alloué à la formation continue des enseignants.

2.2.9 Les interactions dans l'enseignement-apprentissage

2.2.9.1 Un acte interactif et à long délai de réponse

Enseigner est un acte « *interactif* » car il comporte des interactions multiples : interactions entre, d'une part, l'enseignante ou l'enseignant et, d'autre part, un ou des élèves, mais aussi interactions entre les élèves, encouragées, encadrées et gérées par l'enseignante ou l'enseignant, tout cela autour de divers objets d'apprentissage.

Enseigner est un acte « *à long délai de réponse* » car il s'agit d'une tâche dans laquelle se déroulent des processus à « évolution lente et souterraine ».

2.2.9.2 Un acte dirigé et situé

Enseigner est *un acte* « *dirigé* » car les finalités de l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant sont en grande partie prédéfinies et imposées.

Enseigner est un acte « *situé* » car il s'agit d'une activité qui doit s'adapter à une situation ou à un contexte (physique, social, humain, culturel, etc.) particulier.

2.2.9.3 Un acte contingent et rationnel

Enseigner est un acte « *contingent* » car il se met en œuvre dans des situations caractérisées par l'incertitude et l'indétermination, on ne saurait prévoir exactement ce qui va se passer dans la classe et comment réagiront les élèves.

Enseigner est un acte « *rationnel* » du fait que l'enseignante ou l'enseignant est sans cesse en situation de prendre des décisions et de les appliquer.

2.2.9.4 Un acte réflexif et professionnel

Enseigner est un acte « *réflexif* » du fait que l'enseignante ou l'enseignant, pour développer une véritable maîtrise de son activité, doit transformer son expérience en savoir.

Enseigner est un acte « *professionnel* » compte tenu de son caractère complexe, contingent, rationnel, réflexif et parce qu'il comporte notamment, des responsabilités sociales et des exigences éthiques.

2.2.9.5 Un acte professionnel délicat, absorbant et exigeant

De façon, globale, enseigner devient un acte professionnel délicat, absorbant et exigeant compte tenu de son caractère complexe, contingent, rationnel, réflexif ; il comporte sans aucun doute des responsabilités sociales, sociétales et des exigences éthiques. Qui dit enseigner dit discipline, recherche perpétuelle, renforcement des capacités, développement cognitif et éclosion des talents.

In fine, la symbiose de l'éducation à la formation se justifie par le fait que l'enseignement est pluridimensionnel de par son caractère à la fois interactif, à long délai de réponse, dirigé, situé, contingent, rationnel, réflexif et professionnel. Quelles compétences meublent la formation continue ?

2.2.10 Les compétences de la formation continue

Pour Perrenoud (1999), plusieurs domaines de compétences entourent la formation continue des enseignants. Parmi ces compétences nous retenons :

2.2.10.1 L'organisation et l'animation des situations d'apprentissage

En situation d'apprentissage, il est nécessaire de garder les apprenants en éveil, au final d'une leçon, il est fondamental d'évaluer par un cas pratique si l'apprenant a assimilé de façon digeste la leçon enseignée. Pour espérer optimalement de meilleurs résultats, des évaluations hebdomadaires sont mises en place, complétant les évaluations finales. On assiste donc aux cas pratiques, ce qui vise la véritable professionnalisation des enseignements.

2.2.10.2 La réalisation du travail en équipe ou en réseau

Toujours dans la vision d'atteinte optimale des résultats en fonction des objectifs fixés, le travail pédagogique se réalise en équipe et en réseau en partant du niveau stratégique qui impulse la vision, élabore et oriente les textes de lois, les programmes, les approches, les

contenus ... puis le niveau structurel qui accompagne cette vision jusqu'au niveau opérationnel qui la met en pratique.

2.2.10.3 L'utilisation des technologies éducatives dans les enseignements

Des exigences mondiales en matière d'éducation, l'obligation est de passer par la professionnalisation des enseignements et la digitalisation pour corroborer avec Maingari Daouda. De nos jours il est donc vital de passer par l'usage des NTIC afin d'effectuer un transfert réel des acquis dans l'action pédagogique.

2.2.10.4 La gestion des devoirs et des dilemmes éthiques de la profession

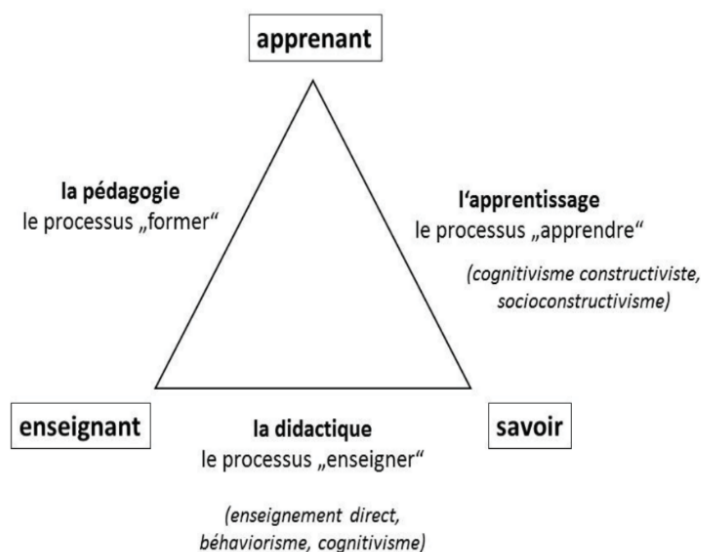
Les systèmes éducatifs sont à la recherche d'une équité à moyen terme entre autoritarisme et laisser-faire d'une politique de la formation continue motivante et orientée par l'atteinte des objectifs à long terme, sans oppression ni sanction. De ce fait, les enseignants sont nantis de plusieurs fonctions : Enseigner les connaissances, créer un environnement de classe, modéliser le rôle, assurer le mentorat, rechercher les problèmes et les résoudre, assurer la parenté externe, être une pilule de motivation des élèves.

2.2.10.5 La gestion par l'enseignant de sa propre formation continue

Des différentes fonctions de l'enseignant, l'on comprend mieux que le réinvestissement professionnel dans l'action pédagogique quotidienne dépende des réalités organisationnelles. L'enseignant doit être capable d'activer les leviers qui favorisent le transfert optimum de ses connaissances. En fond de toile, la formation continue développe son énergie des difficultés du terrain, en amenant les connaissances livresques aux réalités du terrain et en se focalisant sur le recensement des vécus des acteurs, leurs forces, leurs faiblesses pour formuler des perspectives futures. Pour corroborer cette idée le triangle pédagogique de Jean Houssaye explique de façon claire l'élégance et les exigences du dispositif de formation continue en mettant en action la relation commune des acteurs dans l'action pédagogique.

Figure 5 :

Triangle pédagogique de Jean Houssaye (d'après Duplessis 2007 et Rezeau 2002)



Source : vitrine La didactique

2.2.11 Le transfert des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique

L'éducation fait partie des droits fondamentaux de l'homme et apparaît aujourd'hui comme un défi mondial pour lequel la qualité serait un préalable pour l'atteinte des objectifs globaux.

2.2.11.1 Le contexte du transfert de compétences

Dans l'engrenage de formation, Fabre (1992) soutient que toute action de formation, pour être efficace, doit partir de l'analyse du contexte afin de déterminer l'existant par rapport aux savoirs nouveaux à faire acquérir et de déterminer les facteurs à prendre en compte dans l'élaboration de l'action pédagogique à mettre en place. Ces facteurs du contexte sont liés certains aux individus, d'autres à l'environnement de la formation.

2.2.11.2 Le construit du transfert de compétences

Tessmer & Richey (1997) proposent un construit théorique du processus pédagogique selon trois dimensions (contexte orientant, contexte d'enseignement et contexte de transfert) et trois niveaux (facteurs de l'apprenant, facteurs de l'environnement immédiat, facteurs de l'organisation et de la communauté). Les membres d'une organisation, loin d'être des agents passifs, en sont des acteurs à part entière. Par conséquent, la formation continue, objet de représentation comporte deux objectifs de deux orientations : un objectif social (favoriser par une formation à un métier le reclassement sur le marché du travail des chômeurs) et un objectif économique (répondre aux besoins de main-d'œuvre des employeurs).

Ainsi, la formation continue est considérée comme un instrument de facilitation pédagogique scolaire, ce qui justifie les recherches sur la formation continue qui montrent que les stages de développement professionnel, les bassins pédagogiques, les réunions de coordination, les séminaires, les carrefours pédagogiques, les censoriales, les conférences de renforcement pédagogiques pour enseignants ont pour la plupart un impact positif dans l'action pédagogique et par ricochet sur les résultats des élèves.

2.2.12 Les compétences favorisant le transfert des acquis

Pour une meilleure compréhension de ce qui précède, Paquay (1994), envisage le développement du capital humain des enseignants par l'enseignement apprentissage sous six aspects : les compétences du *praticien réflexif*, les compétences de l'enseignant *savant*, les compétences de l'enseignant *technicien*, les compétences de l'enseignant *artisan*, les compétences de l'enseignant *acteur social* et les compétences relatives à la personne même de l'enseignant. Dans le cas de cette étude, ce sont les compétences de l'enseignant « *artisan* » et les compétences de l'enseignant « *acteur social* » qui nourrissent notre réflexion.

✓ Les compétences de l'enseignant « *artisan* »

Elles se réfèrent à une vision holistique de ce qu'il fait. Ce qui importe pour lui, c'est savoir comment il construit son action, son cours, comment il le structure et l'anime. De ce fait, il doit savoir monter et utiliser les fiches techniques (fiches de cours), qui orientent son action dans un délai défini. Paquay (1994) retient que le désir d'efficacité amène l'enseignant à chercher à se doter des cours mieux structurées, lui imposant de fait une nécessaire formation. Ainsi, si la formation initiale permet d'acquérir des compétences à ce niveau, il n'en demeure pas moins que les contextes très évolutifs des programmes de formation et du macro

environnement imposent une adaptation permanente à travers la formation continue et les échanges d'expérience.

✓ **Les compétences de l'enseignant « *acteur social* »**

Selon Perrenoud (1994), l'enseignant en tant *qu'acteur social*, doit être capable de montrer des compétences liées à son rôle social. Il doit interagir avec ses collègues et avec sa hiérarchie. La nature de ses rapports aux autres peut être déterminante dans le succès de sa mission. Sous cet angle, il doit développer des compétences en matière de travail d'équipe, travail collaboratif, que ce soit en classe que ce soit en dehors de l'école. En effet, l'enseignant interagit avec les parents d'élèves et les partenaires de l'éducation, la justice, la police, les acteurs culturels.... Si chaque acteur a un rôle précis, il n'en demeure pas moins qu'il faut savoir les coordonner afin qu'ils produisent des résultats escomptés.

2.2.13 L'action pédagogique

Hoban & Erickson, (2004) pensent que la littérature relative au dispositif de formation continue pour le réinvestissement professionnel des acquis dans l'action quotidienne insiste sur l'utilité des programmes de formation pour doter officiellement les enseignants des connaissances nécessaires afin qu'ils améliorent leurs compétences professionnelles.

Cependant Avalos, (2011) ; Borko, (2007) pensent que cette mesure fait l'objet de nombreuses critiques pour deux raisons principales, à savoir le fait qu'elle soit trop éloignée des pratiques des enseignants au quotidien et qu'elle considère ces derniers non pas comme de véritables acteurs de leur propre développement professionnel mais comme des bénéficiaires passifs de connaissances. À cet égard, ces détracteurs plaident en faveur de la conception de programmes de formation directement intégrés aux activités quotidiennes des enseignants et s'inscrivant dans le contexte immédiat des nations OCDE, (2019).

Eu égard de ce qui précède, pour Helen Kimberley (2011), une formation plus générale sur la façon d'enseigner, la compréhension écrite ou le raisonnement scientifique est beaucoup plus exigeante. L'intégration de ces apprentissages s'explique par le fait que les informations issues de l'évaluation diagnostique permettent aux enseignants de comprendre en détail les acquis des élèves et leurs besoins. Toutes les études où les tailles d'effet étaient élevées mettaient l'accent sur l'accompagnement des enseignants pour transférer les savoirs pédagogiques et évaluatifs dans leurs pratiques. Ce transfert n'était pas laissé au hasard car des messages décontextualisés plaqués sur des pratiques innovantes n'avaient en définitive aucun impact sur les élèves.

Pour Peretti, Pozzo di Borgo, Barth, Brunet et al, (2012), travailler sur l'engagement des salariés, c'est travailler sur leur motivation donc sur leur réalisation individuelle dans un projet collectif. Ainsi, l'employé engagé s'implique, il est heureux d'être membre de l'organisation pour laquelle il travaille et fait tout en son pouvoir pour le demeurer. Corroborant avec Schaufeli et al. (2002), Ping Wang (2011) l'engagement est comme la vigueur, le dévouement et la concentration au travail.

S'inspirant de son étude, kutche (2019) dit qu'un enseignant est engagé s'il est dévoué et concentré dans son travail et son intention de départ en cas de meilleure opportunité n'est pas

grande. À contrario, un enseignant non engagé se distingue par l'absence d'efforts supplémentaires face aux besoins pédagogiques des apprenants, la non-préparation des cours et la volonté de partir à la moindre opportunité. Simard, Doucet et Bernard (2005) constatent donc que l'individu qui démontre un fort niveau d'engagement affectif demeure membre de l'organisation parce qu'il le désire. Il semble de ce point de vue, exister une relation d'échange entre ce que l'enseignant reçoit de l'établissement scolaire et son implication au travail d'évaluation efficace. D'où la valeur indiscutable de la formation continue pour l'utilisation des pratiques managériales favorisant le réinvestissement professionnel.

En outre pour Fishman, Marx, Besta et al., (2003) une grande partie de la littérature sur le dispositif de formation continue pour un réel transfert des acquis insiste sur les activités, notamment les ateliers, les conférences, les séminaires ou le tutorat pour enseignants, plutôt que sur les contenus enseignés. Dans les faits, aucune activité en particulier ne garantit de meilleurs résultats qu'une autre. Toutes ont des effets à la fois positifs et limités. Par exemple, un cours est efficace lorsque les enseignants comprennent la théorie qui sous-tend sa pratique. Ce qui compte plus que la forme d'une activité, c'est de déterminer si elle permet d'aider les enseignants à acquérir à la fois les connaissances et compétences pertinentes et la façon dont ils peuvent transférer ces connaissances dans leurs pratiques de classe.

Aussi, Carpenter, Fennema, Peterson et al., (1989) ; McNaughton, Lai, MacDonald et al., (2004) ; Timperley & Parr, (2009) pensent que l'amélioration éventuelle des résultats des élèves concerne les processus d'apprentissage des enseignants. À cet effet, les études empiriques qui ont abordé directement cette question sont rares mais elles ont montré l'importance du phénomène. Pour la plupart des formateurs, il suffit que les enseignants intègrent les nouvelles informations ou les compétences pédagogiques qu'ils leur apportent pour rendre leurs pratiques plus efficaces. Ce processus ne fonctionne que si ces nouvelles pratiques sont en phase avec les convictions et les hypothèses qui sous-tendent leurs pratiques habituelles. Cette méthode fonctionne également lorsque les enseignants sont conscients que leurs savoirs et compétences pédagogiques sont limités et qu'ils cherchent activement à les enrichir. Ce cas est néanmoins assez rare, dans la mesure où la formation professionnelle concerne des enseignants titularisés qui se considèrent compétents. Il en faut beaucoup plus pour changer les pratiques lorsqu'elles ne sont pas aussi efficaces que ce que les enseignants pensent.

Dans ces circonstances, il faut que les enseignants comprennent la différence entre leurs pratiques actuelles et les changements à opérer. De nouveaux apprentissages peuvent contribuer à ébranler leurs convictions les plus ancrées, notamment si on leur montre qu'une nouvelle manière d'enseigner peut améliorer les résultats des élèves. La question de savoir ce qui fait un bon programme et comment il doit être enseigné, a besoin d'être repensée afin que les enseignants passent de l'acquisition de faits à leur utilisation pour résoudre des problèmes.

Dès lors, l'enjeu est de motiver les enseignants pour qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances professionnelles. Néanmoins, comme tous les apprenants, s'ils sentent que leur conduite est dictée par un tiers, ils ont toutes les chances de résister. Les activités de formation conçues pour approfondir les connaissances et affiner les compétences doivent être co-construites par les enseignants et les experts si l'objectif visé est bien l'autorégulation de

l'apprentissage professionnel. Les résistances des enseignants sont levées s'ils voient la nécessité d'apprendre et s'ils ont un certain contrôle sur la démarche d'apprentissage. Ce qui est attendu en partie dans la formation professionnelle, c'est qu'elle amène des changements dans les pratiques de classe, sinon rien ne changera vraiment pour les élèves, pas plus qu'il n'y aura de changement considérable de leurs résultats. Après avoir établi des objectifs d'apprentissage pour les enseignants et les élèves, puis mis en place des stratégies pédagogiques appropriées, il convient de suivre leurs effets sur les élèves car aucune pratique enseignante n'est assurée d'être efficace dans n'importe quel contexte. Cette méthode nécessite donc certains outils ou ressources (séances d'observation, entretiens avec les élèves et analyse des progrès réalisés, recensement des besoins des apprenants, des lacunes...).

Ainsi, les études les plus efficaces sont celles où les enseignants deviennent co-apprenants ou apprenants autorégulés par un processus d'enquête situé dans l'environnement immédiat de leur pratique. Les enseignants doivent identifier et faire le diagnostic des problèmes d'apprentissage de leurs élèves et puiser ensuite dans un large répertoire de savoirs théoriques et pratiques pour traiter ces problèmes. Les formations qui s'appuient sur ces processus d'enquête partent des pratiques concrètes pour asseoir les apprentissages, approfondir les contenus pédagogiques pertinents et les connaissances sur l'évaluation, tout en ancrant ces pratiques dans un processus d'enquête continu.

2.2.14 Les domaines concernés par les acquis d'apprentissage

Clark et Gérard (2000) pensent que l'acquis d'apprentissage c'est être capable de résoudre de façon analytique certains types d'équations différentielles, être capable d'effectuer l'analyse chimique d'une substance en laboratoire, être capable d'animer une réunion de travail ou être capable de décrire la démarche qui a été suivie lors de l'animation d'un groupe de travail et d'en identifier les forces et les faiblesses. Ainsi quatre domaines du savoir sont concernés par ces acquis :

2.2.14.1 Le domaine cognitif

Il s'agit de celui des connaissances auquel se rattachent, par exemple, la mémorisation, la compréhension, la comparaison, la synthèse ...

2.2.14.2 Le domaine psychomoteur

Celui des savoir-faire (skills), celui de l'exécution des gestes professionnels tels que la dextérité, la vitesse, la coordination, la précision...

2.2.14.3 Le domaine socio-affectif

Celui des savoir-être : valeurs, attitudes, comportements ...

2.2.14.4 Le domaine métacognitif

Il s'agit du domaine de la réflexion sur son propre apprentissage. En clair, l'évolution de nos sociétés et les transformations majeures qui l'accompagnent ont modifié la relation aux savoirs à apprendre. La valeur intrinsèque des savoirs dispensés et l'évidence de la nécessité de les acquérir ne constituent plus une fin en soi. Face aux changements imposés par la

mondialisation, il est important de focaliser les activités d'apprentissage non seulement sur l'acquisition de savoirs, mais aussi sur la capacité à y réfléchir et à en trouver le sens.

2.2.15 L'apport du réinvestissement professionnel

Le **réinvestissement professionnel** est l'art de s'entraîner, s'exercer, de manipuler avec une multitude de supports et d'outils pour renforcer des connaissances et des stratégies (Samson, 2003), (Bédard et al., 2012). À cet effet, il :

- Favorise des apprentissages signifiants et intégrés et minimise l'écart entre la théorie et la pratique.
- Permet de sauver du temps, autant pour la personne enseignante que pour la personne apprenante (Samson, 2003).
- Favorise l'engagement et la persévérance (Bédard et al., 2012).
- Libère un espace cognitif dans la mémoire car un réinvestissement d'une situation source (départ) à une situation cible (arrivée) est moins exigeant au plan cognitif.
- Donne du sens aux apprentissages car le personnel en formation accordant de la valeur à ses apprentissages, trouvera le moyen de les réinvestir, de mobiliser les savoirs lorsque la situation le permettra.
- Plus grande satisfaction au travail et meilleur engagement...
- Plus de motivation...
- Plus de connaissances = plus de marges...
- Plus grande fidélisation des employés...

Cependant, une formation de mauvaise qualité peut conduire à du travail de mauvaise qualité. Ainsi, parler du réinvestissement renvoie au transfert des connaissances. À cet effet, nous avons le transfert proche, le transfert lointain, le transfert horizontal, le transfert spontané et le transfert assisté qui se justifient tous en situation de classe.

Toutefois avant de transférer un savoir à un apprenant l'encadrant se doit de définir un objectif pédagogique qui exprime le résultat visible que l'apprenant doit atteindre au terme de l'apprentissage.

2.2.16 L'évaluation du transfert des acquis

Il est important de revenir sur la formation continue une fois celle-ci terminée afin de mesurer son efficacité, son efficience et sa valeur ajoutée.

2.2.16.1 L'évaluation ante

Ce qui est recherché ici, c'est de vérifier si les objectifs fixés auparavant ont été atteints. Les connaissances acquises et les contenus à évaluer ne se limitent pas aux résultats des tests : ils comprennent aussi l'observation fine de l'apprentissage des élèves, de leur façon de travailler, ainsi que des entretiens avec les élèves sur leur maîtrise de certains concepts.

2.2.16.2 L'évaluation pendant

Il peut être intéressant de réaliser une évaluation de la formation à chaud pour connaître l'avis des enseignants et des élèves, mais il est aussi important de réaliser une évaluation de la formation professionnelle à froid afin de mesurer l'impact et l'efficacité de la formation sur le long terme. Dès lors, la connaissance de ce que les élèves savent faire ou non est utile pour ajuster les pratiques de cours vers un meilleur apprentissage des élèves, mais seulement si les enseignants ont une maîtrise suffisante des savoirs pédagogiques sur lesquels ils peuvent fonder leurs choix. Sinon l'analyse des évaluations demeure superficielle et ne permet donc pas d'en tirer profit.

2.2.16.3 L'évaluation post

Elle devrait être réalisée quelques mois après la fin de la formation, lorsque les enseignants ont eu le temps de mettre en pratique les nouvelles connaissances et compétences acquises. Un délai de 3 à 6 mois est généralement recommandé pour permettre une évaluation plus précise de l'impact de la formation. L'évaluation post-formation continue des enseignants est essentielle pour s'assurer de l'efficacité des actions de formation et permettre leur amélioration continue. C'est un processus important à mettre en place de façon régulière.

De l'exploration de la revue de littérature, qu'en est-il des théories explicatives du sujet ?

2.3 Les théories explicatives du sujet

En sciences de gestion, l'intérêt d'une théorie est de pouvoir rendre compte de la compréhension d'un phénomène afin de pouvoir mieux l'analyser et le maîtriser voire le prescrire dans un second temps. Tout courant théorique doit ainsi intéresser l'action, l'acteur, le comportement et/ou la décision au sein d'une organisation. Pour mieux appréhender les concepts qui soutiennent cette recherche nous allons convoquer certaines théories afin de mieux comprendre notre thématique. Il s'agit de :

2.3.1 La théorie de l'auto-efficacité

Pour Bandura l'auto-efficacité ou la croyance de l'enseignant en sa capacité à réussir, influence sa motivation à se réinvestir professionnellement. Ainsi, les expériences de maîtrise, l'observation des pairs, la persuasion verbale et l'état physiologique affectent l'auto-efficacité.

Il met l'accent sur l'observation et l'imitation de modèles pour favoriser l'acquisition de nouvelles compétences et souligne l'importance du mentorat et du travail collaboratif entre enseignants expérimentés et novices. Elle permet de mieux mettre en valeur les efforts consentis par un individu pour développer de nouvelles compétences et rester compétitif sur le marché de l'emploi.

Cette théorie trouve son importance dans ce travail en ce sens qu'elle montre par son principe que si l'enseignant l'un des acteurs majeurs de la chaîne éducative croit en son potentiel, sa capacité à réussir cela influencerait sa motivation à se réinvestir professionnellement.

2.3.2 La théorie de locus de contrôle

La théorie du locus de contrôle est un concept développé par le psychologue Julian Rotter en 1954, qui fait référence à la manière dont nous percevons les événements survenant dans notre vie, à savoir si nous attribuons nos succès et nos échecs à des facteurs qui nous sont

internes ou externes. Ainsi, la manière dont nous allons faire face aux événements et gérer le stress pourrait varier selon le type de locus de contrôle que nous avons. Les personnes avec un locus de contrôle externe seraient plus disposées à croire que les événements de la vie sont liés à des causes extérieures. En effet, elles ne seraient pas responsables d'un événement, estimant ne pas pouvoir contrôler ces facteurs extérieurs.

Au contraire, un individu avec un locus de contrôle interne aurait plutôt tendance à penser que les issues des événements dépendent de ses actes et de ses motivations, qui sont sous son contrôle. Prenons l'exemple d'un individu passant un examen de conduite.

La théorie de locus de contrôle se base sur deux principes : d'une part l'internalité qui nous montre que l'enseignant par la connaissance profonde de soi-même (ses forces et ses faiblesses) peut développer des méthodes efficaces pour le réinvestissement des connaissances. D'autres part, l'externalité qui renvoie aux facteurs externes du dispositif de formation continue (les finances, les approches, méthodes, les outils, les supports de formation, la formation des formateurs, les infrastructures, la technologie qui influencent le réinvestissement professionnel des acquis.

En somme, selon la littérature scientifique, dès la petite enfance, nous intériorisons le noyau de base de la personnalité : « le soi ». Au cours de notre vie, « le soi » peut être remodelé par cinq facteurs contextuels qui sont historiques, culturels, développementaux, organisationnels et interpersonnels, ce qui influencerait notre personnalité et notre façon de penser. Ainsi, le locus de contrôle, trait de personnalité stable dans le temps, mesure donc le degré de maîtrise qu'ont les enseignants sur leur vie et celle des apprenants.

2.3.3 La théorie du développement des compétences du capital humain

Le concept de capital humain, formulé pour la première fois en 1961 par l'économiste du développement Theodore Schultz a été systématisé par Gary Stanley Becker en 1964, qui obtint pour cela le Prix Nobel d'économie en 1992. Dans son ouvrage « *Human Capital* », l'économiste américain Gary Becker, définit le capital humain comme "l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. il s'agit ici des composantes telles que les savoirs savants, les aptitudes, les capacités productives, les compétences, les expériences professionnelles ...

Cette théorie soutient donc que l'investissement en capital humain accroît la productivité des salariés et donc la rentabilité de l'entreprise. Il s'agit d'une approche axée sur les personnes, leurs possibilités, leurs capacités et leurs choix en vue d'accroître leur richesse. Cet investissement passe essentiellement par la formation qu'il distingue en deux modules : la formation générale (general human capital) et la formation spécifique ou continue (firm-specific capital).

La formation générale, acquise dans le système éducatif, augmente la productivité de l'agent dans toute entreprise puisqu'elle reste attachée au travailleur qui peut la faire valoir sur l'ensemble du marché du travail.

La formation spécifique ou continue quant à elle complémentaire augmente à l'inverse la productivité du travailleur dans l'entreprise qui l'a formé en interne ou en externe de celle-ci.

Entre l'éducation générale qui élève le niveau de compétence des individus et la formation professionnelle, qui augmente la productivité de l'individu dans l'entreprise pour laquelle il travaille, la théorie du capital humain introduit l'idée d'éducation comme bien collectif. En effet, G. Becker considère que la formation générale peut être fournie par l'État ou directement payée

par l'individu, tandis que les entreprises ont intérêt à financer la formation continue professionnelle (spécifique).

L'on peut comprendre à suffisance que le capital humain est formé de trois éléments qui, ensemble, déterminent une certaine aptitude de l'individu à travailler : *les compétences, les expériences, les aptitudes, les savoirs* ; en d'autres termes *les savoirs savants, les savoir-faire et les savoir-être*.

De fait, les compétences acquises par un individu au cours de sa formation contribuent à le distinguer et à en faire une ressource rare pour comprendre qu'il s'agit d'un investissement dont le retour est vital pour une société en voie de développement. Elle permet donc de comprendre les mécanismes psychologiques et sociaux qui sous-tendent le réinvestissement professionnel des personnels pédagogiques.

2.3.4 La théorie des buts d'accomplissement

Pour Dweck les buts d'apprentissage poussent les enseignants à se réinvestir pour développer leurs compétences. Les rétroactions orientées vers le progrès favorisent ces buts d'apprentissage. Ainsi, les établissements scolaires sont considérés comme des entreprises de production où le directeur est le Chef d'établissement. Les élèves sont considérés comme la matière première, la ressource que le Chef d'établissement exploite pour obtenir le produit. Le travail de formation de ce produit est fait par les enseignants et autres acteurs de la chaîne pédagogique qui se chargent de transmettre les apprentissages et de mettre tout en œuvre pour l'atteinte des objectifs. Les moyens de cette mise en œuvre sont considérés comme le capital qui permet d'avoir au final un produit fini capable d'être utile pour la société. À la fin les élèves en tant que marchandises sont sensés produire une plus-value, ou encore un bénéfice à la sortie.

Cette théorie nous permet de comprendre que la bonne formation donne à la fin un capital humain de qualité capable de faire des bénéfices à l'État. De fait, cette dernière présente mieux la valeur du réinvestissement professionnel dans l'action pédagogique quotidienne des acteurs de la chaîne pédagogique. Pour produire de meilleurs fruits éducatifs, il faut au préalable investir sur un dispositif de formation viable, fiable, durable et adapté aux attentes et aux besoins sociaux.

Parvenue au terme de ce deuxième chapitre qui portait sur le cadre théorique de cette recherche, après analyse, nous sommes en droit de comprendre que la société étant évolutive, l'heure est à l'adaptation à l'environnement et au continuum de formation tout au long de la vie. Objectif étant de rester employable et très actif dans l'action pédagogique quotidienne. À cet effet, l'État camerounais met un point d'honneur quant à l'effectivité d'engrassage des mesures fortes de gestion du dispositif de formation continue afin de faire face aux exigences générationnelles. À cet effet, Duplessis (2007) et Rézeau (2002), démontrent à la lecture de ce qui précède que les théories d'apprentissage, ensemble organisé de principes expliquant la manière dont les individus acquièrent, conservent et se remémorent les connaissances au cours de l'expérience d'apprentissage ; informent l'application de la conception pédagogique au moyen de modèles afin de développer des pratiques concrètes et notamment des situations d'apprentissage. En tout état de cause, analyser le problème de cette recherche nous permet de proposer des pistes de solutions permettant aux générations futures de mieux appréhender les enjeux de la valorisation du dispositif de formation continue viable, fiable, efficace et durable pour une véritable nation forte portant en son sein de grands bâtisseurs pour des lendemains meilleurs.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre présente le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, les techniques d'échantillonnage et l'échantillon, la procédure de collecte des données ; l'instrument de mesure et de traitement des données utilisés, la validité et le prétest et enfin la définition des variables et des indicateurs qui orienteront la démarche scientifique.

3.1 Le type de recherche

De manière générale, Fonkeng et Chaffi (2012) ressortent une dizaine de types de recherche utilisées en sciences sociales. Notamment : la recherche historique, la recherche descriptive ou explicative, la comparaison, l'évaluation, la recherche expérimentale, la recherche action, la recherche théorique, la recherche conceptuelle et théorique, la recherche fondamentale, l'étude de cas et l'enquête. Dans le cas de cette étude, le type de recherche est la recherche descriptive dont le but est d'observer et de décrire les causes du faible transfert des acquis dans l'action pédagogique et d'expliquer en quoi l'amélioration du dispositif de formation continue favoriserait le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

3.2 Le site de l'étude

3.2.1 La localisation

Cette étude a été menée dans la Région du Centre dotée d'une superficie de 68 953 km² et composée de dix départements que sont : Haute-Sanaga, Lekié, Mefou-et-Afamba, Mefou-et-Akono, Mbam-et-Inoubou, Mbam-et-Kim, Mfoundi, Nyong-et-Kellé, Nyong-et-Mfoumou, Nyong-et-Soo. Le Mfoundi objet de notre étude est l'un des 10 départements suscités avec une superficie de 287 km², situé dans le centre du pays, avec pour chef-lieu Yaoundé. Il est né du (Décret n° 74/193 du 11 Mars 1974) de 1974 qui fixe l'éclatement de l'ancien département de la Mefou en (02) nouveaux départements. Cet éclatement voit naître une deuxième Mefou qui éclatera en 1995 pour donner naissance à la Mefou et Afamba (chef-lieu : Mfou) et la Mefou et Akono (Chef-lieu : Ngoumou). L'ancien département de la Mefou avait lui-même vu le jour suite à un premier éclatement, le 25 juin 1964, du Nyong et Sanaga. Avaient alors été créées, la Haute-Sanaga (Nanga-Eboko), la Lekié (Monatéle), la Mefou (Yaoundé), le Nyong et Mfoumou (Akonolinga) et le Nyong et So'o (Mbalmayo).

Figure 6:

Localisation géographique du Mfoundi



Source : Les CTD du Mfoundi . OSIDIMBEA.cm

3.2.2 L'organisation administrative du Mfoundi

Le Mfoundi couvre les 297 km² des 07 arrondissements de la ville de Yaoundé que sont : Yaoundé I, Yaoundé II, Yaoundé III, Yaoundé IV, Yaoundé V, Yaoundé VI, Yaoundé VII, présentant un découpage précis de ses circonscriptions comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 2 :

Organisation administrative du Mfoundi

Arrondissements	Circonscriptions	Communes
Yaoundé I	(Nlongkak)	Yaoundé I
Yaoundé II	(Tsinga)	Yaoundé II
Yaoundé III	(Efoulan)	Yaoundé III
Yaoundé IV	(Kondengui)	Yaoundé IV
Yaoundé V	(Essos)	Yaoundé V
Yaoundé VI	(Biyem-Assi)	Yaoundé VI
Yaoundé VII	(Nkolbisson)	Yaoundé VII

Source : *Mairie conseils Cameroun*

À cet effet, le cycle Général de l'enseignement secondaire se présente, tout comme l'éducation primaire, assez encyclopédique. Les programmes, par leur volume et leur contenu, ont un caractère pluridisciplinaire.

3.2.3 La carte scolaire du département du Mfoundi

Le département du Mfoundi est composé de 7 arrondissements présentés tel qu'il suit :

Tableau 3 :

Carte scolaire du Mfoundi

Établissements	Type	Date de création
Yaoundé 1^{er}		
<u>Lycée Bilingue d'Émana</u>	Général	2012
Lycée de Nkolondom		1991
<u>Lycée de Mballa II</u>		1991
Lycée d'Elig-Essono		1991
<u>Lycée Bilingue de Nkoleton</u>		1995
Lycée de Nyom		2013
Nombre total d'établissements :	06	
Yaoundé 2		
Lycée de la cité verte	Général	1985
Lycée de Tsinga		1999
Nombre total d'établissements :	02	
Yaoundé 3		

Établissements	Type	Date de création
Lycée Général Leclerc	Général	1952
<u>Lycée de Ngoa-Ekellé</u>		2010
Lycée Bilingue d'Application		1992
<u>Lycée de Nsam-Efoulan</u>		1987
<u>Lycée de Biyem-Assi</u>		1983
<u>Lycée d'Afan Oyoa</u>		2006
<u>Lycée d'Ahala</u>		2009
Nombre total d'établissements : 07		
Yaoundé 4		
Lycée Bilingue d'Ekounou	Général	2012
Lycée d'Anguissa		
Lycée Bilingue de Nkolndongo		
<u>Lycée Bilingue de Mimboman</u>		1991
Lycée d'Odza		2012
<u>Lycée de Minkan</u>		1999
Nombre total d'établissements : 06		
Yaoundé 5		
<u>Lycée Bilingue d'Essos</u>	Général	1973
Lycée de Ngouso-Ngoulmekong		
Lycée de Nkolmesseng		2014
Nombre total d'établissements : 03		
Yaoundé 6		
<u>Lycée Bilingue de Mendong</u>	Général	1990
Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé		
Nombre total d'établissements : 02		
Yaoundé 7		
<u>Lycée Bilingue de Nkolbisson</u>	Général	1991
<u>Lycée d'Ekorezok</u>		2010
Nombre total d'établissements : 02		
Nombre total d'établissements du Mfoundi :		28

Source : Mairie conseils Cameroun

3.3 La population d'étude

Selon Fonkeng, Bonda et Chaffi (2012), la population « est la collection d'individus ou ensemble d'unités élémentaires partageant les caractéristiques communes sur lesquels l'étude est portée ». Elle est composée de la population parente, de la population cible et de la population accessible.

3.3.1 La population parente

Encore appelée population totale ou mère, elle désigne l'ensemble des individus ou une collection d'individus appartenant à une institution commune et qui permettent au chercheur de généraliser les résultats de sa recherche. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de tous les acteurs

de la chaîne pédagogique (les chefs d'établissement, les censeurs, les animateurs pédagogiques et les enseignants) de la Région du Centre régulièrement présents dans les lycées d'enseignement secondaire général.

3.3.2 La population cible

On entend par population cible, la collection plus réduite d'individus appartenant à une institution commune sur laquelle le chercheur souhaite appliquer les résultats de sa recherche. Dans le cadre de ce sujet, la recherche est orientée vers tous les personnels pédagogiques (les chefs d'établissement, les censeurs, les animateurs pédagogiques et les enseignants) du département du Mfoundi régulièrement présents dans les lycées d'enseignement secondaire général.

3.3.3 La population accessible

La population accessible est celle qui disponible, facilement repérable et à la portée du chercheur. Elle diffère de la population cible par sa taille qui est plus réduite encore bien que les caractéristiques demeurent les mêmes.

La population accessible dans le cadre de cette étude concerne quelques acteurs de la chaîne pédagogique (chefs d'établissement, censeurs, animateurs pédagogiques et enseignants) présents au sein de certains lycées d'enseignement général des 07 arrondissements de la Région du Centre et ayant pris part officiellement à l'enquête.

Tableau 4 :

Tableau signalétique de la population accessible

Arrondissements	Nom des Lycées	Nombre d'instruments déposé	Nombre d'instruments collecté
Yaoundé 1	Lycée d'Émana	50	20
	Lycée de Mballa II	80	45
	Lycée d'Elig-Essono	30	10
	Lycée Bilingue de Nkol-éton	30	10
Nombre total		190	85
Nombre total d'établissement de Yaoundé 1 où l'enquête a été menée			4
Yaoundé 2	Lycée de la Cité verte	50	20
	Lycée de Tsinga	20	10
Nombre total		70	30
Nombre total d'établissement de Yaoundé 2 où l'enquête a été			2

Arrondissements	Nom des Lycées	Nombre d'instruments déposé	Nombre d'instruments collecté
Yaoundé 3	Lycée Général Leclerc	30	15
	Lycée de Ngoa-Ekellé	30	10
	Lycée de Biyem-Assi	20	08
	Nombre total	80	33
Nombre total d'établissement de Yaoundé 3 où l'enquête a été menée			3
Yaoundé 4	Lycée Bilingue d'Anguissa	20	07
	Lycée de Nkolndongo	25	08
	Lycée Bilingue de Mimboman	20	07
	Nombre total	65	22
Nombre total d'établissement de Yaoundé 4 où l'enquête a été menée			3
Yaoundé 5	Lycée Bilingue d'Essos	20	10
	Lycée de Ngoussou-Ngoulmekong	17	06
	Nombre total	37	16
Nombre total d'établissement de Yaoundé 5 où l'enquête a été menée			2
Yaoundé 6	Lycée Bilingue de Mendong	20	09
	Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé	20	06
	Nombre total	40	15

Arrondissements	Nom des Lycées	Nombre d'instruments déposé	Nombre d'instruments collecté
Nombre total d'établissement de Yaoundé 6 où l'enquête a été menée			2
Yaoundé 7	Lycée Bilingue de Nkolbisson	20	07
Nombre total		20	07
Nombre total d'établissement de Yaoundé 7 où l'enquête a été menée			1
Nombre total collecté		502	208

Source : Données de terrain (mars 2024)

3.4 La technique d'échantillonnage et l'échantillon

L'échantillonnage représente une technique développée par le chercheur pour sélectionner un échantillon représentatif. Elle a pour but de porter un jugement sur un ensemble statistique très large à partir des renseignements recueillis sur un groupe appelé *échantillon*.

Il existe plusieurs techniques d'échantillonnage. Pour cette recherche, nous avons adopté l'échantillonnage aléatoire stratifié.

3.4.1 L'échantillonnage aléatoire stratifié

C'est une technique d'échantillonnage constituée de plusieurs groupes homogènes appelés strates. Dans chaque strate, on applique l'échantillonnage aléatoire simple. On obtient ainsi un échantillonnage aléatoire stratifié. Cette technique nous assure l'obtention d'une taille d'échantillon suffisante pour les sous-groupes de notre population. À présent que chaque strate devient une population indépendante, il faut déterminer une taille d'échantillon pour chacune d'elles afin d'avoir une représentativité considérable d'au moins 10%. Notre population d'étude étant subdivisée en arrondissements, notre échantillon est reparti sur **4 strates** à savoir : la strate des proviseurs, la strate des AP, la strate des censeurs et la strate des enseignants. Nous avons prélevé, pour ce qui est de chaque arrondissement, un échantillon d'au moins 30% pour garantir une bonne représentativité.

3.4.2 L'échantillon

Il s'agit d'une partie représentative d'un ensemble plus grand. Un sous ensemble choisi d'une population ou d'un ensemble plus vaste, destiné à être étudié, analysé ou testé afin d'obtenir des informations sur les caractéristiques de l'ensemble dans son intégralité.

Notre échantillon est représenté comme suit :

Tableau 5 :

Effectif des participants à l'enquête

Fonction	Effectif quantitatif	Effectif qualitatif	Effectif total
Proviseur	05	1	6
Censeur	35	1	36
Animateur pédagogique	42	1	43
Enseignant	126	1	127
Total	208	4	212

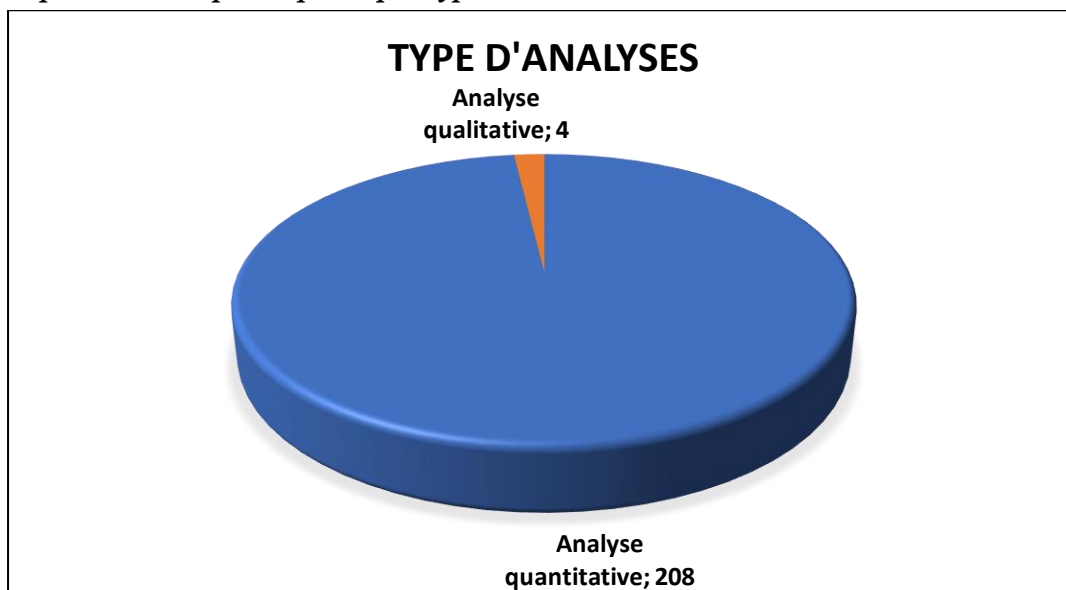
Source : Données du terrain 2023

À la lecture de ce tableau, nous constatons que (05) proviseurs ont pris part à l'enquête, suivis de (35) censeurs, (42) AP, et (126) enseignants. Ceci pour un total de 208 participants. Il faut rappeler que ces 208 concernent uniquement ceux de l'analyse quantitative.

Par ailleurs, 04 acteurs de la chaîne pédagogique ont pris part à l'enquête qualitative telle que représentée par le digramme ci-dessous.

Figure 7:

Répartition des participants par type de méthode



Source : Données de terrain 2023

3.5 Procédure de collecte des données

Il s'agit ici de la collecte des données quantitatives et la collecte des données qualitatives.

3.5.1 La procédure de collecte des données quantitatives

Selon Angers (1992), l'administration d'un questionnaire peut se faire de plusieurs façons : par poste, à travers le téléphone ou l'internet mais aussi en face à face. Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour le face à face qui s'est déroulée au sein des lycées des sept arrondissements de la ville de Yaoundé uniquement avec les acteurs de la chaîne pédagogique régulièrement présents et ayant pris part à l'enquête. Il s'agit ici des chefs d'établissement, des

AP, des censeurs et des enseignants. Cette collecte de données a duré pratiquement vingt-quatre semaines c'est-à-dire de la période allant du 20 janvier au 30 juin 2023. Il convient de rappeler que durant cette période d'administration du questionnaire en face à face, nous avons été confrontés au refus de certains chefs d'établissements et enseignants se montrant très occupés. Toutefois, le taux de récupération des questionnaires a été acceptable étant donné le contexte c'est-à-dire 41.43% pour ceux qui ont donné un accord favorable au remplissage de notre questionnaire.

3.5.2 La procédure de collecte des données qualitatives

En ce qui concerne les entretiens, ils se sont déroulés dans l'intervalle du 30 janvier au 28 février 2023. Pour ce faire, nous avons pris le soin d'effectuer un entretien dirigé avec un acteur de la chaîne pédagogique des 04 bassins pédagogiques par semaine ; ce qui porte ainsi le nombre d'interviewés à (04) acteurs de la chaîne pédagogique sur les 07 bassins que compte la Région du centre. Lors de cette procédure, (03) trois chefs d'établissements sollicités ont refusé de se faire enregistrer et ont néanmoins répondu aux questions guidées dont nous avons pris le soin de noter rigoureusement. Cependant (01) un chef d'établissement a accepté de se faire enregistrer et nous avons transcrit les données collectées.

L'organisation des questions repose sur un entretien directif. C'est un type d'entretien qui se fait avec des questions préalablement établies que l'intervieweur pose aux interviewés tout en leur laissant un champ assez large pour y répondre. Dans le souci de comparer scientifiquement les résultats, les mêmes questions sont posées à l'ensemble des interviewés. Le choix de ce type d'enquête se justifie par le fait qu'il soit étroitement lié avec la structure de notre questionnaire.

3.6 La technique de collecte de données

Cette étude repose sur une méthode mixte, nous avons choisi **l'enquête** de terrain accompagnée de l'entrevue comme technique de collecte des données. Il s'agit ici d'une investigation en milieu éducatif qui a pour but de comprendre l'enjeu de la valorisation de la qualité du dispositif de formation continue. Selon Tsala Tsala (1992, p.75), c'est une méthode consistant généralement à poser des questions à un échantillon de la population accessible. Ainsi on peut avoir une enquête sous forme d'entrevue ou interview et une enquête menée grâce à un questionnaire. Pour ce qui est de cette étude, nous avons opté pour le questionnaire et le guide d'entretien comme outils afin de faciliter notre collecte des données.

3.7 Les outils de collecte des données

Nous avons utilisé deux instruments : le questionnaire et le guide d'entretien.

3.7.1 Le questionnaire

D'après Fonkeng et Chaffi (2012 :40) le questionnaire est « une série de questions préparées par le chercheur pour obtenir des informations sur le sujet d'étude. Les questions sont souvent structurées en ciblant les répondants qui détiennent des informations spéciales ». Le choix du questionnaire comme outil principal de collecte des données est justifié par ses avantages : il est peu coûteux, surtout très efficace pour effectuer des analyses sur un grand groupe

d'individus. Il permet un taux de récupération des réponses très élevé tout en aidant dans la saisie des comportements non observables des individus.

Les questionnaires adressés aux répondants ont permis de pousser l'investigation où nous nous sommes servis des indicateurs de nos variables issues de nos différentes lectures et collectes d'écrits pertinents en lien avec le sujet d'étude, afin de le faire valider par notre encadrant. Notre questionnaire dispose du même nombre d'items qui sont bâtis grâce à l'opérationnalisation des variables. Il comporte plusieurs items subdivisés en quatre parties : **la première partie** est constituée d'un préambule : une introduction présente qui énonce l'objet de notre recherche et le consentement éclairé du répondant. **La deuxième partie** comporte les éléments liés aux données socio démographiques et l'identité des répondants. **La troisième partie** concerne les éléments liés aux items de la variable indépendante. Et la **quatrième** concerne les éléments liés à la variable dépendante.

Les questions sur les **données sociodémographiques** restent identiques pour tous les répondants. Elles sont au nombre de trois et donnent des informations sur le genre, l'âge et le statut du répondant. Le deuxième groupe de question est intégré dans la partie comportant les éléments liés à la variable indépendante. Il s'intéresse dans un premier temps à la recension des difficultés pédagogiques.

Le deuxième groupe de question porte sur la deuxième variable à savoir l'encadrement pédagogique. Pour ce qui est du troisième groupe, il s'intéresse au renforcement des capacités et le quatrième groupe des questions quant à lui s'intéresse à la Variable Dépendante qui porte sur le réinvestissement professionnel des acquis des acteurs de la chaîne pédagogique.

3.7.2 Le guide d'entretien

Sur le plan de la recherche scientifique c'est un outil utilisé pour obtenir des informations en ce qui concerne les attitudes et les comportements d'un groupe d'individus. Quivy et Van Campenhoudt (2011) signalent que cet outil permet l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situation conflictuelles ou non, leurs lectures et leurs propres expériences.

Dans cette étude, nous définissons le guide d'entretien comme un document monté par l'enquêteur comportant des questions ouvertes qui seront posées directement à un enquêté qui fournira des réponses, lesquelles seront enregistrées ou non durant l'entretien. Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche reprend le questionnaire préalablement monté, cette fois en espérant des réponses plus élargies et ouvertes de la part des enquêtés dans le but de recueillir des informations qui lui seront utiles dans sa recherche.

En somme dans la présente étude, nous avons privilégié des questions fermées qui permettent de conserver le caractère quantitatif et l'uniformité des réponses des participants. Les questions ouvertes quant à elles sont employées dans l'analyse qualitative. La mesure de chacune des variables du questionnaire a été notée sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord.

3.8 La validité et prétest

Après élaboration du questionnaire et du guide d'entretien, nous avons eu recours à notre encadrant pour l'amélioration et validation de celui-ci. Cette validation s'est faite le 20 janvier 2023. On entend par validité la capacité d'un instrument à pouvoir mesurer ce qu'il est censé mesurer. Une fois le questionnaire construit et validé il faut procéder à des vérifications empiriques afin de s'assurer que le questionnaire soit bien applicable et réponde effectivement aux problèmes que nous posons. (Ghiglone et Matalon 1978).

Le prétest consiste donc à tester d'abord si les questions sont consistantes, si le questionnaire présente des éléments incompris, si le questionnaire est adressé à la bonne population ou au bon échantillon. Le prétest est adressé à un sous échantillon qui est présent entre l'échantillon et la population accessible. Il est à noter que le sous échantillon doit avoir les mêmes caractéristiques que l'échantillon. Notre prétest a été réalisé le 23 janvier 2023 auprès de (10) dix enseignants de deux arrondissements différents (Yaoundé 1 et Yaoundé 3). Nous sommes ainsi servis du test d'Alpha de Cronbach grâce au logiciel Spss.20 pour trouver le coefficient de fiabilité dudit test. Le tableau ci-dessous dresse les résultats de ce test.

Tableau 6 :
Test de fiabilité d'Alpha de Cronbach

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
0,884	0,880	23

Source : Données de terrain (Janvier 2023)

Le résultat de ce prétest grâce au test de fiabilité statistique d'Alpha de Cronbach révèle la fiabilité de notre questionnaire à 0,884 qui est pour nous un bon score car un questionnaire est fiable lorsque l'indice d'Alpha de Cronbach est supérieur ou égal à 0,5 et que celui-ci tend vers 1.

3.9 Les outils d'analyse de données

Dans le cadre de cette étude nous avons utilisé la statistique descriptive, la statistique inférentielle et l'analyse de contenu.

3.9.1 La statistique descriptive

Le choix de la statistique descriptive est pour décrire et résumer les principales caractéristiques de notre ensemble de données (moyennes, écarts-types, fréquences), comprendre la structure et les tendances des données collectées et de faciliter la présentation et la communication des résultats de recherche de manière claire et concise.

3.9.2 L'analyse de contenu

Le choix de l'analyse de contenu pour analyser le contenu des documents, d'entretiens, d'observations, pour identifier les thèmes et les tendances dans les données qualitatives et pour

complément des approches statistiques pour obtenir une compréhension plus approfondie de nos différentes variables.

3.9.3 La statistique inférencielle

Le choix de la statistique inférencielle pour effectuer des inférences et tirer des conclusions à partir d'un échantillon plus large mais aussi pour tester des hypothèses de recherche et évaluer la significativité statistique des résultats.

3.10 La définition des variables, indicateurs et modalités

Notre sujet est intitulé « *dispositif de formation continue et réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique des lycées d'enseignement secondaire général du Mfoundi* ». Ce thème met en relief deux variables qui représentent des différentes valeurs dont la manipulation constitue l'objet de cette recherche. Nous avons donc une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

3.10.1 La variable Indépendante (VI)

La variable indépendante est considérée comme la cause présumée d'un phénomène dans une recherche. C'est la variable dont le facteur explique la variable dépendante. Dans cette recherche, la variable indépendante est le dispositif de formation continue.

3.10.1.1 Les modalités

La VI se mesure à travers trois modalités :

- La recension des difficultés pédagogiques
- L'encadrement pédagogique
- L'évaluation régulière des formateurs.

3.10.1.2 Les indicateurs

Chacune des modalités de la variable indépendante est perceptible et s'apprécie à l'aide des indicateurs que sont :

- Les outils, les supports, la durée, la fréquence, la disponibilité du matériel pédagogique, le suivi des formations
- Les programmes, les approches, les méthodes les contenus et les moyens pédagogiques interactifs (séminaires, et ateliers, censoriales, journées et carrefours pédagogiques, les conférences ...)
- La maîtrise de la pédagogie par les formateurs, la consolidation des modules de formation, le renforcement de capacités et la capacité à transférer les connaissances aux élèves.

3.10.2 La variable dépendante (VD)

La variable dépendante est l'effet présumé d'un phénomène à étudier dans une recherche. Encore appelée variable passive, ou variable entière, elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer et subit par ailleurs l'action de la variable indépendante. Dans le cadre de cette étude, il s'agit du réinvestissement professionnel des acquis de formation continue.

3.10.3 La synthèse de l'étude

Il s'agit ici d'une analyse synthétique de l'étude à l'aide du tableau synoptique ci-dessous afin de comprendre la quintessence de ce sujet.

Tableau 7 :

Présentation du tableau synoptique de l'étude

Hypothèse générale	Hypothèses de recherche	Variables indépendantes	Indicateurs	Modalités	Items	Variable dépendante	Indicateurs	Modalités	Items	Instruments de collecte des données	Outils d'analyse des données	Outils statistique
Le dispositif de formation continue a un effet significatif sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.	Hr1 : la recension des difficultés pédagogiques a un effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique	VI (1) : la recension des difficultés pédagogiques	Outils, supports, durée et fréquence, disponibilité du matériel pédagogique, suivi des formations	Pas du tout d'accord Pas d'accord Neutre D'accord Tout à fait d'accord	Q04 - Q09	VD : le réinvestissement professionnel des acquis de formation continue	Transfert des acquis Optimisation des compétences cognitives Amélioration des résultats	Pas du tout d'accord Pas d'accord Neutre D'accord Tout à fait d'accord	Q21- Q26	Questionnaire Guide d'entretien	Statistique descriptive, Analyse de contenu Statistique inférentielle.	La corrélation de Pearson
	Hr2 : l'encadrement pédagogique a une incidence sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique	VI (2) : l'encadrement pédagogique	Programmes, approches, méthodes et moyens pédagogiques interactifs (séminaires, et ateliers, censored, journées et carrefours pédagogiques, les conférences ...)	Pas du tout d'accord Pas d'accord Neutre D'accord Tout à fait d'accord	Q10- Q14	VD : le réinvestissement professionnel des acquis de formation continue	Transfert des acquis Optimisation des compétences cognitives Amélioration des résultats	Pas du tout d'accord Pas d'accord Neutre D'accord Tout à fait d'accord	Q21- Q26	Questionnaire Guide d'entretien	Statistique descriptive, Analyse de contenu Statistique inférentielle.	La corrélation de Pearson

	Hr3 : L'évaluation régulière des performances des formateurs a un effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique	VI : L'évaluation régulière des performances des formateurs	Maitrise de la pédagogie par les formateurs, Consolidation des modules de formation, Renforcement des capacités, capacité à transférer les connaissances aux élèves, usage et la maîtrise de l'Intelligence Artificielle	Pas du tout d'accord Pas d'accord Neutre D'accord Tout à fait d'accord	Q15-Q20	VD : le réinvestissement professionnel des acquis de formation continue	Transfert des acquis Optimisation des compétences cognitives Amélioration des résultats	Pas du tout d'accord Pas d'accord Neutre D'accord Tout à fait d'accord	Q21-Q26	Questionnaire Guide d'entretien	Statistique descriptive, Analyse de contenu Statistique inférencielle	La corrélation de Pearson
--	---	---	--	--	----------------	--	---	--	---------	---------------------------------	---	---------------------------

Source : *Données de terrain* (Avril) 2023

Au terme de ce chapitre qui portait sur la méthodologie de l'étude, nous retenons qu'il s'agit ici d'une recherche mixte à la fois quantitative et qualitative. Nous avons effectué au préalable un prétest où le résultat grâce au test de fiabilité statistique d'Alpha de Cronbach a révélé la fiabilité de notre questionnaire à 0,884 qui fut pour nous un bon score. Relevant qu'un questionnaire est fiable lorsque l'indice d'Alpha de Cronbach est supérieur ou égal à 0,5 et que celui-ci tend vers 1. Nous avons donc utilisé un échantillon de 212 personnes et le choix était l'échantillonnage aléatoire simple et l'échantillonnage stratifié afin de permettre à chaque répondant d'être choisi dans les différentes strates que sont les arrondissements du Mfoundi.

Nous avons choisi **l'enquête** de terrain accompagnée de l'entrevue comme technique de collecte des données et par la suite nous avons choisi, la statistique descriptive, l'analyse contenu et la statistique inferencielle comme outils d'analyse des données. Les deux premiers outils suscités permettent de bien caractériser et de contextualiser les données tandis que le dernier outil offre un cadre rigoureux pour tester les hypothèses de recherche. Nous avons donc utilisé comme instruments de collecte de données : le questionnaire et le guide d'entretien afin d'avoir une plus grande représentativité de données. Des informations en sus collectées, nous avons donc développé nos variables dans un tableau synoptique qui nous a orienté vers l'interprétation pratique des données que nous verrons au chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre permet de comprendre le champ de l'analyse des données collectées où il présente la méthode de collecte des données, la méthode d'analyse des données et l'analyse des résultats.

4.1 La méthode de collecte des données

Cette recherche s'appuie sur une méthode mixte qui fait référence à la combinaison des méthodes quantitatives et qualitatives. Selon Creswell et Plano (2011), la méthode mixte est « une approche de recherche dans les sciences sociales, du comportement de la santé, dans laquelle le chercheur recueille des données à la fois quantitatives (par questionnaires) et qualitatives (entretiens dirigés ouverts), intègre les deux, et formule des interprétations basées sur les forces combinées des deux types de données, pour comprendre des problèmes de recherche ». Cette méthode mixte est ainsi choisie pour interpréter les résultats quantitatifs, ressortir une statistique des résultats qualitatifs et explorer les éléments qui visent à comprendre le réinvestissement professionnel des acquis dans l'action pédagogique quotidienne.

4.2 La méthode d'analyse des données

Le caractère mixte de la collecte des données conduit à l'analyse mixte de ces données qui se subdivise en deux grands groupes : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative.

4.2.1 L'analyse quantitative

Pour une synthèse descriptive des données quantitatives, le dépouillement et l'analyse des données recueillies grâce à notre questionnaire ont été comptabilisés et traités à l'aide du logiciel (statistical package for social sciences) SPSS.20, qui est adapté à la statistique descriptive, afin de vérifier et valider nos différentes hypothèses de recherche. En effet, ce logiciel offre la possibilité d'effectuer des analyses de fréquences et des analyses de réponses fixées sur les échelles de Likert (Karsenti, 2004), qui permettent de mieux comprendre le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique. Les résultats quantitatifs que nous avons obtenus ont subi un test statistique afin de vérifier qu'ils sont significatifs. Nous avons donc eu recours à la régression linéaire et au coefficient de Pearson pour déterminer s'il existait un lien significatif entre les différentes variables de chaque question de recherche.

4.2.2 L'analyse qualitative

Comme nous l'avons déjà mentionné, quatre acteurs de la chaîne pédagogique ont répondu à notre guide d'entretien. Nous avons pris le soin de noter fidèlement leurs propos lors de l'entretien dirigé et de les recopier à l'aide du logiciel Microsoft Word 2023 selon qu'ils ont été recueillis et une analyse de contenus a été faite afin de ressortir de façon thématique les idées de chacun d'eux. Ces personnes interviewées sont représentées dans le tableau ci-après :

Tableau 8 :

Tableau d'entretien dirigé des répondants

Numéro d'identification	Fonction	Arrondissement	Date d'entretien dirigé	Genre
Personnel n°1	Chef d'établissement	Yaoundé 1 Lycée de Mbala 2	02 février 2023	F
Personnel n°2	Enseignant	Yaoundé 2 Lycée de la cité verte	15 février 2023	F
Personnel n°3	AP	Yaoundé 3 Lycée de Biyem assi	20 février 2023	M
Personnel n°4	Censeur	Yaoundé 4 Lycée d'Anguissa	24 février 2023	F

Source : Données de terrain février 2023

4.3 L'analyse des résultats

Il convient de rappeler que (208) personnes ont pris part à notre enquête pour l'analyse quantitative et (04) autres pour l'analyse qualitative, ce qui fait un total de (212) personnes.

En ce qui concerne les résultats quantitatifs, ils sont présentés en trois parties ; la première partie présente les données sociodémographiques, la deuxième présente traite des statistiques descriptives relatives aux différentes modalités de l'étude à travers une présentation des statistiques descriptives et une analyse inférentielle grâce au test de régression linéaire. Quant à la troisième partie, elle s'intéresse aux résultats qualitatifs, qui sont présentés en thèmes.

4.3.1 L'analyse quantitative des résultats

Pour une synthèse descriptive des données quantitatives, le dépouillement et l'analyse des données recueillies grâce à notre questionnaire ont été comptabilisés et traités à l'aide du logiciel SPSS.20, qui est adapté aux statistiques descriptives, afin de vérifier et valider nos différentes hypothèses de recherche. Ainsi, cette partie s'intéresse aux données statistiques chiffrées obtenues à base d'un questionnaire et reposant sur les trois modalités qui ont été retenues.

4.3.1.1 La présentation des données sociodémographiques

Les données sociodémographiques sont regroupées en trois catégories distinctes : le genre, l'âge et le poste occupé.

4.3.1.1.1 Le genre

En ce qui concerne le genre, d'après les données du diagramme ci-dessus, l'effectif des participants ayant répondu au questionnaire est de 208. Il convient de noter que 109 sont de sexe masculin (52.4%) et 99 sont de sexe féminin (47.6%).

Figure 8 :
Réponse au questionnaire par genre



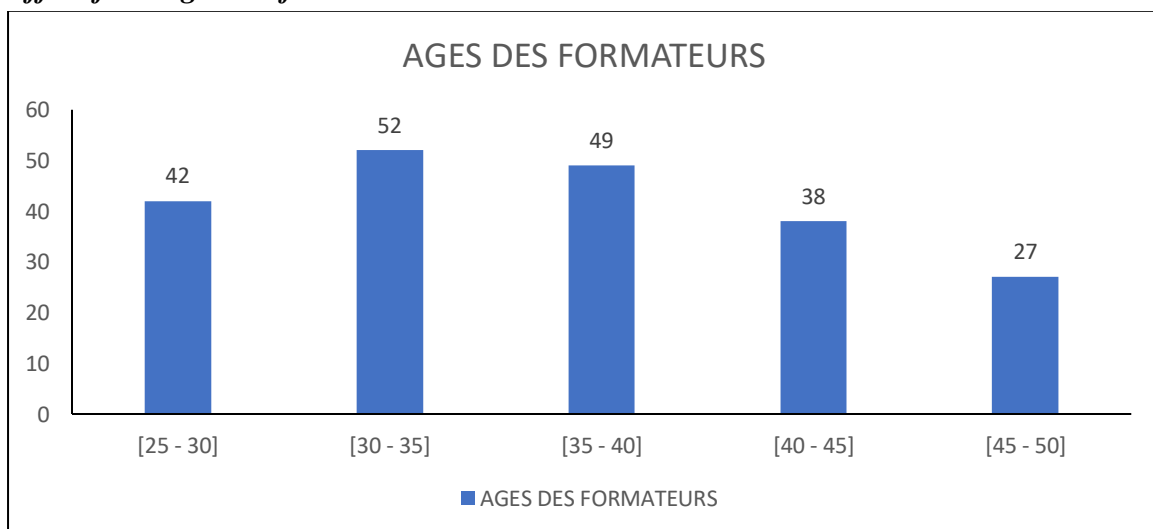
Source : Données du terrain (Avril 2023)

4.3.1.1.2 L'âge

En dehors du critère genre, nous avons pris en compte le critère âge ; de ce fait le diagramme ci-dessous présente de façon claire la courbe et la tendance en âge des répondants. À l'analyse du diagramme ci-dessous, (42) formateurs ont un âge compris entre 25-30 ans (20.2%).

En observant la suite, on se rend compte que (52) autres formateurs se situent dans la tranche d'âge de 30 à 35 ans (25%). De plus, (49) formateurs sont dans la tranche de 35 à 40 ans (23.6 %), (38) personnes sont dans la tranche de 40 à 45ans (18.3%) et enfin (27) formateurs ont entre 45-50 ans (13%).

Figure 9 :
Effectif des âges des formateurs



Source : Données du terrain (Avril 2023)

4.3.1.1.3 Le poste occupé

À la suite du genre et de l'âge, nous avons retenu le poste occupé comme autre élément socio démographique. À cet effet le tableau représentatif ci-dessous présente de façon détaillée les effectifs des postes occupés des répondants.

Tableau 9 :
Poste occupé

Poste occupé		Effectifs	Pourcentage
Valide	Proviseur	05	2,4
	Censeur	35	16,8
	Animateur pédagogique	42	20,2
	Enseignant	126	60,6
	Total	208	100,0

Source : Données du terrain avril 2023

Le tableau ci-dessus présente la distribution des formateurs selon le poste occupé au sein de l'établissement. Il en ressort que (05) sont des proviseurs ceci pour un pourcentage de 2.4% ; les censeurs sont au nombre de (35) soit (16.8%), les Animateurs Pédagogiques sont au nombre de (42) soit 20.2% et (126) enseignants sont soit 60.6%.

4.3.1.2 La statistique descriptive des données relatives aux différentes modalités de l'étude

Il s'agit ici de présenter les données de façon thématique selon les variables de l'étude que sont : la recension des difficultés pédagogiques, l'encadrement pédagogique et l'évaluation régulière des performances des formateurs.

4.3.1.2.1 La présentation des données relatives à la recension des difficultés pédagogiques

Sur une échelle de Lickert de 1 à 5 représentée par les modalités respectives « Pas du tout d'accord », « pas d'accord », « neutre », « d'accord » et « tout à fait d'accord », la recension des difficultés pédagogiques a été évaluée.

Tableau 10 :**Statistique descriptive relative à la recension des difficultés pédagogiques**

Statistique descriptive							
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
Certains personnels pédagogiques sont réticents à l'idée du recyclage par les formateurs	35 (16.8%)	26 (12.5%)	31 (14.9%)	81 (38.9%)	35 (16.8%)	3,2644	1,34138
Les approches de formation ne correspondent aux besoins réels, contextuels des enseignants et des apprenants	17 (8.2%)	41 (18.7%)	38 (18.3%)	78 (37.5%)	34 (16.3%)	3,3413	1,20138
Le nombre de carrefours pédagogiques par an est insuffisant pour maîtriser efficacement les nouvelles approches d'enseignement	8 (3.8%)	12 (5.8%)	13 (6.3%)	89 (42.8%)	86 (41.3%)	4,1202	1,02150
Le temps mis pour la formation continue est pour la plupart du temps très insuffisant	11 (5.3%)	11 (5.3%)	13 (6.3%)	99 (47.6%)	74 (35.6%)	4,0288	1,05370
Les ressources didactiques mises à la disposition des formateurs sont insuffisantes	10 (4.8%)	10 (4.8%)	29 (13.9%)	84 (40.4%)	75 (36.1%)	3,9808	1,06304
N valide (listwise)						3.7471	1.1362

Source : Données du terrain Avril 2023

4.3.1.2.2 La présentation des données relatives à l'encadrement pédagogique

Le tableau ci-dessous traite de la deuxième modalité de cette étude relative à l'accompagnement pédagogique des formateurs

Tableau 11 :

Statistique descriptive relative à l'encadrement pédagogique

Statistique descriptive					
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
La fréquence des carrefours pédagogiques m'aide à mieux maîtriser les nouvelles approches et techniques d'apprentissage	7 (3.4%)	14 (6.7%)	12 (5.8%)	77 (37%)	98 (47.1%)
Les séminaires pour échange de compétences me permettent de capitaliser les acquis et de gagner en expérience	7 (3.4%)	5 (2.4%)	18 (8.7%)	77 (37%)	101 (48.6%)
Les inspections pédagogiques régulières me permettent d'utiliser de façon efficace les acquis de formation	5 (2.4%)	11 (5.3%)	23 (11.1%)	91 (43.8%)	78 (37.5%)
Le partage d'expériences avec des collègues m'aide à mieux régler les conflits et les difficultés en situation de classe	3 (1.4%)	6 (2.9%)	10 (4.8%)	74 (35.6%)	115 (55.3%)
Le transfert des connaissances favorise mon réinvestissement professionnel au sein de l'établissement dans lequel j'exerce	3 (1.4%)	8 (3.8%)	21 (10.1%)	89 (42.8%)	87 (41.8%)
N valide (listwise)	208				

Source : Données du terrain Avril 2023

4.3.1.2.3 La présentation des données relatives à l'évaluation régulière des performances des formateurs

Le tableau ci-dessous qui traite de la troisième modalité de cette étude relative renforcement des capacités des formateurs. Il en ressort les résultats suivants :

Tableau 12 :

Statistique descriptive relative au suivi régulier des performances des formateurs pour renforcement de leurs capacités

Statistique descriptive							
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
L'étalage d'un dispositif de formation sur une durée considérable et l'organisation en permanence des formations continues à grande échelle pourrait être bénéfique pour les personnels pédagogiques.	11 (5.3%)	2 (1%)	18 (8.7%)	84 (40.4%)	93 (44.7%)	4,1827	1,00975
La fixation des objectifs de formation en veillant à l'acquisition des connaissances des personnels pédagogiques et leur implémentation sur le terrain pourrait améliorer les difficultés rencontrées	4 (1.9%)	12 (5.8%)	22 (10.6%)	82 (39.4%)	88 (42.3%)	4,1442	,95723
Accorder plus d'intérêt aux sessions de formation et l'amélioration du cadre des structures de formation en termes de logistique est une solution pour le développement des compétences professionnelles des personnels pédagogiques.	5 (2.4%)	9 (4.3%)	28 (13.5%)	75 (36.1%)	91 (43.8%)	4,1442	,97226

Statistique descriptive							
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord	Moyenne	Écart type
L'évaluation au préalable des compétences et qualifications professionnelles des enseignants avant leur mise en stage est capital, ceci dans l'optique d'opérer un meilleur choix quant aux modules de formation.	8 (3.8%)	11 (5.3%)	19 (9.1%)	87 (41.8%)	83 (39.9%)	4,0865	1,02255
L'encouragement de l'innovation dans les approches de formation des personnels pédagogiques et l'adaptation des formations en adéquation avec les besoins réels de l'institution améliorerait les compétences professionnelles des personnels pédagogiques.	5 (2.4%)	12 (5.8%)	10 (4.8%)	85 (40.9%)	96 (46.2%)	4,2260	,95396
N valide (listwise)	208					4.15672	,98415

Source : Données du terrain Avril 2023

4.3.1.2.4 La présentation des données relatives au réinvestissement professionnel

Le tableau ci-dessous traite de la variable dépendante de cette étude présentant le réinvestissement professionnel des formateurs. Il en ressort les résultats suivants :

Tableau 13 :

Réinvestissement professionnel des formateurs

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Neutre	D'accord	Tout à fait d'accord
Le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique est influencé par la multiplication des séminaires de formation.	12 (5.8%)	26 (12.5%)	43 (20.7%)	74 (35.6%)	53 (25.5%)
Le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique dépend de la qualité des carrefours pédagogiques.	6 (2.9%)	15 (7.2%)	38 (18.3%)	87 (41.8%)	62 (29.8%)
Le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique découle de l'efficacité dans le transfert des compétences acquises pendant la formation. Continue	3 (2.4%)	16 (7.7%)	20 (9.6%)	110 (52.9%)	57 (27.4%)
Le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique provient de l'utilisation efficiente des compétences acquises pendant la formation continue.	5 (2.4%)	11 (5.3%)	23 (11.9%)	109 (52.4%)	60 (28.8%)
Le réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique dépend de la volonté des formateurs à améliorer le niveau des apprenants.	5 (2.4%)	14 (6.7%)	16 (7.7%)	100 (48.1%)	73 (35.1%)
N valide (listwise)	208				

Source : Données du terrain Avril 2023

4.3.2 L'analyse inférentielle des données relatives aux différentes modalités de l'étude

Dans cette section, nous allons vérifier si la variable indépendante de notre étude exerce un effet sur la variable dépendante. Nous allons donc procéder à un test d'hypothèses à travers une régression linéaire simple et le test de corrélation de Pearson. Les deux variables de l'étude étant le dispositif de formation continue et le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Afin de vérifier l'effet exercé par le dispositif de formation continue sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique, l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative sont formulées.

H0 : Le dispositif de formation continue n'a pas une influence sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Ha : Le dispositif de formation continue a une influence significative sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

4.3.2.1 L'effet de la recension des difficultés pédagogiques sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique

Pour comprendre l'effet de la recension des difficultés pédagogiques des formateurs sur le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques, nous formulons l'hypothèse nulle et alternative suivantes en nous appuyant sur les facteurs personnels des enseignants.

H01 : La recension des difficultés pédagogiques des formateurs n'a aucun effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Ha1 : La recension des difficultés pédagogiques des formateurs a un effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 14 :

Récapitulatif des modèles

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,324 ^a	0,105	0,100	3,55230

a. Valeurs prédites : (constantes), Difficultés pédagogique

Source : Données de terrain Avril 2023

La variable dépendante étudiée explique que le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique est influencé à 10.5% par la variable indépendante (la recension des difficultés pédagogiques des formateurs) tel que représenté par le **R-deux** dans le tableau ci-dessus.

Tableau 15 :

Les différents Coefficients d'analyse

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	11,967	1,559		7,675	0,000
	Difficultés pédagogiques	0,404	0,082	0,324	4,911	0,000

a. Variable dépendante : Réinvestissement professionnel

Source : Données de terrain Avril 2023

L'analyse de régression linéaire simple indique une association positive entre la variable indépendante (recension des difficultés pédagogiques) et la variable dépendante (réinvestissement professionnel des acquis) par les personnels pédagogiques. Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'unité sur la recension des difficultés pédagogiques entraînera une augmentation de 0.324 sur le réinvestissement professionnel des acquis par les personnels pédagogiques.

Avec un seuil de significativité de 5% et un intervalle de confiance de 95%, la recension des difficultés pédagogiques a une significativité de ($p=0.000$) ce qui démontre que celle-ci a une influence significative sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 16 :

Corrélation entre la recension des difficultés pédagogiques et le réinvestissement professionnel des acquis

Corrélations			
Variable Indépendante 1		Recension des difficultés pédagogiques	Réinvestissement professionnel des acquis de formation
Recension des difficultés pédagogiques	Corrélation de Pearson	1	,324**
	Sig. (Bilatérale)		,000
	N	208	208
Réinvestissement professionnel des acquis de formation	Corrélation de Pearson	,324**	1
	Sig. (Bilatérale)	,000	
	N	208	208

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Source : Données de terrain Avril 2023

D'après le tableau ci-dessus, il existe un lien positif et modéré entre la recension des difficultés pédagogiques et le réinvestissement professionnel des acquis de formation.

Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,324$, $p= 0,000 <0,05$). On peut donc dire à partir de ce résultat que la recension des difficultés pédagogiques a un effet non négligeable sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

4.3.2.2 L'incidence de l'encadrement pédagogique sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique

Pour comprendre l'incidence de l'encadrement pédagogique sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique, nous formulons l'hypothèse nulle et alternative suivante en nous appuyant sur les facteurs personnels des enseignants.

H02 : l'encadrement pédagogique n'a aucune incidence sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Ha2 : l'encadrement pédagogique a une incidence sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 17 :

Récapitulatif des modèles

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,513 ^a	,263	,260	2,78567
a. Valeurs prédites : (constantes), RPTOTAL				

Source : Données de terrain Avril 2023

D'après le tableau ci-dessus, le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques est influencé à 26,3% par la variable indépendante (l'encadrement pédagogique) tel que représenté par le R-deux dans le tableau ci-dessus.

Tableau 18 :

Coefficients de régression

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		A	Erreur standard			
1	(Constante)	12,458	1,028		12,120	0,000
	RPTOTAL	0,443	0,052	0,513	8,576	0,000
a. Variable dépendante : EPTOTAL						

Source : Données de terrain Avril 2023

L'analyse de régression linéaire simple indique une association positive entre la variable indépendante (encadrement pédagogique) et la variable dépendante (réinvestissement professionnel des acquis).

Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'unité sur l'encadrement pédagogique des formateurs entrainera une augmentation de 0.513 sur le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques.

Avec un seuil de significativité de 5% et un intervalle de confiance de 95%, l'encadrement pédagogique a une significativité de ($p=0.000$) ce qui démontre que celle-ci a une influence considérable sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 19 :

Corrélation entre l'encadrement pédagogique et le réinvestissement professionnel des acquis

Corrélation de Pearson			
Variable Indépendante 2		Encadrement pédagogique	Réinvestissement professionnel des acquis de formation
Encadrement pédagogique	Corrélation de Pearson	1	,513**
	Sig. (Bilatérale)		,000
	N	208	208
Réinvestissement professionnel des acquis de formation	Corrélation de Pearson	,513**	1
	Sig. (Bilatérale)	,000	
	N	208	208

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

D'après le tableau ci-dessus, il existe un lien positif et modéré entre l'encadrement pédagogique et le réinvestissement professionnel des acquis de formation. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,513$, $p= 0,000 <0,05$).

4.3.2.3 L'effet de l'évaluation régulière des performances des formateurs sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique

Pour comprendre l'effet du renforcement des capacités des formateurs sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique, nous formulons l'hypothèse nulle et alternative suivantes :

H03 : L'évaluation régulière des performances des formateurs n'a aucun effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique

Ha3 : L'évaluation régulière des performances des formateurs a un effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 20 :

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	0,620 ^a	0,385	0,382	3,05657
a. Valeurs prédites : (constantes), Évaluation Régulière des Performances des Formateurs				

Source : Données de terrain Avril 2023

La variable dépendante étudiée explique que le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques est influencé à 38.5% par la variable indépendante (le renforcement des capacités des formateurs) tel que représenté par le R-deux dans le tableau ci-dessus.

Tableau 21 :

Coefficient de régression

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	T	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	8,216	1,128		7,285	0,000
	RPTOTAL	0,644	0,057	0,620	11,346	0,000
a. Variable dépendante : Réinvestissement Professionnel des acquis par les personnels pédagogiques						

Source : Données de terrain Avril 2023

L'analyse de régression linéaire simple indique une association positive entre la variable indépendante (évaluation régulière des performances des formateurs) et la variable dépendante (réinvestissement professionnel des acquis) par les personnels pédagogiques. Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'unité sur l'évaluation régulière des performances des formateurs entrainera une augmentation de 0.620 sur le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques.

Avec un seuil de significativité de 5% et un intervalle de confiance de 95%, l'évaluation régulière des performances des formateurs a une significativité de (p=0.000) ce qui démontre que celle-ci a un effet significatif sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 22 :

Corrélation entre l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis

Corrélation de Pearson

Variable Indépendante 3		Évaluation régulière des performances des formateurs	Réinvestissement professionnel des acquis de formation
Évaluation régulière des performances des formateurs	Corrélation de Pearson	1	,620**
	Sig. (Bilatérale)		,000
	N	208	208
Réinvestissement professionnel des acquis de formation	Corrélation de Pearson	,620**	1
	Sig. (Bilatérale)	,000	
	N	208	208

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Source : Données de terrain Avril 2024

D'après le tableau ci-dessus, il existe un lien positif et modéré entre l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis de formation. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,620$, $p= 0,000 <0,05$).

4.3.3 L'analyse qualitative des données

Après avoir présenté les résultats quantitatifs, il convient de nous intéresser aux résultats qualitatifs. Pour cela, trois moyens ont été utilisés :

4.3.3.1 La transcription par annotations majorées

Il faut rappeler que l'enquête s'est déroulée par des entretiens dirigés qui n'ont pas tous été enregistrés mais transcrits par des annotations majorées d'une part et formulés par des réponses sur papier des formateurs ayant refusés de se faire enregistrer d'autre part. cet exercice très ardu a ralenti davantage l'analyse des données. Il était question d'enregistrer au jour le jour les données recueillies, de les coder et de les répertorier dans un dossier.

4.3.3.2 Le codage manuel et transcription sur logiciel

D'après les recommandations de l'Écuyer (1990) et de Miles & Huberman (2003), nous devons effectuer un premier codage manuel dans le but de faciliter le traitement des données. Nous avons dans un premier temps pris la peine de relire les différentes annotations et explications majorées afin de ressortir les unités de sens, par la suite nous avons pris le soin de les transcrire fidèlement à l'aide du logiciel Microsoft Word 2023.

4.3.3.3 Le codage final

Nous avons sélectionné (04) acteurs de la chaîne pédagogique représentant chacun, un lycée dans les différentes circonscriptions du Mfoundi pour répondre aux entretiens. Nous avons pour cela sectionné les résultats en quatre grands thèmes : la recension des difficultés pédagogiques,

l'encadrement pédagogique, l'évaluation régulière des performances des formateurs et le réinvestissement professionnel des acquis des acteurs de la chaîne pédagogique.

À la suite, nous avons opté pour une approche de codage qui faciliterait le repérage de l'interviewé ainsi que la catégorisation de ses réponses. Un code est attribué à chaque répondant, tout en abrégant le thème que l'on aborde. Ainsi, ce codage permet de repérer facilement le personnel que nous avons interviewé sur chacune de ses déclarations.

De façon générale des discours convergeant vers le même point de vue ont été entendus dans tous les établissements parcourus. Nous présentons dans le tableau ci-après l'essentiel des échanges par l'analyse des contenus qui permettra une véritable fluidité dans l'interprétation des résultats.

Tableau 23 :

Récapitulatif de l'analyse de contenu

Thèmes	Intervenants	Discours
1. Recension des difficultés pédagogiques	AP, Enseignants, censeurs	<p><i>Les difficultés rencontrées résident pour la plupart du temps au niveau de l'insuffisance du temps de la formation, du nombre limité des carrefours pédagogiques, la pression imposée par la pandémie due au corona virus et parfois même l'absence de formation de certains inspecteurs pédagogiques car pour la plupart du temps ils sont là plus pour les reproches que pour les conseils.</i></p> <p><i>Si toutes ces difficultés sont prises en compte il pourrait également avoir changement ou une réelle motivation chez les formateurs dont la mission est d'optimiser le transfert des acquis de formation.</i></p> <p><i>De même, les difficultés résident sur la manipulation des outils, des supports de formation qui ne répondent pas toujours aux besoins réels des apprenants dans les situations de vie de classe et qui ne sont pas très souvent à la portée des enseignants.</i></p> <p><i>En outre les difficultés résident sur la mise en œuvre des différentes approches et méthodes pédagogiques et des contenus de formation qui ne répondent pas toujours aux besoins réels des apprenants dans les situations de vie de classe et parfois en déphasage avec le terrain.</i></p>
2. Encadrement pédagogique	Proviseurs, AP, censeurs, enseignants	<p><i>L'encadrement pédagogique se fait à plusieurs niveaux de la chaîne éducative : du niveau stratégique en passant par le niveau structurel pour le niveau opérationnel. Elle implique les APN ; l'APD, et tous les enseignants en partant des chefs d'établissements pour tous les acteurs de la chaîne pédagogique.</i></p> <p><i>Il devrait avoir un strict suivi des personnels pédagogiques ayant pris part aux séminaires de formation, eux à leur tour, ils doivent partager les expériences reçues sur le terrain avec les jeunes collègues. Les formateurs doivent être des points focaux dans les établissements qui seront là comme des conseillers qui devront pallier les difficultés pédagogiques auxquelles font face les enseignants nouvellement formés ou nouvellement recrutés.</i></p>
3. Évaluation régulière des performances des formateurs	AP, enseignants, censeurs	<p><i>Ce n'est pas une chose aisée mais si l'on se donne les moyens on pourra y arriver en commençant d'emblée par se fixer des objectifs, étaler un dispositif de formation sur une durée considérable, accorder plus d'intérêt aux sessions de formation, encourager l'innovation dans les approches, les</i></p>

Thèmes	Intervenants	Discours
		<p><i>méthodes et les contenus de formation et surtout se remettre en question à chaque fois ou alors toujours consulter la hiérarchie lorsqu'on a des soucis sur un domaine précis.</i></p> <p><i>Il est vital d'effectuer un suivi rigoureux, une évaluation régulière des formateurs en vu du renforcement des capacités, ou de l'amélioration ou non de leurs capacités. L'intérêt ici étant l'adéquation entre les besoins de terrain et la réalité quant aux savoirs, savoirs faire, savoir être et savoir agir en prélude au changement de mentalités.</i></p>
4. Réinvestissement des acquis de formation par les acteurs de la chaîne pédagogique	Acteurs de la chaîne pédagogique	<p><i>Le réinvestissement des acquis peut avoir lieu si toutes les conditions sont réunies : il s'agit d'abord de recenser les difficultés pédagogiques, d'évaluer les perceptions des formateurs de l'encadrement pédagogique et procéder à chaque fois à une évaluation régulière des performances pour un renforcement de capacité lorsque le relâchement est observé.</i></p>

Source : données de terrain mai 2023

Au terme de ce quatrième chapitre qui portaient sur la présentation des résultats nous retenons que ce chapitre nous a permis de présenter et d'analyser de façon plus précise les résultats. Ainsi, après la phase de collecte des données sur le terrain, nous avons opté pour la régression linéaire simple et le test de corrélation de Pearson dont les résultats seront interprétés afin de faciliter la prise de décisions dans le prochain chapitre.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET CADRE D'ACTION

Ce chapitre traite de la discussion des résultats obtenus après avoir analysé les données afin d'élaborer un instrument d'évaluation pour faire des propositions d'amélioration du dispositif de formation continue.

5.1 L'interprétation et discussion des résultats relatifs aux hypothèses

Cet exercice se fait sur la base des différentes hypothèses spécifiques émises en sus qui découlent de l'hypothèse générale à savoir :

HS1 : La recension des difficultés pédagogiques a un effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

HS2 : L'encadrement pédagogique a une incidence sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

HS3 : L'évaluation régulière des performances des formateurs a un effet sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

5.1.1 L'interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse 1

Comme présenté dans le précédent chapitre, les résultats du test de régression linéaire ont démontré que la recension des difficultés pédagogiques par les formateurs avait une influence significative sur leur réinvestissement professionnel. Ce résultat a été présenté par l'équation suivante : ($r = 0,324$, $p = 0,000 < 0,05$). La valeur p obtenue indiquant une influence statistiquement significative de la recension des difficultés pédagogiques des formateurs sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Par ailleurs, les résultats ont également révélé que le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique est influencé à 10.5% par la variable indépendante qui est la recension des difficultés pédagogiques des formateurs. Ainsi, avec une significativité de .000, il a été démontré que chaque augmentation d'unité sur la recension des difficultés pédagogiques des formateurs entrainera une augmentation de 0.324 sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique. **Ce résultat nous permet de rejeter l'hypothèse nulle H_0 et de valider l'hypothèse alternative H_a .**

À la suite de ceci, les acteurs de la chaîne pédagogique interviewés ont été tous unanimes sur le fait que la prise en compte des difficultés pédagogiques pourrait apporter un changement et/ou une réelle motivation chez les formateurs dont la mission est de réinvestir les acquis de formation. Tout ceci est supporté par *la théorie de l'auto-efficacité de Bandura* qui met en valeur les efforts consentis par un individu pour développer de nouvelles compétences et rester compétitif sur le marché de l'emploi. Elle nous permet de comprendre que la bonne formation donne à la fin un capital humain de qualité capable de produire des bénéfices à l'État. De fait, cette dernière présente mieux la valeur du réinvestissement professionnel dans l'action pédagogique quotidienne des acteurs de la chaîne pédagogique. Ainsi, la prise en compte des difficultés des formateurs permet de corroborer avec *la théorie des buts d'accomplissement de*

Dweck où les buts d'apprentissage poussent les enseignants à se réinvestir pour développer leurs compétences pour un capital humain de qualité au bénéfice de l'État.

5.1.2 L'interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 2

Les résultats du test de régression linéaire ont démontré que l'encadrement pédagogique par les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique a une incidence sur leur réinvestissement professionnel. Ce résultat a été présenté par l'équation suivante : ($r=0,513$, $p= 0,000 <0,05$) La valeur p obtenue indiquant une incidence statistiquement significative de l'encadrement pédagogique des formateurs sur le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques. Par ailleurs, les résultats ont également révélé que le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique est influencé à 26.3% par la variable indépendante qui est l'encadrement pédagogique des formateurs. Ainsi, avec une significativité de .000, il a été démontré que chaque augmentation d'unité sur l'encadrement pédagogique des formateurs entraînera une augmentation de 0.513 sur le réinvestissement des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique. **Ce résultat nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et valider l'hypothèse alternative.**

À la suite de ceux-ci, les acteurs de la chaîne pédagogique interviewés ont été tous unanimes sur le fait qu'un strict suivi des personnels pédagogiques ayant pris part aux séminaires de formation, permettra qu'à leur tour, ils puissent partager les expériences reçues sur le terrain avec les collègues qui semblent être plus jeunes. Les formateurs doivent être des points focaux dans les établissements qui seront là comme des conseillers qui devront pallier les difficultés pédagogiques auxquelles font face les enseignants nouvellement recrutés. Tout ceci est expliqué par la théorie du développement des compétences du capital humain de Gary Becker où Poussés par l'engagement professionnel la qualité du dispositif de formation continue optimise le désir d'appartenance des acteurs de la chaîne pédagogique dans leur univers professionnel. Plus les individus sont formés, contrôlés, suivis et supervisés mieux motivés sont –ils et participent au respect des principes d'une éducation de qualité. Rejoignant Maingari (2005) qui indique qu'une plus grande efficacité du système éducatif dans sa partie externe serait valable si les décideurs réorientent la politique éducative et curriculaire en mettant un accent sur la professionnalisation des enseignements et bien plus, développer le processus de référentialisation pouvant répondre aux attentes de la société.

5.1.3 L'interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 3

Les résultats du test de régression linéaire ont démontré que l'évaluation régulière des performances des formateurs par les acteurs de la chaîne des acteurs de la chaîne pédagogique a un effet sur leur réinvestissement professionnel. Ce résultat a été présenté par l'équation suivante : : ($r=0,620$; $p= 0,000 <0,05$). La valeur p obtenue indiquant un effet statistiquement significatif de l'évaluation régulière des performances des formateurs sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.

Par ailleurs, les résultats ont révélé que le réinvestissement des acquis par les personnels pédagogiques est influencé à 38.5% par la variable indépendante qui est l'évaluation régulière des performances des capacités des formateurs. Il faut dire ici que cette variable a été le plus grand prédicteur du réinvestissement professionnel des acquis de formation. Ainsi, avec une

significativité de .000, il a été démontré que chaque augmentation d'unité sur l'évaluation régulière des performances des formateurs entrainera une augmentation de 0.620 sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique. **Ce résultat nous permet ainsi de rejeter l'hypothèse nulle et de valider l'hypothèse alternative.**

À la suite de ceux-ci, les acteurs de la chaîne pédagogique interviewés ont été tous unanimes sur le fait que le réinvestissement professionnel des acquis a lieu si toutes les conditions sont réunies : il s'agit d'abord de recenser les difficultés pédagogiques, d'évaluer les perceptions des formateurs de l'encadrement pédagogique et procéder à chaque fois à un renforcement de capacité lorsque le relâchement est observé après avoir évalué les besoins et décelé les manquements. Tout ceci est par conséquent supporté par la théorie de locus de contrôle se base sur deux principes : d'une part l'internalité qui nous montre que l'enseignant par la connaissance profonde de soi-même (ses forces et ses faiblesses) peut développer des méthodes efficaces pour le réinvestissement des connaissances. D'autres part, l'externalité qui renvoie aux facteurs externes du dispositif de formation continue (les finances, les approches, méthodes, les outils, les supports de formation, la formation des formateurs, les infrastructures, la technologie qui influencent le réinvestissement professionnel des acquis. Ainsi elle encourage les enseignants à questionner leurs croyances et à adopter de nouvelles perspectives par l'échange et le partage d'expérience avec les autres quelques soient les entraves à l'atteinte des objectifs. Pour lui renforcement des capacités conduit à l'innovation qui devrait être la quête perpétuelle des acteurs de la chaîne pédagogique.

Tableau 24 :

Récapitulatif du test des hypothèses

Hypothèses	Régression	R ²	Beta	Valeur p	Décision
H1	RDP→RP	0,105	0,324	0,000	Hypothèse validée
H2	EP→RP	0,263	0,513	0,000	Hypothèse validée
H3	ERPF→RP	0,385	0,620	0,000	Hypothèse validée

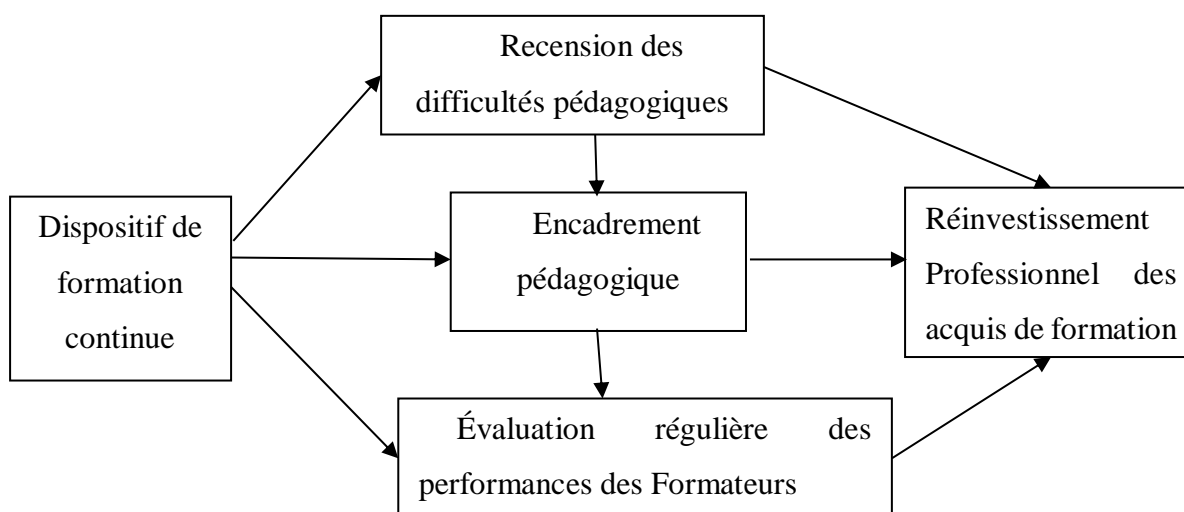
Source : Analyse des données de terrain 2023

Note * $p < 0,05$. RDP : Recension des difficultés pédagogiques, EP : Encadrement pédagogique, ERPF: Évaluation Régulière des Performances des Formateurs, RP : Réinvestissement professionnel.

Il ressort de ce tableau que toutes les hypothèses de cette recherche ont été validées du fait de la significativité de chacune des hypothèses. Il convient de dire que l'évaluation régulière des performances des formateurs pour un renforcement des capacités en cas de relâchement est le plus grand facteur de prédiction du réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique car étant estimé à 38%. Ces résultats nous permis de proposer le modèle suivant :

Figure 10:

Modèle de réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique



Source : Données de terrain Mai 2023

En somme, les résultats quantitatifs que nous avons obtenus ont subi un test statistique afin de vérifier qu'ils sont significatifs. À cet effet, nous avons eu recours à la régression linéaire pour déterminer s'il existait une relation significative entre les différentes variables de chaque question de recherche. Les questionnaires physiques ont été intégrés manuellement dans le logiciel SPSS.20.

5.2 Les forces et limites de l'étude

Compte tenu du fait qu'aucune œuvre humaine n'est parfaite, ce travail comporte des forces et des limites.

5.2.1 Les forces au niveau de la thématique

Cette thématique nous permet de lever une équivoque concernant notamment la formation des enseignants l'importance de faire entrer la réflexion sur son propre apprentissage dans les acquis d'apprentissage afin de favoriser la réussite scolaire. Même ces derniers se rendent compte que, très souvent, l'apprenant est en difficulté, non pas parce qu'il « n'a pas travaillé » mais parce qu'il ne sait que faire de son savoir, certains enseignants expriment un doute concernant ce type d'acquis d'apprentissage visé. Selon ces enseignants, « eux-mêmes ont réussi sans être entraînés à ce type d'acquis d'apprentissage ». Nous pensons au contraire que, pour réussir leurs études supérieures, ils ont nécessairement dû développer leur réflexion sur leurs apprentissages, même sans en avoir pris conscience.

5.2.2 Les forces au niveau des outils d'analyse des données

Les forces de notre recherche se situent au niveau des outils d'analyse de données où nous avons utilisé la statistique descriptive, la statistique inférentielle, et l'analyse de contenu. En combinant ces différents instruments cela a permis une analyse plus complète en tirant parti des atouts de chacun.

5.2.3 Les forces au niveau des instruments de collecte de données

Au niveau des instruments de collecte des données, pour des analyses quantitatives nous avons élaboré un questionnaire riche de par ses items. Le langage utilisé était digeste pour tous, ce qui nous a permis de recueillir près de 208 réponses en quelques mois, malgré le fait que ces personnels semblaient tous les temps très occupés par les cours et les examens.

En ce qui concerne le guide d'entretien, la structuration des questions de recherches en items a permis aux acteurs de la chaîne pédagogique de ressortir leurs perceptions dans un champ plus large car à chaque fois que les interviewés s'éloignaient du contexte, il fallait les recadrer. De même, lorsque leurs réponses étaient très brèves, il fallait relancer le débat pour élargir les réponses qui nous ont été utiles à l'analyse.

Pour mener à bien cette recherche, nous l'avons délimité à quatre niveaux : méthodologique, thématique, sociale, spatio-temporelle.

5.2.4 Les limites méthodologiques

Les limites méthodologiques se situent principalement à deux niveaux : au niveau de la réaction des personnels pédagogiques et au niveau de la lenteur du remplissage des questionnaires.

S'agissant de **la réaction des personnels pédagogiques**, il faut dire que l'administration du questionnaire en face à face s'est déroulée à un moment très capital pour eux : pendant les cours. Nous avons ainsi fait face au refus de certains chefs d'établissement et personnels enseignants jugés très occupés. Par contre, ceux qui ont accepté remplir le questionnaire étaient ceux-là qui semblaient s'intéresser le mieux au sujet.

En ce qui concerne **l'entretien**, des réactions de même nature se faisaient entendre. Pour la plupart « ils n'avaient pas de temps ». D'autres malgré la garantie selon laquelle leurs informations resteront confidentielles, ont refusé de se faire enregistrer ou d'y prendre part. En somme sur les personnels pédagogiques ayant pris part à l'enquête, (208) personnels sur 502 ont répondu pour les analyses quantitatives et (04) autres pour les analyses qualitatives. Ce qui fait un total (n=212 personnels).

5.2.5 La limite thématique

La présente recherche se situe dans les sciences sociales, principalement dans les sciences de l'éducation. Il s'agit d'un contexte de professionnalisation des enseignements dans l'ingénierie de la formation. Ainsi, parler du dispositif de formation continue et du réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique, c'est évaluer ce dispositif afin de mettre en exergue le large champ de l'évaluation des projets éducatifs en management de l'éducation. Le but final étant de proposer une optimisation des acquis de formation continue de ces personnels.

5.3 Les suggestions

Sans prétention d'avoir épurer tous les aspects de notre thème, nous émettons quelques réserves pour l'amélioration du pilotage de la sphère éducative par quelques idées porteuses d'actions.

5.3.1 Au niveau stratégique

Chaque difficulté rencontrée pendant la recherche nous a permis d'avoir une idée réelle du réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique. À cet effet, nous suggérons de :

5.3.1.1 Aligner les objectifs de formation continue à l'ODD4

L'atteinte des objectifs du développement durable en général mais spécifiquement de l'ODD4 en particulier est d'une préoccupation profonde pour le Cameroun. À cet effet, il est fondamental de se concentrer sur ses 10 cibles afin de mettre en valeur l'inclusion, l'égalité et la justice sociale en milieu éducatif.

5.3.1.2 Développer le potentiel des enseignants pour répondre aux besoins de l'établissement

L'analyse des besoins permet de savoir si l'investissement dans la formation continue est le meilleur moyen pour améliorer la performance organisationnelle. Si un personnel pédagogique n'atteint pas le niveau de performance désiré, il peut y avoir plusieurs raisons : un manque d'outils, des objectifs imprécis, des conflits de priorités, ou un manque de motivation, la méconnaissance des approches et des méthodes actives d'apprentissage... de fait, la formation continue en sera la solution en passant par une pré évaluation.

5.3.1.3 Investir dans la formation continue pour le développement des compétences.

« Les ressources les plus rares dans n'importe quelle organisation sont les personnes performantes. » l'a déclaré Peter Drucker. Face aux contraintes de temps imparti à la tenue des séminaires généralement insuffisant pour parcourir tous les modules de formation prévus le complément par l'intelligence artificielle est de mise. Le temps mis et la fréquence des formations ne favorisent pas la couverture intégrale des différents programmes et une formation de qualité. Ainsi, pour atteindre leurs objectifs, les lycées doivent mettre un accent plus prononcé sur la fréquence et la durée des formations continues afin de couvrir réellement le programme et répondre aux attentes des apprenants.

5.3.1.4 Impliquer les personnels pédagogiques dans l'élaboration des contenus des programmes

Face à l'inefficacité des méthodes choisies par les formateurs dans la formation continue du fait de leur faible implication au niveau macro avant la prise de décision, il est important d'adapter les approches, les méthodes, les contenus, les instruments et les supports choisies aux exigences et aux besoins réels des apprenants sur le terrain. En effet, les personnels pédagogiques sont les spécialistes de la pédagogie qui savent de quoi ont réellement besoin les apprenants. Il serait bénéfique d'avoir une véritable synergie entre les trois niveaux de pilotage du système éducatif.

5.3.1.5 Élaborer des indicateurs de succès

Face à l'absence de suivi quant à l'implémentation des modules de formation, après la formation continue, la triste réalité est l'absence de suivi de l'implémentation des acquis quant au transfert des connaissances. Le retour sur investissement de la formation s'en trouve inquiété. Il est donc nécessaire de changer la façon d'optimiser le meilleur des acteurs de la

chaîne pédagogique ; cela requiert à la fois, une longue période, de bonnes fréquences et des ressources humaines, matérielles, techniques, informationnelles, didactiques, pédagogiques et financières arrimées aux standards technologiques internationaux. De fait, en complément implanter des indicateurs et des incitateurs de succès (voir des primes) qui permettront de mesurer les résultats en fonction des objectifs de performance.

5.3.1.6 Améliorer le cadre de travail des formateurs

Face à l'absence ou à l'insuffisance des ressources didactiques appropriées mises à la disposition des formateurs lors de la formation, une soif cognitive reste latente quant aux réalités contextuelles. Il est question de s'assurer que le personnel de la chaîne pédagogique a le matériel adéquat et travaille en étroite ligne à l'atteinte des objectifs durables.

5.3.1.7 Rendre les contenus de formations attractifs et accessibles

Il est nécessaire pour les décideurs de rendre les contenus de formation continue plus attractifs et accessibles à tous au niveau des coûts. Mais aussi d'évaluer au préalable les compétences et les qualifications professionnelles des enseignants afin d'opérer un meilleur choix quant aux modules de formation.

5.3.2 Au niveau structurel

Dans la réalisation des tâches, après édicition de la vision et des politiques de l'éducation, l'essentiel est de piloter méticuleusement le travail effectué par le personnel, de respecter les instructions et de contrôler les pratiques d'enseignements et les évaluer. À cet effet, il faut :

5.3.2.1 Adapter l'enseignement-apprentissage aux dynamiques environnementales

Il est fondamental pour chaque personnel de participer activement et efficacement au véhicule de la dynamique environnementale scolaire en les incluant dans les objectifs de formation tout en veillant à l'acquisition des connaissances du personnel pédagogique et leur implémentation sur le terrain. Au final accorder plus d'intérêt aux sessions de formation et améliorer le cadre logistique des structures de formation.

5.3.2.2 Développer des savoirs (savoirs savants, savoir-faire et savoir-être) créateurs optimums de performance

Dès la formation initiale à l'école normale supérieure, le manager éducatif se doit de développer des compétences personnelles afin de savoir reconnaître les différents types et les différentes sources de conflits potentiels dans l'action pédagogique. Ainsi, des solutions globales avec des actions locales sont la clé d'un système transversal privilégiant la délégation pour plus d'efficacité. (Travail, humilité, passion, optimisme, confiance et rigueur sont la clé d'un processus émergent du bas vers le haut).

5.3.2.3 Mettre en place un système d'équité et de justice organisationnelle

Il est nécessaire pour une meilleure cohésion de restaurer des espaces de discussion, d'organiser périodiquement des réunions de coordination et permettre au personnel d'innover, de faire des propositions. Encourager la créativité dans les approches de formation des personnels pédagogiques en adéquation aux besoins réels des apprenants.

5.3.2.4 Établir une synergie de pilotage entre le structurel et l'opérationnel

Il est nécessaire que la chaîne éducative milite pour un partage des connaissances en optant pour l'usage de pédagogies nouvelles. Les partenaires doivent prendre conscience du rôle qu'incombe chacun en ce qui le concerne et de le jouer car les décideurs n'ont pas toujours la connaissance de tous les contours des réalités scolaires. Il est donc judicieux de partager, d'évaluer ensemble les véritables besoins de formation.

5.3.3 Au niveau opérationnel

Il s'agit des actions concrètes pour une éducation de qualité. Il faudrait :

5.3.3.1 Évaluer régulièrement les enseignants

Il est important d'évaluer au préalable les compétences et qualifications professionnelles des enseignants ; d'analyser s'ils sont suffisamment utilisés, outillés, s'ils atteignent ses objectifs et s'ils disposent du matériel nécessaire pour l'atteinte des objectifs ; d'évaluer le suivi post formation continue sur les pratiques pédagogiques et d'aider les enseignants à améliorer leurs pratiques par ricochés les résultats des élèves. L'évaluation des enseignants devient donc un outil managérial qui permet l'évolution et l'optimisation des aptitudes et le meilleur choix des modules. Ces pistes d'amélioration permettent donc de repérer les dysfonctionnements, d'augmenter la productivité des acteurs pédagogiques et profitent ainsi à la réussite scolaire.

5.3.3.2 Étaler le dispositif de formation sur une durée considérable

En perspective, pour parfaire cette recherche sur le long terme, il serait intéressant d'analyser le lien entre les pratiques pédagogiques des formateurs et d'évaluer l'impact du dispositif de formation continue sur les pratiques pédagogiques. Pour une meilleure performance, il est nécessaire pour le chef d'établissement d'organiser en permanence les formations continues à grande échelle ; de même, fixer les objectifs de formation en veillant à l'acquisition des connaissances du personnel pédagogique et leur implémentation sur le terrain.

5.3.3.3 Accorder plus d'intérêt aux sessions de formation

L'objectif ici est d'insister sur la périodicité et la fréquence de formation tout en améliorant le cadre des structures de formation en termes de logistique tout en réajustant le contenu de ces formations. Il est question d'être à l'écoute des collaborateurs ; permettre aux collaborateurs de faire des propositions sur les moyens nécessaires pour améliorer leurs capacités. Afin de résoudre avec acuité cette nécessité vitale de renforcement de capacités, le gendarme éducatif fait son entrée par la loi N°2018/010 du 11 juillet 2018 régissant la formation professionnelle au Cameroun, qui stipule en son Article 20 en l'alinéa (1) que la formation continue vise à assurer aux professionnels leur recyclage ou leur perfectionnement. En son alinéa (2), elle a pour objectifs de favoriser l'insertion, la réinsertion et la mobilité professionnelle d'une part et, d'autre part, elle permet d'adapter les capacités des travailleurs à l'évolution des techniques, de la technologie et des métiers.

5.3.3.4 Recourir aux pédagogies nouvelles d'apprentissage

Pour une gradation de la courbe de réussite scolaire, il est nécessaire d'adopter les pédagogies nouvelles qui consistent aux retours, aux sources de la notion même « d'apprendre ». À cet effet : revoir comment apprendre, pourquoi apprendre, quoi apprendre,

pour quelle finalité apprendre ? Il est donc productif tant pour l'enseignant que pour l'élève de savoir utiliser l'instrument éducatif commun qui est le cerveau.

5.3.3.5 Intégrer l'intelligence artificielle dans la formation continue

Il est nécessaire de former les enseignants à l'adaptation et à utiliser l'Intelligence artificielle dans l'éducation et la formation afin d'être mieux outiller. L'IA peut aider à personnaliser les parcours de formation en identifiant les besoins et les compétences de chaque apprenant. Ainsi les systèmes d'analyse des données basés sur l'IA peuvent permettre de suivre la progression des apprenants, d'identifier les difficultés et d'ajuster les programmes de formation en conséquence.

De fait, l'IA peut aussi aider à identifier les opportunités d'emploi et de réinvestissement professionnelle les plus pertinentes en fonction des profils, des compétences pour rendre la formation continue plus adaptée, efficace, accessible et durable.

Tableau 25 :

Proposition de cadre d'action pour le réinvestissement professionnel des acquis

Niveau macro : décisionnel, stratégique, politique	
Cadre d'action	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Aligner les objectifs de formation continue à l'ODD4 ✚ Développer le potentiel des enseignants pour répondre aux besoins de l'établissement ✚ Investir dans la formation continue pour le développement des compétences ✚ Impliquer les personnels pédagogiques dans l'élaboration des contenus des programmes ✚ Élaborer des indicateurs de succès ✚ Améliorer le cadre de travail des formateurs ✚ Rendre les contenus de formations attractifs et accessibles.
Niveau Méso : organisationnel, départemental, arrondissement	
Cadre d'action	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Adapter l'enseignement-apprentissage aux dynamiques environnementales ✚ Développer des savoirs (savoirs savants, savoir-faire et savoir-être) créateurs optimums de performance ✚ Mettre en place un système d'équité et de justice organisationnelle ✚ Établir une synergie de pilotage entre le niveau organisationnel et l'opérationnel ✚ Évaluer les enseignants.
Niveau micro : fonctionnel, établissement	
Cadre d'action	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Évaluer les enseignants et accorder plus d'intérêt aux sessions de formation ✚ Étaler le dispositif de formation sur une durée considérable ✚ Recourir aux pédagogies nouvelles d'apprentissage ✚ Intégrer l'intelligence artificielle dans la formation continue.

Source : Données de terrain Avril 2024

**Proposition de fiche d'évaluation du dispositif de formation continue des lycées
d'enseignement secondaire général du Mfoundi en vue d'améliorer la qualité du
rendement scolaire**

Coordonnées :				
Nom :	Mme / M/ Mlle			
Sexe :	Masculin / Féminin			
Age :	X ans			
Catégorie socio-professionnelle :	Proviseur / AP / Censeur / Enseignant			
Ancienneté :	X ans			
Activités / Tâches et/ou profil d'exigences de l'agent				
Activité 1 :				
Activité 2 :				
Tâche 1 :				
Tâche 2 :				
Profil d'exigences 1 :				
Profil d'exigences 2 :				
Maitrise des approches	4	3	2	1
Type d'approche				
Acquis				
Connaissances en lien avec l'objectif fixé				
Consolidation				
Performance				
Exigences				
Maitrise des méthodes	4	3	2	1
Type de méthodes				
Acquis				
Connaissances en lien avec l'objectif fixé				
Consolidation				
Performance				
Exigences				
Maitrise des contenus	4	3	2	1
Type de contenus				
Acquis				
Connaissances en lien avec l'objectif fixé				
Consolidation				
Performance				
Exigences				
Maitrise des outils de formation	4	3	2	1
Type d'outils				
Acquis				
Connaissances en lien avec l'objectif fixé				
Consolidation				
Performance				
Exigences				
Méthodes de travail et connaissances	4	3	2	1
Type de méthodes				

Acquis				
Connaissance en lien avec l'objectif fixé				
Aptitudes				
Consolidation				
Performance				
Exigences				
Style de communication et comportement en équipe	4	3	2	1
Motivation				
Charge de travail				
Tâche 1				
Tâche 2				
Atteinte des objectifs				
Évaluation				
Résultat				
Qualité de la performance	4	3	2	1
Motivation				
Charge de travail				
Tâche 1				
Tâche 2				
Atteinte des objectifs				
Style de communication et comportement en équipe	4	3	2	1
Motivation				
Charge de travail				
Tâche 1				
Tâche 2				
Atteinte des objectifs				
Qualité de la performance affichée	4	3	2	1
Liée à la tâche				
Liée à l'organisation				
Capacité individuelle à appliquer ses connaissances et ses aptitudes pour répondre aux exigences du poste				
Communication et collaboration				
Adaptabilité				
Créativité et innovation				
Évaluation de la performance	4	3	2	1
Très bonne ou excellente (niveau de performance = 4)				
Bonne ou supérieure aux exigences (niveau de performance = 3)				
Satisfaisante ou tout à fait conforme aux exigences (niveau de performance = 2)				
Insatisfaisante ; ne répond pas, en grande partie, aux exigences (niveau de performance = 1)				
Évaluation de l'encadrement	4	3	2	1
Style d'encadrement (uniquement pour le personnel ayant des responsabilités d'encadrement)				
Encadrement des collaborateurs				
Délégation de tâches				
Valorisation/qualification des collaborateurs				
Motivation/constitution d'équipe(s)				
Gestion des conflits	4	3	2	1
Instauration d'un climat de travail positif				

Temps pris pour les collaborateurs				
Entretiens réguliers avec les collaborateurs				
Aptitude à la prise de décisions				
Capacité à fixer des objectifs				
Évaluation du réinvestissement professionnel	4	3	2	1
Promotion des collaborateurs				
Développement des compétences				
Autonomie				
Créativité et Innovation				
Cap d'évolution de l'élève	Niveau visé			
Cap d'évolution				
Plafond / Plancher				
Avis de l'évaluateur				
Actions à mener	4	3	2	1
Évaluation diagnostique qui permet de mesurer les prérequis des enseignants en fonctions des objectifs de formation				
Évaluation diagnostique des prérequis des apprenants et des lacunes face aux objectifs fixés				
Formation quantitativement et qualitativement des enseignants aux approches et méthodes pédagogiques en respectant un chronogramme de formations				
Formation des enseignants aux pédagogies nouvelles et à l'utilisation de la mémoire				
Formation des élèves à l'utilisation de la mémoire et à l'utilisation de l'IA				
Suivi régulier et rigoureux des formateurs				
Renforcement des capacités des formateurs				
Suivi de la progression et du calendrier des activités	4	3	2	1
Trimestre 1				
Trimestre 2				
Trimestre 3				
Observations de l'évaluateur				

Signatures

L'évaluateur

l'Agent

Le second évaluateur

Date : _____

Source : NGONO Arielle Rose (Juillet 2024)

CONCLUSION GENERALE

Au sortir de notre analyse qui portait sur l'analyse de l'effet du dispositif de formation continue sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique des lycées d'enseignement secondaire général du Mfoundi ; nous notons que le Cameroun est marqué par une poussée démographique galopante ; une forte demande sociale d'éducation et une situation économique sévère depuis deux décennies. Malgré les sacrifices consentis par l'État pour permettre à l'école de se rapprocher de plus en plus du citoyen, on note l'insuffisance d'infrastructures d'encadrement pédagogique, le niveau décroissant des apprenants, le doigt pointé sur les nouvelles approches d'apprentissage sans cesse changeantes avec une population en pleine mutation à la croisée des générations. Dès lors, la révolution de l'éducation et de la formation par l'intelligence artificielle au XXI^e siècle pose les jalons d'une révision du système éducatif afin de faire face aux exigences des nouvelles technologies de l'information et de la communication en matière d'éducation. À cet effet, la professionnalisation des enseignements et l'apport des NTIC poussent l'apprenant à être au centre de son savoir et l'enseignant de réviser ses méthodes actives d'apprentissage au type de mémoires des apprenants. L'objectif de cette recherche consistait donc à tester l'hypothèse selon laquelle le dispositif de formation continue a un effet positif sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique dans l'action pédagogique quotidienne du secondaire public au Mfoundi. Pour y arriver, nous avons mobiliser les fondements des différentes théories actives d'apprentissage et des sciences de l'éducation qui considèrent la formation comme une des pratiques susceptibles de favoriser l'optimisation et la créativité des enseignants et des apprenants. Cependant après avoir élagué les difficultés rencontrées lors de cette recherche, nous avons émis quelques réserves tant au niveau stratégique, fonctionnel, qu'opérationnel. Il ressort donc de nos analyses que toutes les hypothèses de cette recherche ont été validées du fait de la significativité de chacune d'elles. De fait, le suivi régulier des performances des formateurs en vue d'un renforcement des capacités est le plus grand facteur de prédiction du réinvestissement professionnel des acteurs de la chaîne pédagogique car étant estimé à 38%. À cet effet le regard se tourne vers la recherche des pédagogies nouvelles tout en tenant compte de l'intelligence artificielle vers laquelle le monde tend aujourd'hui. Des différents défis liés à la formation continue, une zone lumineuse s'ouvre quant aux perspectives d'amélioration de ce domaine. Il s'agit ici de mettre en valeur la portée positive du dispositif de formation continue et ses différentes exigences pour une éducation de qualité ; car l'organisation institutionnelle du système éducatif pourrait en être améliorée. Fort de ce constat, l'école contemporaine camerounaise doit faire face à de multiples enjeux dans le processus de démocratisation de l'éducation, réel décollage laborieux du système éducatif. La formation continue serait donc le pilier conducteur d'amélioration des capacités des acteurs de la chaîne pédagogique, pour un meilleur transfert des connaissances gage d'optimisation du niveau des apprenants. Pour dire avec Howard Gardner que l'avènement des nouvelles technologies nous oblige à éduquer les enfants différemment.

Des analyses faites nous avons pu comprendre que l'ingénierie de la formation est une discipline qui vise à concevoir, développer et mettre en œuvre des programmes de formation pour les individus ou les organisations. Elle combine des principes pédagogiques, des méthodes d'enseignement et des techniques de conception pour créer des expériences d'apprentissage

efficaces. L'objectif principal étant de répondre aux besoins de formation spécifiques en développant des programmes adaptés aux apprenants et aux objectifs visés. Cela implique donc une analyse approfondie des besoins en formation, la définition des objectifs d'apprentissage, la sélection des méthodes et des outils pédagogiques appropriés, la création de supports de cours et de ressources didactiques, ainsi que l'évaluation de l'efficacité de la formation. Dès lors, elle implique la gestion de projet, car elle nécessite la planification, l'organisation et la coordination des différentes étapes du processus de conception et de déploiement de la formation. Les ingénieurs de formation travaillent souvent en étroite collaboration avec des experts du domaine concerné, des formateurs et des spécialistes des technologies de l'information pour créer des programmes de formation complets et attrayants. En termes de d'évaluation et de suivi, la politique éducative prévoit donc des mécanismes d'évaluation pour mesurer les progrès réalisés dans le système éducatif, tant au niveau des apprenants que des établissements scolaires. Cela peut inclure des évaluations nationales, des indicateurs de performance et des mécanismes de responsabilisation. Ainsi, tous les acteurs de la chaîne pédagogique pourront se pencher de façon plus rigoureuse sur l'amélioration du dispositif de formation continue pour de meilleurs résultats. Pour corroborer avec l'Organisation Internationale du Travail (OIT) qui pense que pour tout pays, l'apprentissage continu est essentiel pour le renforcement du capital humain pour être innovant, proactif et compétitif dans un monde globalisé et en évolution rapide. À cet effet, les équipes de travail doivent s'arrimer aux exigences de la mondialisation tout en ayant recours à l'éducation aux valeurs pour une nation forte capable de résister aux méfaits du temps et de la technologie. Ainsi, les besoins de formation sont constitués de l'écart existant entre un profil professionnel requis souhaité, souhaitable ou nécessaire et un profil réel. Il représente donc le décalage entre la situation réelle et la situation idéale. De fait, l'analyse des écarts amène la traduction en objectifs de formation et en actions nécessaires. La formation continue se présente comme le biais par excellence du transfert des compétences des formateurs aux formés et des formés (enseignants) aux apprenants (élèves) ou acquérants. Qui dit formation dit transfert cognitif, développement des aptitudes et des attitudes. Tout dépend donc de la formation des formateurs, de leur parcours. De fait, valoriser le dispositif de formation continue permet une plus-value fondamentale qui boostera le potentiel des formés.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A. (1984). « *L'enseignant est une personne* ». Paris : Editions E.S.F. Ait.
- Andy Hargreaves et Michael Fullan. (2012) «Professional Capital: Transforming Teaching in Every School».
- ASSOAH E., B. (2018). «la formation permanente au Cameroun : Quel développement professionnel pour les enseignants »?
- Avalos, B. (2011). «*Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years* », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27/1, pp. 10-20.
- Bentein, K., Vanderberghe, C., & Dulac, T. (2004). « *Engagement organisationnel de continuité et indicateurs d'efficacité au travail* ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (53), 69-79.
- Borko, H. (2007). « *Professional development and teacher learning: Mapping the terrain* », *Educational Researcher*, Vol. 33/8, pp. 3-15.
- Clarke, D. e. (2002). « *Elaborating a model of teacher professional growth* », *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18/8, pp. 947-967.
- Décret N° 2000/698/PM du 13 Sep 2000 fixant régime de la formation permanente des fonctionnaires*
- Djeumeni Tchamabe, M., (2017). « *Ingénierie de la supervision pédagogique en éducation* ». Paris : L'Harmattan ISBN 978-2-343-11612-
- Djeumeni Tchamabe M., (2015). « *La formation pratique des enseignants au Cameroun. In Revue formation et profession* ». Volume 23 (3))
- Djeumeni-Tchamabe, M. .. (2014). «*La recherche SUPERE-RCF Supervision Pédagogique et ressources électroniques au Cameroun : le cas des anglophones*». Dans *Colloque FORSE de l'université de Rouen Table ronde plénière*. .
- Djeumeni-Tchamabe, M. (2010). «*Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques ; compétences des enseignants et compétences des apprenants ; pratiques publiques et prat.* »
- Doh P, Essama, P., Djeumeni Tchamabe, M., et al (2017). « *Le système d'enseignement supérieur comme objet d'étude dans l'économie du savoir : référentiel de Master et doctorat en Gouvernance universitaire en Afrique francophone* ». Canada : CERFA
- Essomme et Kutche (2019). « *Le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun : pilier de l'engagement organisationnel des enseignants ?* »
- Fonkeng, E. Chaffi. (2014). «*Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*». Yaoundé: Graphicam.

- Frenay, M. e. (2006). «*Le transfert des apprentissages. :Apprendre et faire apprendre*» (pp. 123-136). . Paris: E. Bourgeois, & G. Chapelle (Eds.). .
- Gary, B. (1975). «*Human Capital: a Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*». University of Chicago.
- Houpert, D. (2005). «*En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? »Enseigner, un métier qui s'apprend . cahier Pédagogique"*, n°435.
- Huberman, A.-M. (. (1973). «*Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. Revue Expérience et innovation en éducation*».
- Hugon, P. (2005). «*La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? Mondes en développement"*.
- Joséphine Mukamurera, et Al. (2015). «*L'accompagnement professionnel des enseignants : de l'adoption à la transformation des pratiques* ».
- Kimberley, H. (Mars 2011). «*Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. revue française de pédagogie*, pp. 31-40.
- Kraft, M. D. (2018). «*The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence* »,. *Review of Educational Research*, Vol. 88/4, , 547-588.
- Kutche, T. (2019). «*Organizational Justice and Organizational Commitment of Public Secondary School Teachers in Cameroon* ». *Journal of Education and Practice*, 10(36),, pp 157-166.
- Lemosse, M. (1989,). «*Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais* ». Recherche et formation,, pp55-66.
- Léopold Paquay, et Al (2019). «*Apprendre à enseigner : la formation des enseignants en question* ».
- Léopold Paquay, et Al (2016). «*Le développement professionnel des enseignants : de l'adaptation à la professionnalisation"* ».
- Maingari, D. (2005). «*La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. l'Harmattan*.
- Maingari, D. (1997). «*La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. Recherche & formation*» .25. pp. pp. 97-112.
- Meyer, J. P. (1991). «*Three component conceptualization of organizational commitment.* » *Human Resource Management Review*. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z) Accessed 24 April 2018). MINESEC

- Müller, J., & Djuatio, E. (2011). «Les relations entre la justice organisationnelle, l'employabilité, la satisfaction et l'engagement organisationnel des salariés». *Revue de gestion des ressources humaines*.
- OCDE . (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*, . Paris: Éditions OCDE,.
- Opfer, D. (2016). «Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013» . *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, N°138, Paris*,.
- Paquay, L. A.-D. (2001). «Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences? »
- Paquay, L. (1994). «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? . . *Recherche & formation* » .
- Peretti, 9., Pozzo Di Borgo, , Barth, & Brunet. (2012). «Regards croisés sur l'engagement. Comment obtenir l'engagement des salariés en 2013 ? » *Question(s) de management*, 2(1., 119-137. . doi : 10.3917/qdm.122.0119
- Perrenoud, P. (1994b). « *La formation des enseignants entre théorie et pratique*». *La motivation : une source efficace pour améliorer la performance des membres d'équipes*. Paris: l'Harmattan. Ping Wang.
- Perrenoud, P. (1994a). «Compétences, habitus et savoirs professionnels . » , *European journal of teacher education*, 17 (1-2),., 45 48.
- Pierre, I. F. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique*. Paris, : L'Harmattan.
- Philippe Perrenoud. (2017). « Repenser la formation des enseignants »
- RESEN. (2013). «*Rapport d'état du système éducatif national camerounais. Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*».
- UNESCO. (2015b). «*Éducation 2030 Déclaration d'Incheon et Cadre d'action Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*».
- UNESCO. (2015a). *Éducation pour tous, progrès et enjeux*».
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*».
- UNESCO. (1986). *Les personnels de supervision pédagogique : nouvelles fonctions et formation* », *Volume 1*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1975.). «*Les enseignants et les autres professionnels de l'éducation : nouveaux profils et nouveaux statuts*» *Documents pour la Conférence internationale de l'éducation (35e session)*. Paris.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Autorisation de recherche

ANNEXE 2 : Questionnaire

ANNEXE 3 : Guide d'entretien

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N° *6.Hr.bis* /23/UYI/FSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante NGONO Arielle Rose Marie, Matricule 21V3076 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *CONCEPTION ET EVALUATION DES PROJETS EDUCATIFS*.

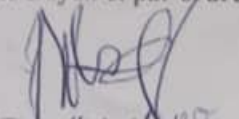
L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Dr. MANIFI Maxime. Son sujet est intitulé : « *Dispositifs de formation continue et développement professionnel des personnels pédagogiques des lycées d'enseignement secondaire général de la région du Centre* ».

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

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

Fait à Yaoundé, le *26/01/23*

Pour le Doyen et par ordre


Dr. Mbeké Sanyé



QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Chers répondants,

Je suis NGONO Arielle Rose Marie, étudiante de Master2 en Management de l'éducation à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de nos travaux de recherche en Science de l'Éducation, nous menons une enquête dont l'objet d'étude porte sur l'ingénierie de la formation en milieu scolaire. Nous vous prions de bien vouloir y contribuer en répondant de façon objective aux questions de cette enquête en inscrivant le numéro qui correspond le mieux à votre choix de réponse au cadre qui y est réservé. Il ne s'agit pas d'une enquête sur votre personne, mais d'une recherche d'informations scientifiques permettant de mieux comprendre le lien existant entre la formation continue et le réinvestissement professionnelle des personnels pédagogiques. Les réponses recueillies dans le présent questionnaire sont confidentielles et seront exclusivement exploitées dans le cadre de cette recherche conformément à la loi n° 91/023 du 16 décembre 1991. Toutes ces informations seront utilisées à des fins purement scientifiques.

SECTION A : IDENTIFICATION

Cochez la case correspondante

Q 01	Genre : Masculin <input type="checkbox"/> ; Féminin <input type="checkbox"/>
Q 02	Age : 25-30 <input type="checkbox"/> 30-35 <input type="checkbox"/> 35-40 <input type="checkbox"/> 40-45 <input type="checkbox"/> 45- 50 <input type="checkbox"/>
Q 03	Statuts : Proviseur <input type="checkbox"/> Censeur <input type="checkbox"/> animateur Pédagogique <input type="checkbox"/> Enseignant <input type="checkbox"/>

SECTION B : EFFET DE LA RECENSION DES DIFFICULTÉS PÉDAGOGIQUES SUR LE RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL DES ACTEURS DE LA CHAÎNE PÉDAGOGIQUE

Instruction : cochez la case qui vous correspond en respectant les modalités suivantes :

1 = pas du tout d'accord ; 2 = pas d'accord ; 3 = Neutre ; 4 = D'accord ; 5 = Tout à fait d'accord

N°	ITEMS	1	2	3	4	5
Q04	Certains enseignants ont des difficultés à intégrer et à s'appropriier les approches et les méthodes pédagogiques					

Q05	Certains acteurs de la chaîne pédagogique sont réticents à l'idée de se faire recycler par les formateurs					
Q06	Les approches d'apprentissage ne correspondent pas aux besoins réels et contextuels des apprenants					
Q07	Le nombre de carrefours pédagogiques par an est très souvent insuffisant					
Q08	Le nombre de carrefours pédagogiques m'aide à mieux maîtriser les nouvelles approches d'enseignement					
Q09	Le temps mis pour la formation continue est très souvent insuffisant					
Q10	Les ressources didactiques mises à la disposition des formateurs sont souvent insuffisantes					

SECTION C : EFFET DE L'ENCADREMENT PÉDAGOGIQUE SUR LE RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNELS PÉDAGOGIQUES

N°	ITEMS	1	2	3	4	5
Q11	La fréquence des carrefours pédagogiques permet de mieux maîtriser les nouvelles approches et techniques d'apprentissage					
Q12	Les séminaires pour échange de compétences me permettent de capitaliser les acquis et de gagner en expériences					
Q13	Les inspections pédagogiques me permettent d'utiliser de façon efficace les acquis de formation					
Q14	Le partage d'expériences me permet de mieux régler les conflits et les difficultés en situation de classe					
Q15	Le transfert des connaissances favorise mon réinvestissement professionnel					

SECTION D : EFFET DE L'ÉVALUATION RÉGULIÈRE DES PERFORMANCES DES FORMATEURS SUR LE RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL DES PERSONNELS PÉDAGOGIQUES

N°	ITEMS	1	2	3	4	5
Q16	Étaler le dispositif de formation sur une durée considérable et organiser en Permanence les formations continues à grande échelle					
Q17	Fixer les objectifs de formation en veillant à l'acquisition des connaissances du personnel pédagogique et leur implémentation sur le terrain					
Q18	Accorder plus d'intérêt aux sessions de formation et améliorer le cadre des structures de formation en termes de logistique					
Q19	Évaluer au préalable les compétences et qualifications professionnelles des enseignants avant leur mise en stage ceci dans l'optique d'opérer un meilleur choix quant aux modules de formation					
Q20	Encourager l'innovation dans les approches de formation des personnels pédagogiques et favoriser les formations en adéquation avec les besoins réels de l'institution					
Q21	S'intéresser aux pédagogies nouvelles car les technologies d'aujourd'hui nous imposent de revoir l'éducation face à l'intelligence artificielle					

SECTION E : RÉINVESTISSEMENT PROFESSIONNEL DES ACTEURS DE LA CHAÎNE PÉDAGOGIQUE

N°	ITEMS	1	2	3	4	5
Q22	Le réinvestissement professionnel des personnels pédagogiques est influencé par la multiplication des séminaires de formation					
Q23	Le réinvestissement professionnel voudrait qu'on s'intéresse avec acuité sur l'instrument pédagogique réel qu'est le cerveau afin de mieux comprendre son fonctionnement					
Q24	Le réinvestissement professionnel des personnels pédagogiques dépend de la qualité des carrefours pédagogiques					
Q25	Le réinvestissement professionnel des personnels pédagogiques découle de l'efficacité dans le transfert des compétences acquises pendant la formation continue					
Q26	Le réinvestissement professionnel des personnels pédagogiques provient de l'utilisation efficiente des compétences acquises pendant la formation continue					
Q27	Le réinvestissement professionnel des personnels pédagogiques dépend de la volonté des formateurs à améliorer le niveau des apprenants					

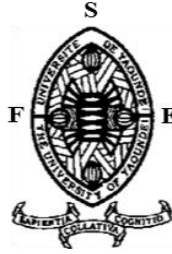
Merci d'avoir accepté de participer à notre enquête !

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix -Travail – Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

 FACULTÉ DES SCIENCES DE
 L'ÉDUCATION

 CENTRE DE RECHERCHE EN
 SCIENCES SOCIALES ET ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace - Work – Fatherland

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF SCIENCES OF
 EDUCATION

 POST GRADUATE SCHOOL FOR
 SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

GUIDE D'ENTRETIEN

Je suis NGONO Arielle Rose Marie, étudiante de Master2 en Management de l'éducation à l'Université de Yaoundé I. Dans le cadre de nos travaux de recherche en Science de l'Éducation, nous menons une enquête dont l'objet d'étude porte sur l'ingénierie de la formation en milieu scolaire. Nous vous prions de bien vouloir y contribuer en répondant de façon objective aux questions de cette enquête. Il ne s'agit pas d'une enquête sur votre personne, mais d'une recherche d'informations scientifiques permettant de mieux comprendre le lien existant entre la formation continue et le réinvestissement professionnel des acquis des personnels pédagogiques. Les réponses recueillies dans le présent questionnaire sont confidentielles et seront exclusivement exploitées dans le cadre de cette recherche conformément à la loi n° 91/023 du 16 décembre 1991.

SECTION A : IDENTIFICATION

Cochez la case correspondante

Consentez-vous de répondre en toute liberté aux questions qui vont suivre ? Oui Non

Q01 Genre : Masculin ; Féminin

Q02 Age : 25-30 30-35 35-40 40-45 45- 50

Q03 Statuts : Proviseur Censeur animateur Pédagogique Enseignant

PARTIE B : ÉLÉMENTS DE LA VARIABLE INDÉPENDANTE

Thème 1 : Recension des difficultés pédagogiques

Êtes-vous satisfait de votre emploi ? -----

Avez-vous des difficultés pédagogiques ? Si oui lesquelles ?-----

Avez-vous des difficultés avec vos élèves ? -----

Si oui lesquelles ?-----

Avez-vous des difficultés avec les approches et les méthodes d'apprentissage ?

Si oui lesquelles ? -----

À votre avis la prise en compte de ces difficultés pédagogiques est-elle nécessaire ?

Si oui pourquoi ? -----

Si non pourquoi ? -----

Quel canevas proposez – vous ? -----

Thème 2 : Encadrement pédagogique

À votre avis l'encadrement pédagogique est-t-il utile pour le réinvestissement professionnel des acquis dans l'action pédagogique quotidienne ?

Si oui comment ? -----

Si non pourquoi ? -----

Existe-t-il dispositif de formation continue dans votre établissement ?

Si oui décrivez le : -----

Si non pourquoi ? -----

Dans quelle mesure pouvez-vous décrire l'utilité du dispositif formation continue dans votre cursus ?

Y a-t-il une motivation lorsque vous vous faites former ?

Si oui laquelle ? -----

Si non pourquoi ? -----

Thème 3 : Renforcement des capacités des formateurs

Après présentation de l'effet de l'encadrement pédagogique sur le réinvestissement professionnel des acquis dans l'action pédagogique, le constat est que les difficultés persistent. Pouvez-vous nous parler de façon détaillée des difficultés pédagogiques rencontrées par les formateurs et quel est leur effet sur le réinvestissement professionnel des acquis dans l'action pédagogique ?

Face à ces difficultés évoquées quelles sont les actions à mener pour améliorer le transfert des acquis dans l'action pédagogique quotidienne des acteurs de la chaîne pédagogique ?

Avez-vous déjà entendu parler des pédagogies nouvelles ? -----

Si oui. Pensez-vous que ces pédagogies actionnent le transfert des acquis ?

Comment ? -----

PARTIE C : ÉLÉMENTS DE LA VARIABLE DÉPENDANTE

Thème 4 : Réinvestissement professionnel des acquis

Dans l'action pédagogique avez-vous des difficultés de transfert des acquis ?

Si oui lesquelles ?-----

À votre avis en quoi est-ce-que le réinvestissement des acquis dans l'action pédagogique peut être conditionné par la qualité du dispositif de formation continue ? Si oui comment ?

Si non pourquoi ? -----

Êtes-vous satisfait par les approches proposées pendant la formation continue ?
si oui pourquoi ?-----

Si non pourquoi ?-----

Êtes-vous satisfaits par les méthodes de formation ?
Si oui pourquoi ? -----

Si non pourquoi ?-----

L'évaluation régulière des formateurs est-elle capitale ?
Si oui comment ?-----

Si non pourquoi ?-----

Merci d'avoir accepté de participer à notre enquête !

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE.....	I
REMERCIEMENTS	III
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	IV
LISTE DE TABLEAUX.....	VI
LISTE DE FIGURES	VII
RESUME.....	VIII
ABSTRACT.....	IX
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	3
1.1 LE CONTEXTE DE L'ETUDE.....	3
1.1.1 <i>Au niveau international</i>	3
1.1.1.1 La mise en œuvre de l'ODD4.....	3
1.1.1.2 La mise en application de l'agenda 2063 de l'Union Africaine	3
1.1.1.3 L'avènement de la digitalisation.....	4
1.1.2 <i>Le contexte constitutionnel au niveau national</i>	4
1.1.2.1 La loi de l'orientation de l'éducation de 1998.....	4
1.1.2.2 La vision d'un Cameroun émergent en 2035.....	5
1.1.2.3 La mise en œuvre de la vision de développement durable de la SND30	5
1.1.3 <i>Le contexte institutionnel</i>	6
1.1.4 <i>L'environnement démographique</i>	7
1.1.5 <i>L'environnement économique</i>	7
1.2 LA JUSTIFICATION DE L'ETUDE	7
1.3 LE POSITIONNEMENT DU PROBLEME.....	8
1.3.1 <i>Le constat</i>	8
1.3.2 <i>Le problème</i>	12
1.4 LES QUESTIONS DE RECHERCHE	12
1.4.1 <i>La question principale de recherche</i>	12
1.4.2 <i>Les questions de recherche spécifiques</i>	13
1.5 LA FORMULATION DES HYPOTHESES	13
1.5.1 <i>L'hypothèse générale</i>	13
1.5.2 <i>Les hypothèses spécifiques</i>	13
1.6 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	13
1.6.1 <i>L'objectif principal de recherche</i>	13
1.6.2 <i>Les objectifs spécifiques de recherche</i>	13
1.7 LES INTERETS DE L'ETUDE.....	14

1.7.1	<i>L'intérêt scientifique</i>	14
1.7.2	<i>L'intérêt professionnel</i>	14
1.7.3	<i>L'intérêt managérial</i>	14
1.7.4	<i>L'intérêt social</i>	15
1.8	LA DELIMITATION DE L'ETUDE.....	15
1.8.1	<i>La délimitation thématique</i>	15
1.8.2	<i>La délimitation spatio-temporelle</i>	15
	CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET.....	16
2.1	LA DEFINITION DES CONCEPTS.....	16
2.1.1	<i>Le dispositif</i>	16
2.1.2	<i>La formation continue</i>	16
2.1.3	<i>Le dispositif de formation continue</i>	16
2.1.4	<i>Le réinvestissement professionnel</i>	17
2.1.5	<i>Les acquis</i>	18
2.1.6	<i>Les acteurs de la chaine pédagogique</i>	18
2.2	LA REVUE DE LITTERATURE.....	18
2.2.1	<i>L'état des lieux de la formation continue au niveau mondial</i>	19
2.2.2	<i>Les missions des acteurs de la chaine pédagogique</i>	19
2.2.2.1	Le chef d'établissement.....	19
2.2.2.2	Le censeur.....	20
2.2.2.3	Les Animateurs Pédagogiques.....	20
2.2.2.4	Les enseignants.....	21
2.2.3	<i>La formation continue du secteur de l'éducation au Cameroun</i>	21
2.2.3.1	Au niveau stratégique.....	22
2.2.3.2	Au niveau structurel.....	23
2.2.3.3	Au niveau opérationnel.....	23
2.2.4	<i>L'offre de formation continue</i>	23
2.2.5	<i>Les approches d'apprentissage</i>	23
2.2.5.1	L'approche transmissive.....	23
2.2.5.2	L'approche constructiviste.....	23
2.2.5.3	L'approche socioconstructiviste (ASC).....	24
2.2.5.4	L'approche par objectifs (APO).....	24
2.2.5.5	L'approche par compétences (APC).....	24
2.2.5.6	L'approche par problèmes (APP).....	25
2.2.6	<i>Les méthodes actives d'apprentissage</i>	25
2.2.6.1	La pédagogie par la découverte.....	25
2.2.6.2	L'apprentissage coopératif.....	25

2.2.6.3	La pédagogie par projet.....	25
2.2.6.4	La pédagogie par problèmes	26
2.2.7	<i>Les techniques d'apprentissage</i>	26
2.2.7.1	L'étude de cas	26
2.2.7.2	Les jeux de rôle.....	26
2.2.7.3	La classe inversée	26
2.2.7.4	Les simulations	26
2.2.8	<i>Les outils et supports pédagogiques</i>	26
2.2.8.1	Les outils pédagogiques	26
2.2.8.2	Les supports pédagogiques	27
2.2.8.3	L'accès et la participation des enseignants	27
2.2.8.4	Les ressources humaines et matérielles	27
2.2.9	<i>Les interactions dans l'enseignement-apprentissage</i>	27
2.2.9.1	Un acte interactif et à long délai de réponse	27
2.2.9.2	Un acte dirigé et situé.....	27
2.2.9.3	Un acte contingent et rationnel	28
2.2.9.4	Un acte réflexif et professionnel	28
2.2.9.5	Un acte professionnel délicat, absorbant et exigeant	28
2.2.10	<i>Les compétences de la formation continue</i>	28
2.2.10.1	L'organisation et l'animation des situations d'apprentissage	28
2.2.10.2	La réalisation du travail en équipe ou en réseau	28
2.2.10.3	L'utilisation des technologies éducatives dans les enseignements	29
2.2.10.4	La gestion des devoirs et des dilemmes éthiques de la profession.....	29
2.2.10.5	La gestion par l'enseignant de sa propre formation continue	29
2.2.11	<i>Le transfert des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique</i>	30
2.2.11.1	Le contexte du transfert de compétences.....	30
2.2.11.2	Le construit du transfert de compétences	30
2.2.12	<i>Les compétences favorisant le transfert des acquis</i>	30
2.2.13	<i>L'action pédagogique</i>	31
2.2.14	<i>Les domaines concernés par les acquis d'apprentissage</i>	33
2.2.14.1	Le domaine cognitif	33
2.2.14.2	Le domaine psychomoteur	33
2.2.14.3	Le domaine socio-affectif.....	33
2.2.14.4	Le domaine métacognitif.....	33
2.2.15	<i>L'apport du réinvestissement professionnel</i>	34
2.2.16	<i>L'évaluation du transfert des acquis</i>	34
2.2.16.1	L'évaluation ante	34

2.2.16.2	L'évaluation pendant.....	34
2.2.16.3	L'évaluation post	35
2.3	LES THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	35
2.3.1	<i>La théorie de l'auto-efficacité</i>	35
2.3.2	<i>La théorie de locus de contrôle</i>	35
2.3.3	<i>La théorie du développement des compétences du capital humain</i>	36
2.3.4	<i>La théorie des buts d'accomplissement</i>	37
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE		38
3.1	LE TYPE DE RECHERCHE.....	38
3.2	LE SITE DE L'ETUDE	38
3.2.1	<i>La localisation</i>	38
3.2.2	<i>L'organisation administrative du Mfoundi</i>	39
3.2.3	<i>La carte scolaire du département du Mfoundi</i>	39
3.3	LA POPULATION D'ETUDE	40
3.3.1	<i>La population parente</i>	40
3.3.2	<i>La population cible</i>	41
3.3.3	<i>La population accessible</i>	41
3.4	LA TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET L'ECHANTILLON	43
3.4.1	<i>L'échantillonnage aléatoire stratifié</i>	43
3.4.2	<i>L'échantillon</i>	43
3.5	PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	44
3.5.1	<i>La procédure de collecte des données quantitatives</i>	44
3.5.2	<i>La procédure de collecte des données qualitatives</i>	45
3.6	LA TECHNIQUE DE COLLECTE DE DONNEES	45
3.7	LES OUTILS DE COLLECTE DES DONNEES	45
3.7.1	<i>Le questionnaire</i>	45
3.7.2	<i>Le guide d'entretien</i>	46
3.8	LA VALIDITE ET PRETEST	47
3.9	LES OUTILS D'ANALYSE DE DONNEES.....	47
3.9.1	<i>La statistique descriptive</i>	47
3.9.2	<i>L'analyse de contenu</i>	47
3.9.3	<i>La statistique inférencielle</i>	48
3.10	LA DEFINITION DES VARIABLES, INDICATEURS ET MODALITES.....	48
3.10.1	<i>La variable Indépendante (VI)</i>	48
3.10.1.1	Les modalités	48
3.10.1.2	Les indicateurs	48
3.10.2	<i>La variable dépendante (VD)</i>	48

3.10.3	<i>La synthèse de l'étude</i>	49
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....		53
4.1	LA METHODE DE COLLECTE DES DONNEES	53
4.2	LA METHODE D'ANALYSE DES DONNEES	53
4.2.1	<i>L'analyse quantitative</i>	53
4.2.2	<i>L'analyse qualitative</i>	53
4.3	L'ANALYSE DES RESULTATS	54
4.3.1	<i>L'analyse quantitative des résultats</i>	54
4.3.1.1	La présentation des données sociodémographiques.....	54
4.3.1.1.1	Le genre.....	54
4.3.1.1.2	L'âge	55
4.3.1.1.3	Le poste occupé	56
4.3.1.2	La statistique descriptive des données relatives aux différentes modalités de l'étude.....	56
4.3.1.2.1	La présentation des données relatives à la recension des difficultés pédagogiques.....	56
4.3.1.2.2	La présentation des données relatives à l'encadrement pédagogique	58
4.3.1.2.3	La présentation des données relatives à l'évaluation régulière des performances des formateurs	59
4.3.1.2.4	La présentation des données relatives au réinvestissement professionnel.....	60
4.3.2	<i>L'analyse inférentielle des données relatives aux différentes modalités de l'étude</i> ... 62	
4.3.2.1	L'effet de la recension des difficultés pédagogiques sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique	62
4.3.2.2	L'incidence de l'encadrement pédagogique sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.....	64
4.3.2.3	L'effet de l'évaluation régulière des performances des formateurs sur le réinvestissement professionnel des acquis par les acteurs de la chaîne pédagogique.....	65
4.3.3	<i>L'analyse qualitative des données</i>	67
4.3.3.1	La transcription par annotations majorées.....	67
4.3.3.2	Le codage manuel et transcription sur logiciel	67
4.3.3.3	Le codage final	67
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET CADRE D'ACTION		71
5.1	L'INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS RELATIFS AUX HYPOTHESES.....	71
5.1.1	<i>L'interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse 1</i>	71
5.1.2	<i>L'interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 2</i>	72
5.1.3	<i>L'interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 3</i>	72
5.2	LES FORCES ET LIMITES DE L'ETUDE	74

5.2.1	<i>Les forces au niveau de la thématique</i>	74
5.2.2	<i>Les forces au niveau des outils d'analyse des données</i>	74
5.2.3	<i>Les forces au niveau des instruments de collecte de données</i>	75
5.2.4	<i>Les limites méthodologiques</i>	75
5.2.5	<i>La limite thématique</i>	75
5.3	LES SUGGESTIONS.....	75
5.3.1	<i>Au niveau stratégique</i>	76
5.3.1.1	Aligner les objectifs de formation continue à l'ODD4	76
5.3.1.2	Développer le potentiel des enseignants pour répondre aux besoins de l'établissement	76
5.3.1.3	Investir dans la formation continue pour le développement des compétences. .	76
5.3.1.4	Impliquer les personnels pédagogiques dans l'élaboration des contenus des programmes... ..	76
5.3.1.5	Élaborer des indicateurs de succès.....	76
5.3.1.6	Améliorer le cadre de travail des formateurs.....	77
5.3.1.7	Rendre les contenus de formations attractifs et accessibles	77
5.3.2	<i>Au niveau structurel</i>	77
5.3.2.1	Adapter l'enseignement-apprentissage aux dynamiques environnementales....	77
5.3.2.2	Développer des savoirs (savoirs savants, savoir-faire et savoir-être) créateurs optimaux de performance.....	77
5.3.2.3	Mettre en place un système d'équité et de justice organisationnelle	77
5.3.2.4	Établir une synergie de pilotage entre le structurel et l'opérationnel	78
5.3.3	<i>Au niveau opérationnel</i>	78
5.3.3.1	Évaluer régulièrement les enseignants	78
5.3.3.2	Étaler le dispositif de formation sur une durée considérable.....	78
5.3.3.3	Accorder plus d'intérêt aux sessions de formation.....	78
5.3.3.4	Recourir aux pédagogies nouvelles d'apprentissage.....	78
5.3.3.5	Intégrer l'intelligence artificielle dans la formation continue.....	79
	CONCLUSION GENERALE.....	84
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	86
	ANNEXES.....	89
	TABLE DE MATIERES	90