

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE 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

DÉPARTEMENT DE CURICULA ET
ÉVALUATION



THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURICULUM AND
EVALUATION

**COHÉRENCE DES ACTIONS DE SUPERVISION
PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ ET DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL : ANALYSE DE LA RELATION ENTRE LE
GLOBAL ET LE LOCAL AU SEIN DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

Mémoire présenté et soutenu le 28 Juillet 2025

*Filière : Management de l'Éducation
Spécialité : Inspection de Vie Scolaire*



Par

KIPAMBOUM Stéphanie Louise Emilienne

Matricule : 20V3725

Licence en histoire

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	Alexi-Bienvenu BELIBI, MC	UYI
Rapporteur	MGBWA Vandelin, Pr	UYI
Examineur	MEZO'O Gaston Lebeau, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives 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
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT.....	vii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : ACTION DE FORMATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	24
CHAPITRE 2 : LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ ET SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNANT	46
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	68
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	91
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES.....	101
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	112
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	116
ANNEXES	ix
TABLE DES MATIÈRES	119

À

Mes Parents Bibiang et Mouto Moussa

Odette

REMERCIEMENTS

La présente recherche a été réalisée grâce au concours et à la collaboration des personnes et personnalités, à qui j'exprime toute ma gratitude. Ainsi, mes remerciements vont au Professeur Vandelin Mgbwa, mon encadreur, qui a bien voulu accepter de diriger mes travaux, et que je remercie pour sa grande disponibilité, malgré ses multiples occupations académiques. Grâce à ses critiques constructives et à sa rigueur scientifique, il a su faire émerger les pistes de cette recherche et m'a permis d'identifier avec clarté le cadre ainsi que le domaine de l'étude.

Ma gratitude va également à l'endroit du Professeur Maingari Daouda, chef de département de Curricula et Évaluation, ainsi qu'à tout le personnel enseignant et administratif de la Faculté des Sciences de l'Éducation, qui, malgré leurs nombreuses occupations, ont su donner le meilleur d'eux-mêmes pour me permettre de progresser tout au long de ma formation. Un grand merci à leur endroit, eux qui, dès la première heure, ont su faire germer en moi le goût de la recherche, grâce à leur accompagnement, leurs conseils et leurs critiques constructives.

A mes frères Bibiang Joseph et Bibiang Ernest, et à mon unique sœur, Bibiang Kipamboum Laura, je dis merci pour l'amour et les encouragements qu'ils m'ont apportés. Je souhaite qu'ils sachent que leurs efforts et leur soutien n'ont pas été vains.

Ma reconnaissance va enfin à mes amis, Ndoungmo Irène, Umar et Mimbo Ma'a Annick, pour leurs encouragements constants, ainsi qu'à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce travail.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACRE	Activité - Construction - Réinvestissement - Évaluation
APC	Approche Par Compétence
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CAF	Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle
CCEB	Chef de Circonscription de l'Éducation de Base
CEDEFOP :	Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle
CEP :	Certificat d'Études Primaires
CM2 :	Cours moyen deuxième année
DDES :	Délégation Départementale de l'Éducation de Base
DREB :	Délégation Régionale de l'Éducation de Base du Centre
ENIEG :	École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENS :	École Normale Supérieure
HRS :	Hypothèse de Recherche Spécifique
IAEB	Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base
IFADEM :	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
IUFM :	Institut de Formation Universitaire des Maîtres
MINEBASE :	Ministère de l'Éducation de Base
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PCEP :	Programme de Contractualisation des Enseignants du Primaire (PCEP)
QSR :	Question Spécifique de Recherche
RESEN :	Rapport d'État du Système Éducatif National
SEP :	Sentiment d'Efficacité Personnelle
SSEF :	Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation
TED :	Teaching for Effective Development
UNAPAD :	Unité Nationale d'Appui à la Pédagogie et au Développement
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante
ZPD :	Zone Proximale de Développement

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation des composantes du système éducatif et leurs caractéristiques	64
Tableau 2 : Tableau synoptique	73
Tableau 3 : Récapitulatif et description de l'échantillon	78
Tableau 4 : Grille d'analyse des données	88

RÉSUMÉ

La supervision pédagogique est un facteur déterminant du développement personnel et professionnel de l'enseignant, en ce sens qu'elle permet l'amélioration dans l'acquisition des savoirs professionnels mais aussi le choix des stratégies d'enseignement. Peu importe, que la démarche soit technocratique (top down), sociopolitique ou anthro-situationniste (bottom up), il ne suffit pas que l'enseignant soit inséré dans un processus de supervision pour qu'il devienne automatiquement efficace. En effet, pour que l'enseignant supervisé puisse acquérir une autonomie réelle dans ses pratiques de classe, la supervision pédagogique doit être de proximité, c'est-à-dire attentive aux besoins réels de l'enseignant. Toutefois, le manque de cohérence des actions de supervision pédagogique, entre le global et le local, constitue un problème qui limite l'efficacité de la supervision de proximité. Cette étude s'appuie sur le modèle en trois phases de la supervision pédagogique de Gbongué (2000), la théorie de l'autoefficacité de Bandura et la théorie de l'étayage de Bruner et vise à analyser les facteurs associés à la supervision pédagogique de proximité, qui rendent compte du développement professionnel de l'enseignant. Pour atteindre cet objectif, la recherche s'inscrit dans le paradigme compréhensif, adoptant un devis qualitatif et ayant pour outil de collecte des données l'entretien semi directif, adressé aux responsables de la chaîne du Ministère de l'Éducation de Base (MINBASE), notamment les inspecteurs, les directeurs d'écoles primaires. Les principaux résultats obtenus révèlent que, bien que des actions de supervision soient effectivement menées sur le terrain, leur cohérence demeure insuffisante. En outre, les indicateurs de développement professionnel de l'enseignant sont insuffisamment pris en compte dans les pratiques de supervision observées. Pour favoriser le développement professionnel de l'enseignant du primaire, il faut prendre en compte les différentes phases de planification, de la mise en exécution des tâches et de régulation.

Mots clés : *Supervision pédagogique de proximité, Développement professionnel, Déprofessionnalisation, Régulation pédagogique, Besoins de l'enseignant.*

ABSTRACT

Pedagogical supervision is a key factor in the personal and professional development of teachers, as it enables the improvement of the acquisition of professional knowledge and the choice of teaching strategies. Regardless of whether the approach is technocratic (top-down), sociopolitical, or anthropo-situational (bottom-up), a teacher cannot be considered effective simply because they are included in a supervision process. Indeed, for the supervised teacher to become truly autonomous in classroom practices, supervision must be proximity-based, meaning it must address the teacher's actual professional needs. The main objective of this study is to analyze the factors associated with proximity-based pedagogical supervision that account for the professional development of teachers. To achieve this goal, the research adopted a comprehensive paradigm, using a qualitative design and semi-directive interviews as a data collection tool, addressed to certain officials in the Ministry of Basic Education, including inspectors and primary school principals. The main findings show that pedagogical supervision activities are effectively carried out in the field, but their coherence remains limited furthermore, the indicators of professional development are insufficiently taken into account in the observed supervision practices.

Key words: *proximity educational supervision, professional development, deprofessionalization, pedagogical regulation, teacher needs.*

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. CADRE RÉGLEMENTAIRE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

Dans le système éducatif camerounais, la supervision pédagogique est encadrée par un socle réglementaire solide, composé de textes législatifs, de politiques publiques et de dispositifs techniques. Ceux-ci définissent les missions, les modalités et les finalités de l'encadrement pédagogique dans l'enseignement primaire. Tout d'abord, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun précisément la loi n°98/004 du 14 avril 1998 rappelle à travers ses articles 9, 15 et 17, que l'une des priorités du système éducatif est d'assurer un encadrement efficace des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation. Autrement dit, cette loi met en lumière l'exigence d'un encadrement rigoureux, régulier et structuré, en soulignant la nécessité de garantir des conditions pédagogiques efficaces (art 9), une éducation de qualité pour tous (art 15), ainsi qu'un suivi assuré par les services compétents de l'administration scolaire (art 17). Elle précise que la mission des inspecteurs est de soutenir les enseignants dans le renforcement de leurs compétences professionnelles.

Le Décret n°2000/696/PM du 13 septembre 2000, qui organise le fonctionnement du Ministère de l'Education de Base, bien qu'il n'aborde pas explicitement la notion de développement professionnel des enseignants en tant que tel, intègre dans ses articles 10, 25 et 29 des éléments qui constituent les fondements d'un accompagnement structuré et évolutif dans la professionnalisation du métier enseignant. De manière respectueuse, l'article 10 met en lumière l'obligation d'un encadrement pédagogique régulier, qui constitue un levier pour le développement professionnel, dans la mesure où elle encourage le suivi, la réflexion collective et l'amélioration continue des pratiques enseignantes. L'article 25 montre que le décret reconnaît la nécessité d'une actualisation régulière des compétences des enseignants, un principe fondamental du développement professionnel. Quant à l'article 29, il implique que le développement professionnel fait partie des missions partagées entre l'administration centrale et les établissements, via des mécanismes de pilotage local.

De plus, dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation (SSEF 2013-2020) recommande de renforcer le suivi des enseignants à travers des visites régulières en classe et la mise en place d'une supervision plus proche du terrain. Elle insiste sur la nécessité d'un accompagnement qui tienne compte des besoins réels des enseignants. Dans le but de faciliter la mise en œuvre de cette supervision de proximité, le Ministère de l'Education de Base a publié en 2018 un guide de la supervision pédagogique de proximité. Ce guide ressort les indications concrètes sur les étapes à suivre notamment la préparation des visites, l'observation des enseignants en classe, analyse ensemble des pratiques, la proposition des conseils adaptés et l'action de faire une évaluation

formative. Il encourage également les inspecteurs à adopter une démarche plus participative et moins directive.

Pour renforcer l'encadrement pédagogique dans les écoles primaires, le MINEBASE a pris un ensemble de mesures officielles, appelées ici dispositions spécifiques. Ces textes réglementaires notamment la circulaire n°25/18/MINEBASE/SG/DEMP/SSEF (2013-2020), ainsi que d'autres instructions ministérielles internes insistent sur l'importance d'une supervision pédagogique proche des réalités du terrain. Ces dispositions encouragent un encadrement régulier, rigoureux, structuré et surtout adapté aux besoins réels des enseignants. Elles recommandent également d'augmenter la fréquence des descentes pédagogiques, de favoriser un accompagnement de proximité et d'impliquer davantage les enseignants dans la planification de leur propre développement professionnel. Ces instructions ministérielles précisent les responsabilités attribuées aux encadreurs pédagogiques du primaire à savoir :

- vérifier les cahiers de préparation, le registre de présence des élèves, et le plan de réussite ;
- observer les prestations des enseignants en classe et leur prodiguer des conseils adaptés à leurs difficultés ;
- effectuer au moins trois sorties de soutien par semaine auprès des enseignants de leur circonscription ;
- faire un rapport mensuel des visites de classes adressé au chef de circonscription de l'éducation de base (CCEB).

Ces instructions précisent que la supervision n'est pas un acte ponctuel ; mais constitue une activité régulière et structurée. Elles soulignent le nombre obligatoire de descentes pédagogiques (trois fois par an), l'obligation de suivi formel et conseil individualisé et la production de rapports mensuels.

Pour mettre en œuvre ces directives de manière concrète sur le terrain, le MINEBASE a conçu un outil de référence à savoir le guide d'observation, d'analyse et d'accompagnement des pratiques enseignantes (MINEBASE, 2022). Ce guide sert de dispositif opérationnel c'est-à-dire de support pratique pour les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les chefs d'établissement. Il présente une méthode claire et progressive en quatre étapes notamment la préparation de la visite pédagogique, l'observation en classe, l'analyse partagée des pratiques et l'entretien conseil avec l'enseignant. Ce guide propose aussi des outils concrets comme des grilles d'observation, des référentiels de compétences, et des fiches de suivi, qui permettent une supervision plus efficace, plus objective et plus personnalisée. Il favorise un dialogue professionnel constructif entre l'encadrant et l'enseignant, afin d'améliorer durablement les

pratiques en classe. Malgré toutes ces recommandations, les rapports récents, comme celui de la Délégation Régionale de l'Education de Base du Centre (DREB, 2022), souligne que sur le terrain, ces textes sont encore peu appliqués. Le faible nombre de visites, le manque d'entretien-conseil et l'absence de formation continue régulière indiquent qu'il existe un écart entre ce qui est prévu dans les textes et ce qui se fait réellement.

0.2. DONNÉES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

La qualité de l'éducation au Cameroun continue d'être un sujet de préoccupation pour les autorités éducatives, les parents et l'ensemble de la société. Malgré les efforts qui ont été engagés depuis plusieurs années, les résultats des élèves dans les écoles primaires restent faibles. Selon le Rapport National sur l'État de l'Education de Base (MINEBASE, 2020), près de 40% des élèves de CM2 (cours moyen 2) n'atteignent pas le niveau attendu en lecture et en mathématiques lors des évaluations nationales. Au Cameroun, la supervision pédagogique a longtemps gardé des traits fortement marqués par l'approche de contrôle. Mais depuis les années 2000, avec l'émergence de nouveaux courants pédagogiques et la montée des réflexions sur la qualité de l'éducation, une volonté de changement s'est fait sentir. Le modèle de Gbongué (2000), avec ses trois grandes phases de supervision (planification, mise en acte des tâches et régulation), a également apporté une structuration nouvelle à la démarche de supervision pédagogique, en insistant sur la nécessité de planifier les actions, de suivre l'exécution des tâches sur le terrain, puis d'en faire une évaluation formative

Pour remédier à cette situation, le MINEBASE a lancé en 2018 la politique de supervision pédagogique de proximité, dans le but de renforcer l'encadrement des enseignants en tenant compte de leurs besoins réels sur le terrain. Cette approche préconise trois grands moments dans le processus de supervision, à savoir, la phase de planification, la phase de mise en acte des tâches et la phase de régulation (Gbongué, 2000). Respectivement, la phase de planification permet de préparer l'accompagnement en identifiant les besoins réels de l'enseignant, fixer ensemble les objectifs de la supervision et établir les modalités d'observation et de suivi (Gbongué, 2000p). La phase de mise en acte des tâches contribue à observer concrètement les pratiques de l'enseignant en classe, recueillir des données objectives sur son fonctionnement pédagogique pour mieux comprendre ses difficultés et ses points forts (Gbongué, p. 2000). La phase de régulation donne l'opportunité d'analyser avec l'enseignant ce qui a été observé, lui donner des conseils adaptés, proposer des pistes d'amélioration et renforcer ses compétences professionnelles (Gbongué, 2000 ; Bruner, 1983).

De manière explicite, ces étapes préconisées, signifient de manière respectueuse que l'observation ciblée en classe se résume à l'utilisation de fiches d'observation précises, qui

permettent de recueillir des éléments sur les comportements de l'enseignant et des élèves. L'analyse réflexive des pratiques signifie qu'après la séance, le superviseur et l'enseignant analysent ensemble ce qui s'est passé à savoir ce qui a bien fonctionné ou ce qui pourrait être amélioré. La posture d'accompagnement formative précise par le biais du guide que le superviseur n'est plus dans le jugement, mais dans l'accompagnement constructif et de ce fait, il facilite la réflexion de l'enseignant. L'utilisation d'outils adaptés distingue des fiches diversifiées d'observation, supports d'analyse, outils méthodologiques pour guider la discussion. La diffusion, formation et partage peuvent être partagés par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ayant reçus ce guide.

Par ailleurs, pour répondre aux faibles résultats observés dans les évaluations nationales, le gouvernement camerounais a également mis en œuvre d'autres stratégies telles que la distribution des manuels scolaires (MINEDUB, 2017, p.29), le renforcement des dispositifs de formation continue (IFADEM, 2016, p. 45), l'introduction de la formation à distance pour toucher les zones éloignées (UNESCO, 2015, p. 33) et la mise en œuvre du programme de contractualisation des enseignants du primaire (PCEP) pour répondre au déficit en personnel enseignant (MINEBASE, 2019,p. 40). D'après Tchameni Ngamo (2013) et Mbarga (2014), ces mesures renforcent les compétences pédagogiques, la maîtrise des contenus disciplinaires et les capacités de gestion de la classe chez les enseignants. Elles permettent aussi de développer leur autonomie et leur capacité réflexive, deux éléments essentiels du développement professionnel.

Malgré ces directives, l'application de cette supervision de proximité sur le terrain reste difficile, comme le confirment plusieurs études récentes notamment celles de Tchameni et Mbarga (2021) montrent que les inspecteurs rencontrent souvent des obstacles logistiques (insuffisance de moyens de transport, manque de matériel pédagogique, budget de fonctionnement limité, accès difficile à certaines zones géographiques) et organisationnels (surcharge de travail des inspecteurs, calendrier de supervision mal défini ou mal respecté, communication défailante entre les acteurs du système éducatif, manque de formation continue des inspecteurs eux-mêmes, faible implication des enseignants) qui limitent la qualité des supervisons réalisées. De plus, il apparaît que la supervision pédagogique se limite également à des interventions ponctuelles, descendantes, et principalement orientées vers le contrôle administratif, au détriment d'une véritable démarche constructive (Tchameni Ngamo, 2012 ; Mbarga, 2019). En outre, les enseignants eux-mêmes expriment parfois un sentiment de solitude professionnelle et de manque d'accompagnement personnalisé, ce qui freine leur développement professionnel.

L'intérêt de cette étude naît de cette tension entre les objectifs définis au niveau central et les réalités vécues sur le terrain. En effet, la cohérence des actions de supervision pédagogique, telle qu'elle est perçue par les acteurs locaux (superviseurs et enseignants), constituent un levier essentiel pour le développement professionnel durable des enseignants du primaire. Or, peu de recherches ont été menées pour analyser finement les modalités concrètes de cette supervision de proximité, notamment à partir des trois phases proposées par Gbongué (2000) : la planification, la mise en acte des tâches et la régulation. Par ailleurs, dans un contexte où l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves dépend en grande partie de la compétence des enseignants, il devient crucial de comprendre dans quelle mesure la supervision pédagogique actuelle répond réellement à leurs besoins de développement professionnel. Ce travail se propose donc d'apporter un éclairage empirique sur les pratiques de supervision de proximité, leurs forces, leurs limites, et leur cohérence avec les orientations ministérielles.

Enfin, cette recherche, s'intéresse également à une préoccupation professionnelle à savoir celle de contribuer à l'amélioration des dispositifs d'accompagnement pédagogique à travers une meilleure compréhension des pratiques effectives sur le terrain, en vue de formuler des recommandations concrètes et réalistes.

0.3. LES MODÈLES DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ

La supervision pédagogique de proximité joue un rôle essentiel dans l'accompagnement des enseignants sur le terrain. Plusieurs modèles ont été développés pour encadrer cette pratique. Dans le cadre de cette étude, deux modèles ont été retenus : le modèle clinique et le modèle émergent.

Selon le modèle clinique, la supervision pédagogique s'inspire des méthodes utilisées en relation d'aide et en thérapie (Buchamma, 2004). Autrement dit, il existe une relation individuelle entre l'enseignant et le superviseur et une intervention centrée sur le comportement de l'enseignant en classe. Cela suppose que le superviseur travaille directement avec l'enseignant, en tête-à-tête, pour l'aider à mieux comprendre ce qu'il fait en classe. Il observe comment l'enseignant se comporte avec ses élèves, puis discute avec lui pour l'accompagner à améliorer ses pratiques, tout en respectant son rythme et ses besoins. Acheson et Gall (1993), soulignent la prémisse que l'enseignant au dire de plusieurs, a besoin aujourd'hui d'un accompagnateur qui, à l'occasion et à sa demande, lui offre le support et l'aide souhaités. Gbongué (2000) estime que le modèle clinique est un processus qui met l'accent sur la négociation, le consensus et les règles ancrées. En d'autres termes, le superviseur et l'enseignant s'accordent sur l'objectif de la supervision, établissent une communication et élaborent le plan de travail.

Godhammer (1969) suppose que le modèle clinique est une interaction de face à face entre le superviseur et l'enseignant. C'est une supervision de proximité qui permet d'améliorer l'enseignement. Le modèle met le focus plus sur l'enseignant que l'élève. Autrement dit, le modèle vise le changement de comportements et de conduites de l'enseignant en classe. Il permet d'améliorer la performance de l'enseignant. Il privilégie la collégialité, la réciprocité ; l'interaction régulière entre le superviseur et l'enseignant, la confiance dans un climat de travail sécurisant pour tous.

Buchamma (2004) identifie quelques points forts du modèle clinique par le biais de l'amélioration de la performance, de l'acte d'enseigner et la poursuite du développement professionnel de l'enseignant. Buchamma (2004) souligne de ce fait que la supervision clinique consiste à tenir le miroir devant les enseignants de manière qu'ils puissent voir sur le champ ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent (supervision de l'enseignement et réformes scolaires : paragr. 9). Gbongué (2000) précise que l'un des points forts de la supervision clinique est l'atteinte de la liberté responsable qui repose sur la justice sociale, la communauté, l'engagement des partenaires, la collaboration et l'honnêteté. En d'autres termes, la supervision clinique se focalise sur le respect de l'intégrité de chaque personne et sur l'honneur du sens de l'autonomie professionnelle.

Malgré ses points forts, le modèle n'est pas exempt de toute limite. Brunelle et al. (1998) stipulent que le modèle ne prépare pas adéquatement l'enseignant à poursuivre lui-même son propre perfectionnement et ne lui propose pas une démarche pour se transformer. Le modèle aide certes l'enseignant à régler les problèmes qu'il identifie et qui ont un impact sur l'apprentissage mais sans toutefois lui montrer comment résoudre ses problèmes d'enseignement. Dans le même ordre d'idée, Gbongué (2000) trouve une autre faille du modèle par l'absence de l'étape de la mise au point d'un programme de perfectionnement dans le modèle de supervision clinique de Bellon et Jones. Gbongué (2000) stipule que cette étape permet au superviseur et à l'enseignant de planifier ensemble les actions de renforcement et de changer de manière éventuelle les comportements.

Selon Gbongué (2000), le modèle émergent est un modèle à trois dimensions et six phases. Respectivement, la première dimension est la planification et regroupe les phases de prise de contact et de planification effective des activités de supervision. La deuxième dimension qui s'intitule la mise en acte des tâches, intègre les phases de l'analyse et de l'observation des données. La troisième relève de la régulation et se compose des phases de l'entretien conseil et de l'évaluation formative. Gbongué (2000) explicite ces différentes phases comme suit :

L'étape de prise de contact se réfère au processus d'identification des problèmes de nature pédagogique, tels que perçus ou prévus par les professeurs. Cette étape s'intéresse également à l'état du contenu notionnel. La planification réfère aux prévisions du temps, aux priorités et aux personnes ressources. L'observation est une étape de vérification du niveau de l'évolution du professeur depuis le premier contact. La phase d'analyse en est un d'arrangement et de préparation de stratégies d'intervention lors de la mise au point entre l'enseignant et l'encadreur pédagogique. Ici, les comportements appropriés, déficitaires et inappropriés de l'enseignant sont identifiés en vue de renforcer les comportements appropriés et de modifier les autres. L'évaluation formative du processus de supervision permet d'apprécier collégialement la dynamique relationnelle qui s'en établie (*sic*) entre l'enseignant et l'encadreur pédagogique (p. 178).

Le modèle émergent est un modèle cumulatif et systémique. Respectivement, les activités d'une phase s'effectuent en intégrant les résultats de celles qui le précèdent. Elles sont donc interdépendantes. Le modèle émergent est un système car les phases sont interreliées. Autrement dit, la première phase sert d'intrant à la suivante (extrant). Un autre point fort du modèle est qu'il facilite les échanges entre les enseignants dans un climat de considération mutuelle. Gbongué (2000) pense que ce modèle repose sur la négociation et par conséquent, il peut apporter une contribution à toute démarche de gestion organisationnelle. Gbongué (2000) pense que la première limite du modèle émergent est « qu'il s'intéresse davantage aux enseignants et à l'amélioration de leur performance qu'aux étudiants, considérés comme bénéficiaires des résultats de la relation superviseur-enseignant » (p.204). La seconde limite réside sur le fait que l'efficacité du modèle dépend du renforcement de la motivation intrinsèque des acteurs à s'investir dans les activités d'amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants.

Le modèle émergent est un modèle qui peut revêtir le caractère de modèle de cadre. En d'autres termes, le modèle crée plus d'information et de communication. Il reconnaît et valorise les acteurs de l'école. Il permet la consultation et la participation des acteurs au processus de prise de décision. C'est un modèle d'assainissement du climat de travail dans les écoles. De manière respectueuse, les occasions de communication, d'échanges pour les acteurs à l'école et la circulation de l'information sur les nouvelles avenues en pédagogie, en contenu curriculaire sont davantage récurrentes. Les meilleurs acteurs sont valorisés à l'interne et célébrés publiquement. Les décisions portent sur les objectifs partagés. Il rend l'apprentissage plus

humain pour tous les acteurs à l'école. Au regard de tous ces points, Gbongué (2000) affirme que :

Dans l'ensemble, le modèle pour la supervision est constitué d'un cycle continu et cumulatif relativement aux différentes phases. Il se caractérise essentiellement par l'ouverture permettant de clarifier les objectifs des rencontres, le respect et la réciprocité pour le développement personnel et professionnel des gens qui s'impliquent dans une telle relation. C'est un modèle interactif et convivial (p.186).

0.4. LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ COMME RÉGULATION EN ÉDUCATION DE BASE AU CAMEROUN

Selon De ketele (2010), la régulation est un processus qui vise à ajuster les actions et les décisions pour atteindre les objectifs fixés. Et dans le contexte de l'éducation, la régulation pédagogique se considère comme un processus qui ajuste les pratiques pédagogiques pour améliorer la qualité de l'apprentissage et atteindre les objectifs éducatifs. La supervision pédagogique est un élément clé de la régulation du système éducatif au Cameroun. Selon L'UNESCO (2014), elle améliore la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en fournissant un soutien et une guidance aux enseignants. Cette supervision aide à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants, à renforcer les capacités des enseignants et à améliorer les résultats des élèves.

Elle participe à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants et renforce les capacités des enseignants de plusieurs manières. D'abord, par le biais de la rétroaction constructive en ce sens qu'elle fournit une rétroaction constructive aux enseignants sur leur pratique pédagogique, ce qui leur permet d'identifier les domaines d'amélioration et de développer des stratégies pour améliorer leur enseignement. Ensuite, la supervision pédagogique améliore la planification dans la mesure où elle permet aux enseignants de mieux organiser leur enseignement et de répondre aux besoins des élèves. De plus, elle favorise la réflexion des enseignants sur leur pratique pédagogique et les aide à identifier les domaines d'amélioration. En outre, elle encourage les enseignants à innover et à essayer de nouvelles approches pédagogiques. Enfin, elle aide les enseignants à améliorer leur communication avec les élèves, les parents et les collègues.

D'après Joyce et Showers (2002), la supervision pédagogique de proximité apparaît comme un outil efficace pour améliorer les résultats des élèves. D'une part, en améliorant la qualité de l'enseignement, la supervision pédagogique aide les enseignants à améliorer leur pratique pédagogique ; ce qui conduit à une meilleure compréhension et assimilation des connaissances des élèves. D'autre part, en développant les compétences des enseignants, elle

développe également leurs connaissances pédagogiques, ce qui les rend plus efficaces dans leur enseignement. Enfin, en répondant aux besoins des élèves, elle comprend en même temps leurs difficultés, ce qui leur permet d'adapter leur enseignement pour répondre à ces besoins.

De ketele (2010) pense que les régulations pédagogiques constituent un outil efficace pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Il estime qu'il existe la régulation formative, la régulation sommative, la régulation continue et la régulation interactive. D'après Perrenoud (1998), la régulation formative se fait pendant les activités de classe ou alors à la fin d'une leçon ou d'une séquence de leçons. Et De ketele (2010) définit la régulation formative comme un processus qui vise à ajuster l'enseignement en fonction des besoins et des progrès des élèves pendant le processus d'apprentissage. La régulation sommative se fait à la fin d'une période d'apprentissage, à la fin d'un trimestre ou à la fin d'une année scolaire (Perrenoud, 1998). Elle est un processus qui évalue les résultats des élèves à la fin d'une période d'apprentissage pour déterminer leur niveau de maîtrise des connaissances et des compétences (De ketele, 2010).

D'après Perrenoud (2010), la régulation continue se fait pendant les activités de classe autrement dit lorsque l'enseignant observe les élèves et ajuste son enseignement en fonction de leurs besoins. Elle se fait également à chaque leçon, lorsque l'enseignant évalue les progrès des élèves et ajuste son enseignement pour la prochaine leçon. De ketele (2010) la définit comme un processus qui vise à ajuster l'enseignement en fonction des besoins et des progrès des élèves de manière continue tout au long du processus d'apprentissage. La régulation interactive est un processus qui ajuste l'enseignement en fonction des interactions entre les élèves et les enseignants pendant le processus d'apprentissage (De ketele, 2010). Perrenoud (1998), pense qu'elle se fait pendant les discussions de groupe ou pendant les activités de classe.

Malgré leurs différences, ces types de régulation pédagogique partagent des avantages communs qui peuvent contribuer à améliorer les résultats des élèves. D'après Perrenoud (1998), la régulation formative a pour avantages l'ajustement de l'enseignement en fonction des besoins des élèves ; l'amélioration de la compréhension et de la maîtrise des connaissances ; la motivation des élèves à apprendre. Allal (1988), ajoute que cette régulation fournit des feedbacks aux élèves et aux enseignants. Perrenoud (1998) pense que les forces de la régulation sommative incluent l'évaluation globale, la mesure de la performance, la certification des compétences, l'évaluation de la qualité et la prise de décision.

D'après Allal (1988), le suivi régulier des apprentissages des élèves est l'un des avantages de la régulation continue car il permet d'identifier les difficultés et les progrès. De plus, Black et William (1998) pensent que la régulation continue fournit des feedbacks réguliers

aux élèves, ce qui les aide à ajuster leur apprentissage et à améliorer leur performance. Selon Perrenoud (1998), la régulation continue permet aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction des besoins des élèves, ce qui améliore la qualité de l'apprentissage. Il pense également qu'elle améliore la motivation des élèves parce qu'elle leur fournit des objectifs clairs et leur donne des feedbacks réguliers sur leurs progrès. Elle aide les élèves à développer leur autonomie en les encourageant à prendre en charge leur propre apprentissage.

La régulation interactive est une approche pédagogique qui présente de nombreuses forces. Selon Vygotski (1986), elle permet une interaction directe entre l'enseignant et l'élève, ce qui favorise la compréhension et l'ajustement de l'enseignement. De plus, comme le soulignent Black et William (1998), elle permet de fournir des feedbacks immédiats aux élèves, ce qui les aide à ajuster leur apprentissage et à améliorer leur performance. En outre, Allal (2007) souligne que la régulation interactive permet aux enseignants d'adapter leur enseignement en temps réel en fonction des besoins et des réactions des élèves, ce qui contribue à améliorer la qualité de l'apprentissage. Par ailleurs, Dewey (1933) et Lipman (2003) montrent que cette approche aide également les élèves à développer leur pensée critique et leur capacité à résoudre les problèmes. Enfin selon Rogers (1969) et Noddings (2005), la régulation interactive contribue à améliorer la relation entre l'enseignant et l'élève, ce qui a un impact positif sur l'apprentissage et la motivation des élèves.

Les différentes formes de régulation pédagogique, notamment la régulation formative, sommative, continue et interactive, offrent des avantages significatifs pour l'apprentissage et la réussite des élèves. Chacune de ces approches présente des forces uniques qui sont exploitées pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation formative permet une évaluation continue et ajustée, tandis que la régulation sommative fournit une évaluation globale des apprentissages. La régulation formative permet un suivi régulier des progrès, et la régulation interactive favorise l'interaction directe entre l'enseignant et l'élève. En combinant ces approches, les enseignants créent un environnement d'apprentissage riche et efficace. Les forces de ces différentes formes de régulation pédagogique contribuent à améliorer la réussite des élèves et à promouvoir une éducation de qualité.

Selon Perrenoud (1998), la régulation formative est centrée sur les faiblesses des élèves. La régulation sommative est trop axée sur la notation et la sélection (Black & William, 1998). Allal (2007), souligne que la régulation continue est lourde à mettre en œuvre et nécessite beaucoup de temps et de ressources. La régulation interactive est également limitée par la qualité de la relation enseignant élève (Rogers, 1969). De plus, la régulation formative est difficile à mettre en œuvre de manière équitable (Gipps, 1994). La régulation sommative a

également un impact négatif sur la motivation des élèves (Harlen & Crick, 2003). Selon Tomlinson (2001), la régulation continue est difficile à adapter aux besoins individuels des élèves. Enfin, la régulation interactive nécessite une formation spécifique pour les enseignants (Bruner, 1996). Ces faiblesses soulignent l'importance de choisir le type de régulation approprié en fonction des besoins des élèves et des enseignants.

0.5. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Pour le Référentiel du Dispositif de supervision pédagogique (2012), la supervision pédagogique se définit comme étant une activité d'aide destinée à améliorer le processus enseignement/ apprentissage. C'est un ensemble d'opérations critiques : l'observation, l'analyse, intervention par lesquelles une personne en situation de responsabilité vise à améliorer la qualité de l'acte professionnel des personnes dont elle est responsable de façon à assurer la plus grande cohérence possible entre les référentiels et la pratique. De même, la professionnalisation des enseignants passe par leur savoir-faire professoral (Belinga Bessala, 2013). Il convient donc de dire que tout enseignant a besoin de savoir comment sélectionner et organiser les contenus de formation de ses apprenants ; il doit également savoirs quelles méthodes et techniques d'enseignement devront être utilisées pour atteindre ses objectifs initialement fixés, et comment les apprenants seront évalués en vue de vérifier et réorienter leur apprentissage scolaire.

La profession enseignante est l'une des plus contraignantes et exigeantes. Entre les apprenants, les parents et la société à qui on doit rendre les comptes au quotidien, il y'a également les contraintes administratives et pédagogiques. Il est clair que pour pouvoir répondre à ces contraintes, l'enseignant doit avoir une bonne formation à la base ; mais aussi avoir comme un outil d'aide ou une personne ressource sur qui il (elle) peut s'appuyer pour pouvoir exercer sa profession sans difficulté. En outre, dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, le contexte éducatif à l'exemple de celui du Cameroun est en général, caractérisé par la carence en infrastructures scolaires, la pauvreté, la démotivation, la pénurie et le manque de compétence accrue de près de 50% d'enseignants.

La mise en œuvre de l'approche par les compétences (APC) entraîne une déprofessionnalisation de l'enseignant si elle ne s'accompagne pas d'une formation et d'un soutien adéquats. Selon Perrenoud (2001), l'APC nécessite une nouvelle manière de penser et de pratiquer l'enseignement, ce qui est difficile pour les enseignants qui ne sont pas préparés. La déprofessionnalisation se manifeste par une perte d'autonomie et de professionnalisme chez l'enseignant qui se sent obligé d'exécuter des directives sans réfléchir ni prendre d'initiatives.

Cela entraîne une diminution de la motivation et de l'engagement des enseignants, ainsi qu'une perte de confiance en leurs capacités.

En revanche, la supervision pédagogique de proximité contribue à la reprofessionnalisation de l'enseignant en tenant compte de ses besoins et en favorisant la construction de ses savoirs professionnels et de la composante identitaire. Selon Altet (2008), cette approche permet aux enseignants de développer leur compétence et leur confiance en eux-mêmes, ce qui améliore la qualité de l'enseignement. La reprofessionnalisation se manifeste par une augmentation de l'autonomie et du professionnalisme chez l'enseignant qui se sent capable de prendre des initiatives et de développer sa pratique pédagogique de manière autonome.

La formation et le soutien sont essentiels pour aider les enseignants à mettre en œuvre l'APC de manière efficace. Selon Donnay et Charlier (2006), la formation continue et le soutien des enseignants développent leurs compétences et leur confiance en eux-mêmes. La formation et le soutien aident également les enseignants à adapter leur pratique pédagogique aux besoins des élèves et à développer des stratégies d'enseignement efficaces. Quant à la supervision pédagogique de proximité, elle joue un rôle important dans la reprofessionnalisation de l'enseignant. Selon Perrenoud (2001), la supervision pédagogique de proximité développe les compétences et la confiance en soi des enseignants, ce qui améliore la qualité de l'enseignement. La supervision pédagogique de proximité aide également les enseignants à identifier leurs besoins et à développer des stratégies pour améliorer leur pratique pédagogique.

Or, Gbongué (2000), Bruner (1983,1996) et Bandura (1997), insistent sur l'importance de la supervision pédagogique de proximité, participative et contextualisée. Celle-ci s'appuie sur un diagnostic rigoureux des besoins des enseignants, une mise en œuvre d'actions de formation adaptées, et un suivi-évaluation basé sur la régulation continue des pratiques professionnelles. La persistance d'un écart entre les orientations officielles en matière de développement professionnel des enseignants et la réalité des pratiques de supervision dans les écoles primaires crée ainsi une tension qui freine l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants.

0.6. OBJET DE L'ÉTUDE

Cette étude a pour objet d'analyser la cohérence, la portée et les effets des actions de supervision pédagogique de proximité menées dans le renforcement de la qualité de l'éducation de base, notamment à travers trois dimensions clés : la planification, la mise en acte des tâches et la régulation des pratiques. Il s'agit d'examiner comment ces différentes phases de la supervision influencent la construction des compétences professionnelles, l'engagement des

enseignants dans une dynamique réflexive, et leur capacité à faire face aux exigences pédagogiques contemporaines. Cette étude cherche également à comprendre comment les interactions entre superviseurs et supervisés (inspecteurs, directeurs, enseignants) se structurent dans un espace professionnel où cohabitent prescriptions officielles, contraintes de terrain et logiques d'acteurs. En mobilisant des données issues d'entretiens, d'observations et de verbatim recueillis auprès des participants clés (inspectrice, directeur d'école), l'étude vise à éclairer les enjeux liés à l'accompagnement pédagogique de proximité, tout en identifiant les facteurs qui facilitent ou freinent le développement professionnel.

L'objet de cette recherche ne se limite pas seulement à une description des pratiques de supervisions, mais propose une analyse critique de leur impact sur le développement professionnel des enseignants dans un contexte éducatif localisé, marqué par des ressources limitées, une diversité de profils, et un besoin croissant de formation continue.

0.7. QUESTIONS DE RECHERCHE

La formulation des questions de recherche permet de mieux cerner le problème posé dans cette étude et d'orienter la réflexion. Ces questions comprennent notamment la question principale et les questions spécifiques.

0.7.1. Question principale de recherche

Quelles sont les phases de la supervision de proximité qui rendent compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire ?

0.7.2. Questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de recherche qui découlent de la dissection de la cohérence des actions de supervision pédagogique sont :

QSR1 : comment la planification comme régulation pédagogique dans le cadre de la supervision pédagogique de proximité rend elle compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire ?

QSR2 : comment la mise en acte des tâches comme phase critique dans le processus de supervision pédagogique de proximité rend elle compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire ?

QSR3 : en quoi la régulation facteur d'optimisation du processus de supervision pédagogique de proximité rend elle compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire ?

0.8. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les objectifs de la recherche se déclinent en un objectif général et en plusieurs objectifs spécifiques. A l'issue de cette étude, il s'agira de mieux comprendre comment la supervision pédagogique de proximité contribue au développement professionnel des enseignants du primaire.

0.8.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette étude est d'analyser les facteurs associés à la supervision pédagogique de proximité qui rendent compte du développement professionnel de l'enseignant du primaire. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques qu'il convient d'énoncer clairement.

0.8.2. Objectifs spécifiques

Plus précisément, cette recherche vise à :

Objectif spécifique 1 : repérer comment la planification comme régulation pédagogique rend compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire.

Objectif spécifique 2 : identifier comment la mise en acte des tâches comme phase critique rend compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire.

Objectif 3 : saisir comment la régulation facteur d'optimisation rend compte du développement professionnel de l'enseignant de l'école primaire.

0.9. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

Cette étude porte sur la supervision pédagogique de proximité à l'IAEB de Bot-Makak. Elle cherche à comprendre comment cette supervision contribue au développement professionnel des enseignants dans ce contexte rural. Les réalités locales et les orientations officielles lui confèrent toute son originalité et sa pertinence.

0.9.1. Originalité de l'étude

Cette étude analyse le lien consubstantiel entre la déprofessionnalisation issue des mutations socioéconomiques des innovations scientifiques et technologiques et la reprise en main de l'activité professionnelle par l'enseignant. Elle rappelle le postulat selon lequel qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. Ce principe suggère que l'art d'enseigner est un effort permanent de réflexion des pratiques sur les pratiques. Et c'est cet effort permanent qu'il convient de faire valoir et puisqu'elle fonde l'éthique du métier de l'enseignant et en même temps son autorité. Dans ce sens, l'autorité ne signifie pas exercer un pouvoir sur les élèves, mais plutôt inspirer le respect par la compétence, la maîtrise du savoir, et la création d'un climat propice aux apprentissages. Maîtriser ce contenu ne signifie pas tout savoir, mais continuer à

apprendre et à s'améliorer. C'est pourquoi cette étude vise à analyser les facteurs de veille permettant à l'enseignant d'accroître son savoir-faire professionnel.

Ce travail se distingue par la manière dont il combine deux éléments essentiels : le modèle émergent de supervision pédagogique de Gbongué (2000) et les formes de régulation pédagogique utilisées pour soutenir les apprentissages des élèves en classe. Le modèle proposé par Gbongué repose sur l'idée que les trois grandes étapes de la supervision à savoir la planification, la mise en œuvre des tâches et la régulation sont liées entre elles. Autrement dit, chaque étape prépare et influence la suivante. Ce modèle met en avant la participation active des enseignants, le dialogue avec les encadreurs pédagogiques, le partage d'idées, la prise de décisions concertées et un climat de confiance professionnelle. Cependant, deux limites sont à relever. D'une part, ce modèle met surtout l'accent sur l'amélioration des pratiques enseignantes, en laissant de côté les retombées directes sur les élèves. D'autre part, sa mise en œuvre dépend fortement de l'engagement personnel et durable des acteurs éducatifs. Malgré cela, il reste très utile, car il propose une manière claire d'organiser la supervision, il facilite les échanges, valorise les bonnes pratiques, renforce la collaboration entre collègues, et rend l'enseignement plus humain, plus adapté aux réalités du terrain.

En plus du modèle de supervision, cette recherche mobilise plusieurs formes de régulation pédagogique, notamment la régulation interactive, qui est aujourd'hui reconnue comme levier central dans l'amélioration des apprentissages. Cette régulation permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement en fonction des besoins et des réactions des élèves. Selon Vygotski (1986), cette interaction aide à mieux s'adapter aux difficultés des apprenants ; Black et William (1998) montrent que des retours rapides et adaptés renforcent la progression des élèves. D'autres auteurs comme Dewey, Rogers, Lipman ou Noddings insistent sur le fait que cette démarche développe la pensée critique et améliore la relation pédagogique.

L'étude prend ainsi en compte les quatre types de régulation :

- La régulation formative (suivi régulier des progrès),
- La régulation sommative (bilan global des acquis),
- La régulation continue (ajustements progressifs),
- Et la régulation interactive (échanges directs entre enseignant et élève).

Chacune a ses forces et ses limites : la formative insiste trop sur les erreurs (Perrenoud, 1998), la sommative décourage (Harlen et Crick, 2003), la continue demande du temps (Tomlinson, 2001), et l'interactive nécessite une formation spécifique (Bruner, 1996). En croisant le modèle de supervision émergent et les formes différenciées de régulation pédagogique, cette étude propose une approche originale, à la fois centrée sur le développement

professionnel des enseignants et sur l'amélioration des apprentissages des élèves. Ce double regard entre théorie et pratique, entre encadrement et salle de classe donne à cette recherche une valeur particulière, ancrée dans les réalités du terrain éducatif camerounais, notamment au sein de l'IAEB de Bot-Makak.

0.9.2. Pertinence de l'étude

Plusieurs chercheurs parlent de la supervision pédagogique, en la présentant souvent comme un outil de contrôle, d'évaluation ou pour vérifier si les enseignants respectent les consignes données par l'administration. Par exemple, Gbongué (2000) propose un modèle en trois étapes (planification, mise en acte des tâches, régulation), qui permet de bien organiser le travail du superviseur. D'autres auteurs comme Tardif (1998) ou Gauthier et ses collègues (1997) montrent que la supervision améliore les pratiques des enseignants et renforce la qualité de l'enseignement. Des chercheurs comme Lessard et Meirieu (2005) expliquent que la supervision joue un rôle important dans le fonctionnement du système éducatif, comme un lien entre les responsables du ministère et les écoles sur le terrain.

Mais ces recherches restent souvent très centrées sur le sommet du système, c'est-à-dire sur ce que pensent les décideurs. Elles ne prennent pas assez en compte ce qui se passe vraiment dans les écoles, ni les besoins concrets des enseignants. Elles parlent peu de supervision pédagogique de proximité, qui est une supervision plus proche du terrain, plus humaine, plus adaptée à chaque réalité locale. En plus, même quand on parle de régulation pédagogique, on n'explique pas toujours bien ses différents types. Par exemple :

- La régulation formative aide l'enseignant à s'adapter pendant qu'il enseigne. C'est utile, mais ça demande de savoir bien observer et réagir vite.
- La régulation sommative permet de faire le bilan des apprentissages, mais elle bloque la progression des élèves si elle est trop centrée sur les notes.
- La régulation continue suit les élèves dans la durée, mais elle demande du temps et une bonne organisation.
- La régulation interactive, qui se fait dans l'échange avec l'élève, est très enrichissante, mais elle demande une posture d'écoute, de dialogue et de coopération.

Malgré tout cela, peu d'études travaillent vraiment sur comment une supervision de proximité aide à mieux réguler les pratiques pédagogiques tout en tenant compte du contexte réel des écoles et des relations humaines entre encadreurs et enseignants. C'est là que se trouve la valeur ajoutée de cette étude. Elle cherche à comprendre comment la supervision, quand elle est proche, respectueuse et contextuelle peut :

- Aider les enseignants à se sentir plus compétents et efficaces (Bandura, 1997) ;
- Créer une vraie cohérence entre ce que demande le système éducatif dans son ensemble (le global) et ce que vivent les enseignants au quotidien (le local) ;
- et surtout, contribuer à un véritable développement professionnel des enseignants, qui va au-delà du simple contrôle.

0.10. DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

Pour mieux cadrer cette recherche, il est utile de définir clairement les concepts principaux et de préciser ce qui sera étudié concrètement dans cette étude. Cela permet de bien situer le sujet et d'éviter les confusions.

0.10.1. Délimitation conceptuelle

La compréhension de cette étude repose sur la clarification de plusieurs concepts clés, notamment la supervision pédagogique de proximité, le développement professionnel, la déprofessionnalisation, la régulation pédagogique, les besoins de l'enseignant.

0.10.1.1. Supervision pédagogique de proximité

La supervision pédagogique de proximité est un processus qui aide les enseignants à résoudre les problèmes d'ordre pédagogiques. Autrement dit, c'est un processus qui cible les besoins des enseignants en vue de leur permette de développer plus de connaissances nouvelles afin qu'ils soient sûrs d'eux-mêmes en tant que tel. Selon Gbongue (2000), c'est une supervision à trois dimensions et six phases. Respectivement, la première dimension est la planification qui regroupe les phases de prise de contact et de planification effective des activités de supervision. La deuxième dimension s'intitule l'exécution ou la mise en acte des tâches et intègre les phases de l'analyse et de l'observation des données. La troisième dimension relève de la régulation et se compose des phases de l'entretien conseil et de l'évaluation formative. Autrement dit, ces dimensions se matérialisent dans les écoles primaires par le biais de l'entretien conseil qui est la phase de l'identification des problèmes et de leur analyse, l'inspection suivie qui consiste à la réalisation du projet et enfin l'évaluation. Et la supervision de proximité impose une démarche flexible.

0.10.1.2. Le développement professionnel

Selon Day (1999), le développement professionnel est l'ensemble des moyens par lesquels, les enseignants acquièrent de nouvelles connaissances, qu'ils développent de nouvelles compétences relatives à l'exercice de leur métier, tant en termes de savoir-faire que de savoir être, et en cohérence avec les aspirations personnelles et professionnelles. Autrement dit, le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par

lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. Altet (2008) pense que, le développement professionnel est un processus de formation continue qui améliore les compétences et les connaissances des enseignants, et les aide à développer leur pratique pédagogique. Le développement professionnel peut prendre plusieurs formes, telles que la formation continue, le mentorat, la supervision pédagogique de proximité.

0.10.1.3. Déprofessionnalisation

La déprofessionnalisation désigne la perte progressive d'autonomie, de reconnaissance et de maîtrise professionnelle chez les enseignants, souvent liée à des réformes imposées ou à des logiques de contrôle extérieur. Selon Perrenoud (1996), elle apparaît lorsque « le métier d'enseignant perd en légitimité et en capacité d'autonomie professionnelle face à des prescriptions technocratiques ou politiques ». (p.6). Autrement dit, le travail des enseignants est de plus en plus contrôlé ou encadré par des décisions extérieures, qui ne tiennent pas toujours compte de leur expérience ou de leur jugement professionnel. De manière claire, on ne fait plus confiance aux enseignants pour décider eux-mêmes de ce qui est bon pour leurs élèves ; on leur impose des règles, des programmes, des méthodes ou des évaluations, décidées par les responsables politiques, les technocrates, les ministères. ; Cela fait que l'enseignant n'est plus considéré comme un professionnel autonome, mais comme quelqu'un qui applique simplement ce qu'on lui dit de faire

Maroy (2006), renchérit en indiquant que cette situation se manifeste également par une limitation du jugement professionnel. Cela suppose que dans un contexte de déprofessionnalisation, l'enseignant n'est plus totalement libre de réfléchir, de décider ou d'adapter ses pratiques à sa manière. Son jugement professionnel c'est sa capacité à choisir les méthodes pédagogiques les plus adaptées à ses élèves, décider comment gérer sa classe, évaluer avec discernement, ou ajuster son enseignement selon les situations. On impose à l'enseignant des règles, des méthodes, ou des démarches toutes faites, sans lui laisser de place pour réfléchir par lui-même ou pour adapter selon sa réalité de terrain.

0.10.1.4. Régulation pédagogique

La régulation pédagogique désigne les ajustements réalisés dans les pratiques d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves. Allal (2007), la définit comme « un ensemble d'ajustements opérés en cours ou en aval d'une action d'enseignement afin de favoriser les apprentissages des élèves ». (p.15). Dans le cadre de la supervision pédagogique, en d'autres termes, il s'agit des modifications ou ajustements que l'enseignant apporte à sa manière d'enseigner, soit pendant qu'il est en train de faire cours, soit après, dans le but d'aider

les élèves à mieux apprendre. Gbongué (2000), la considère comme une phase fondamentale permettant de revenir sur l'action menée pour la corriger ou l'enrichir avec l'accompagnement du superviseur.

0.10.1.5. Besoins de l'enseignant

Les besoins de l'enseignant renvoient aux manques, attentes ou difficultés qu'il rencontre dans l'exercice de son métier et qui nécessitent un appui ou une formation. Pour Perrenoud (1999), répondre à ces besoins consiste à aider l'enseignant à développer les compétences requises pour gérer des situations professionnelles complexes. Gauthier et al. (1997) précisent que ces besoins concernent aussi bien la gestion de classe que la pédagogie différenciée, l'évaluation ou la compréhension des programmes.

0.10.1.6. L'enseignant comme tiers actant (agent compétent)

L'enseignant est considéré comme un tiers actant, autrement dit, un acteur qui joue un rôle clé dans le processus enseignement-apprentissage. Selon Donnay et Charlier (2006), l'enseignant est un agent compétent qui joue un rôle clé dans la mise en œuvre des programmes d'études et dans la création d'un environnement d'apprentissage favorable aux élèves. Selon Perrenoud (2001), les compétences d'un enseignant incluent la capacité à concevoir et à mettre en œuvre des situations d'apprentissage complexes ; la capacité à gérer la classe et à créer un environnement d'apprentissage favorable ; la capacité à évaluer les apprentissages des élèves et à ajuster son enseignement en conséquence ; et la capacité à travailler en équipe avec les collègues et les parents.

La compétence de l'enseignant est essentielle pour la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Donnay et Charlier (2006) pensent que la compétence de l'enseignant est un facteur clé de la réussite scolaire des élèves. En d'autres termes, les enseignants compétents sont capables de créer un environnement d'apprentissage favorable, de gérer la classe de manière efficace, et de prendre des décisions éclairées pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

0.10.2. Délimitation empirique

La compréhension de cette recherche nécessite de la situer dans un cadre bien défini. C'est pourquoi cette partie présente les repères empiriques sur lesquels elle s'appuie, notamment le lieu d'étude qui est l'IAEB de Bot-Makak et la période de référence allant de 2000 à 2020.

0.10.2.1. Du point de vue spatial

La présente recherche se situe dans la région du Centre, au Cameroun, plus précisément dans le département du Nyong-et-kéllé. Elle porte sur l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB) de Bot-Makak, qui est le principal lieu où l'enquête a été menée. Bot-Makak est une commune rurale, située à environ 100 kilomètres de Yaoundé, la capitale politique. Elle regroupe plusieurs villages et zones reculées. L'IAEB de Bot-Makak supervise des écoles très dispersées, souvent difficiles d'accès, surtout pendant la saison des pluies. Cette situation géographique complique les descentes sur le terrain pour accompagner les enseignants, ce qui influence la mise en œuvre de la supervision pédagogique. L'IAEB de Bot-Makak est un service du Ministère de l'Education de Base (MINEBASE). Elle s'occupe de l'encadrement des écoles maternelles et primaires, de l'inspection des pratiques enseignantes, de la formation continue et de l'accompagnement des enseignants.

0.10.2.2. Du point de vue temporel

Sur le plan du temps, cette étude s'appuie sur une période allant de l'an 2000 à 2022. Ce choix n'est pas fait au hasard. Il correspond à une période où de nombreux travaux de recherche et documents institutionnels ont mis l'accent sur la qualité de l'encadrement pédagogique et sur le développement professionnel des enseignants.

En 2000, Gbongué propose un modèle de supervision pédagogique très important pour cette étude. Il montre que la supervision est un processus organisé en trois étapes principales :

- La planification (c'est-à-dire la préparation du suivi),
- La mise en acte des tâches (l'accompagnement en situation réelle),
- et la régulation (le retour sur les actions, l'évaluation, et les ajustements à faire).

Ce modèle aide à mieux comprendre comment organiser un accompagnement pédagogique utile et continu pour les enseignants.

Durant la même période, les idées de Bandura, un psychologue très connu, prennent de l'ampleur dans les sciences de l'éducation. Il développe le concept d'auto-efficacité, signifie : la confiance qu'a une personne en ses propres capacités pour réussir une tâche. Selon lui, plus un enseignant se sent capable et soutenu, plus il s'investit dans son métier. Cette théorie est très utile pour expliquer pourquoi la supervision de proximité, lorsqu'elle est bien faite, renforce la motivation des enseignants et les aide à progresser. Bandura identifie quatre grandes sources qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle :

- les sources de réussite (quand on réussit une tâche, on gagne confiance pour la refaire),
- l'observation des autres (voir un collègue réussir peut donner envie d'essayer soi-même),

- les encouragements (le soutien du superviseur ou des collègues motive),
- les états émotionnels et physiques (se sentir calme et en forme favorise la confiance en soi).

De son côté, Bruner psychologue américain, s'est intéressé aux processus d'apprentissage, notamment à travers l'interaction entre un apprenant une personne plus expérimentée. Il propose la notion d'étayage (ou « scaffolding » en anglais, une idée qui reste très utilisée dans les recherches éducatives entre 2000 et 2020. L'étayage, c'est le fait d'aider quelqu'un dans une tâche difficile sans faire à sa place. C'est ce que fait un superviseur lorsqu'il observe un enseignant en classe, le conseille, lui donne des repères, mais le laisse rester acteur de sa pratique. Il décrit ainsi six formes principales d'étayage que l'on peut retrouver dans l'encadrement pédagogique :

- le recrutement (le superviseur aide l'enseignant à prendre conscience de ses besoins),
- réduction des degrés de liberté (il simplifie la tâche ou réduit les choix pour ne pas surcharger l'enseignant),
- maintien de l'orientation (il aide l'enseignant à rester concentré sur ses objectifs pédagogiques),
- signalisation des caractéristiques déterminantes (il attire l'attention sur ce qui est important dans la pratique de classe),
- contrôle de la frustration (il soutient l'enseignant en cas de difficultés ou d'erreurs),
- démonstration de la tâche (il montre comment faire ou propose un exemple concret).

Au Cameroun, le MINEBASE donne à tous les enfants une éducation de qualité, accessible et adaptée à leur environnement. Il joue un rôle très important dans l'encadrement des enseignants, notamment à travers :

- des politiques de supervision pédagogique à travers les structures déconcentrées du MINEBASE notamment : MINEBASE national, DREB, IEF, IAEB, directeurs, enseignants et communautés,
- la production de guides officiels, comme le guide d'observation, d'analyse et d'accompagnement des pratiques enseignantes (2022), qui, décrit la supervision pédagogique comme un accompagnement professionnel centré sur l'analyse des pratiques enseignantes, afin d'améliorer les compétences de l'enseignant, répondre à ses besoins réels, et renforcer la qualité des apprentissages des élèves. Ce guide mentionne que le superviseur n'est pas un contrôleur, mais un partenaire pédagogique, qui aide à identifier les difficultés, à valoriser les réussites et à soutenir la progression professionnelle,

- la formation des inspecteurs et animateurs pédagogiques,
- le suivi du développement professionnel des enseignants.

En guise d'exemple, c'est le MINEBASE qui encourage la supervision de proximité, c'est-à-dire un accompagnement régulier, humain et contextualisé des enseignants, surtout dans les zones rurales de Bot-Makak.

0.11. PLAN DE PRÉSENTAION DU MÉMOIRE

Au terme de l'introduction, et pour faciliter la compréhension du travail réalisé, il est important de présenter l'organisation générale du mémoire. Celui-ci est structuré en trois grandes parties, chacune correspondant à une étape essentielle de la démarche de recherche.

La première partie est le cadre théorique de l'étude. Elle est constituée de deux chapitres (chapitres 1 et 2). Le chapitre 1 aborde les concepts de formation initiale et de formation professionnelle. Le chapitre 2 traite de la supervision pédagogique de proximité et le sentiment d'auto efficacité de l'enseignant. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie. Elle correspond au chapitre 3, intitulé méthodologie de l'étude. Ce chapitre reprend la question de recherche et présente la définition des variables de l'étude, les hypothèses de recherche, la structure des outils devant favoriser la vérification de ces hypothèses de recherche, la population de recherche, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, les instruments de collecte des données, les différentes stratégies et moyens mis en exergue pour faciliter l'analyse des résultats. La troisième partie comprend deux chapitres (chapitres 4 et 5). Le chapitre 4 présente et analyse les résultats obtenus sur le terrain, tandis que le chapitre 5 est dédié à l'interprétation des résultats et aux perspectives pédagogiques ou managériales que cette étude permet de dégager.

**CHAPITRE 1 : ACTION DE FORMATION ET DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL**

Le développement professionnel d'un enseignant dépend beaucoup des différentes formations qu'il suit tout au long de sa carrière. Ce chapitre présente les principaux types de formation, comme la formation initiale, la formation continue, la formation en alternance, la formation professionnelle, la formation qualifiante, ou encore la formation tout au long de la vie. Ces formations aident l'enseignant à mieux exercer son métier, à renforcer ses compétences et à s'adapter aux exigences de l'école. Ce chapitre s'intéresse aussi à la notion de développement professionnel, qui est la variable dépendante de cette étude. Il s'agit ici d'expliquer ce que cela veut dire, comment cela fonctionne, et pourquoi c'est un élément central dans l'évolution du métier. Enfin, ce chapitre aborde la question de l'enseignement normal, c'est-à-dire le cadre dans lequel sont formés les enseignants du primaire. On y présente les caractéristiques, ses exigences et son rôle dans la construction des compétences professionnelles.

1.1. LA FORMATION INITIALE

Au Cameroun, la formation initiale désigne la formation qui prépare les individus à une profession ou un métier. Elle fournit les connaissances et les compétences nécessaires pour exercer une profession et est dispensé dans les établissements scolaires et universitaires. Selon l'OCDE (2019), la formation initiale se définit comme la première étape de la formation professionnelle, qui fournit les fondements nécessaires pour une carrière professionnelle. Elle a pour objectifs la fourniture des connaissances et des compétences nécessaires pour exercer une profession ou un métier, la préparation des individus à entrer dans la vie active, le développement des compétences nécessaires pour exercer une profession ou un métier. D'après le dictionnaire de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation (2009), elle prend différentes formes, telles que des formations théoriques et pratiques. Et est sanctionnée par un diplôme ou un certificat.

En somme, la formation initiale est une étape cruciale dans la préparation des individus à une profession ou à un métier, et elle fournit les connaissances et les compétences nécessaires pour exercer une profession.

1.2 LA FORMATION CONTINUE

Au Cameroun, la formation continue désigne la formation qui améliore ou actualise les compétences et les connaissances des individus déjà en activité professionnelle. Elle prend différentes formes telles que les stages de formation, les séminaires, les cours, les formations en lignes. Dans le même ordre, les stages de formation renvoient aux périodes de formation intensive qui développent des compétences spécifiques. Les séminaires sont des réunions de

formation qui discutent de thèmes spécifiques et partagent des expériences. Les cours constituent des formations structurées qui développent des compétences et des connaissances spécifiques. Les formations en ligne déterminent les formations qui utilisent les technologies de l'information et de la communication pour dispenser les contenus de formations. Le CEDEFOP (2014), définit la formation continue comme une formation qui maintient ou améliore les compétences et les connaissances des individus déjà en activité professionnelle.

Selon l'OCDE (2019), la formation continue est essentielle pour les enseignants pour maintenir et améliorer leurs compétences. L'UNESCO (2016) souligne également l'importance de la formation continue pour les enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement. En somme, la formation continue est essentielle pour les enseignants du primaire car elle leur permet de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences pédagogiques, de s'adapter aux changements curriculaires et de développer des stratégies pour gérer la diversité des élèves. Cela améliore la qualité de l'enseignement et a un impact sur les résultats des élèves.

1.3. LA FORMATION EN ALTERNANCE

Au Cameroun, la formation en alternance désigne une formation qui alterne entre des périodes de formation théorique et des périodes de formation pratique en entreprise. Selon l'UNESCO (2012), la formation en alternance est une approche de formation qui combine des périodes de formation en milieu scolaire et des périodes de formation en entreprise. Elle a pour objectifs de fournir aux individus une expérience professionnelle concrète tout en leur permettant de développer leurs compétences théoriques. Et selon le CEDEFOP (2014), la formation en alternance permet aux apprenants de développer des compétences professionnelles en combinant l'apprentissage théorique et pratique.

Cette approche offre plusieurs avantages notamment le développement des compétences pratiques et théoriques, une meilleure préparation à la vie professionnelle, une possibilité de développer des réseaux professionnels, et une amélioration de l'employabilité. En somme, la formation en alternance est une approche de formation qui fournit aux individus une expérience professionnelle concrète tout en leur permettant de développer des compétences théoriques.

1.4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le BIT (2016), définit la formation professionnelle comme une formation qui fournit aux individus les compétences et les connaissances nécessaires pour exercer une profession ou un métier spécifique. Selon le dictionnaire de l'Emploi, de l'Insertion et de la Formation (2009), la formation professionnelle est un processus de formation destiné à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour exercer un métier ou une profession. Elle est initiale ou

continue, et se dispense en milieu scolaire, en entreprise ou dans les centres de formation spécialisés. Le dictionnaire précise également que la formation professionnelle a plusieurs objectifs notamment l'acquisition des compétences et des connaissances pour exercer un métier ou une profession, l'amélioration des compétences et des connaissances pour évoluer dans sa carrière, la réponse aux besoins de l'entreprise ou de l'économie, et la facilitation de l'insertion professionnelle des jeunes ou des personnes sans emploi. Le dictionnaire souligne également qu'il existe différentes formes de formation professionnelle notamment la formation professionnelle initiale (FPI), la formation professionnelle continue (FPC), et la formation professionnelle en alternance.

Au Cameroun, la formation professionnelle initiale vise à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour exercer un métier ou une profession. La formation professionnelle initiale est un parcours éducatif traditionnel qui mène à un premier diplôme qualifiant (baccalauréat, licence, master, Cap). Elle se déroule à temps plein dans les établissements d'enseignement (lycées, universités, écoles spécialisées). Cette formation permet aux individus de développer des compétences théoriques et pratiques, ainsi que des compétences sociales et personnelles. Elle constitue une étape importante dans la préparation à la vie active et ouvre des portes à des opportunités de carrière variées.

La formation professionnelle continue améliore les compétences et les connaissances pour évoluer dans sa carrière. Elle est destinée aux individus déjà engagés dans la vie active ou demandeurs d'emploi qui souhaitent mettre à jour leurs compétences, se requalifier ou progresser dans leur carrière. Elle prend différentes formes telles que les cours du soir, les ateliers ou des séminaires, et est dispensé en présentiel ou à distance. Elle constitue un moyen efficace pour les individus de rester compétitifs sur le marché du travail et de progresser dans leur carrière.

La formation professionnelle en alternance combine des périodes de formation théorique en établissement d'enseignement et des périodes de travail pratique en entreprise. Elle permet aux individus de développer des compétences théoriques et pratiques, tout en acquérant une expérience professionnelle concrète. Cette formation est dispensée dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, et aboutit à l'obtention d'un diplôme qualifiant. Elle constitue également un moyen efficace pour les individus de se préparer à la vie active, tout en bénéficiant d'une expérience professionnelle concrète et d'une rémunération. En somme, la formation professionnelle est essentielle pour améliorer l'employabilité et la productivité des travailleurs, et pour soutenir la croissance économique et le développement social.

1.5. LA FORMATION QUALIFIANTE

Au Cameroun, la formation qualifiante est une formation qui vise à acquérir des compétences et des connaissances spécifiques pour obtenir un diplôme, un certificat ou une qualification reconnue dans un domaine professionnel précis. Le dictionnaire souligne qu'elle se distingue de la formation professionnelle en ce sens que tout d'abord la formation professionnelle est un processus plus large qui vise à acquérir des compétences et des connaissances pour exercer un métier ou une profession, tandis que la formation qualifiante est plus spécifique et vise à obtenir une qualification précise. Ensuite, la formation qualifiante est plus courte et plus ciblée que la formation professionnelle, et elle est conçue pour répondre à des besoins spécifiques du marché du travail.

Au Cameroun, la formation qualifiante est une formation spécifique qui vise à acquérir des compétences et des connaissances pour obtenir une qualification précise, tandis que la formation professionnelle est un processus plus large qui vise à acquérir des compétences et des connaissances pour exercer un métier ou une profession. Autrement dit, la formation qualifiante est une étape importante dans la formation professionnelle, car elle permet aux individus d'acquérir des compétences spécifiques et de se spécialiser dans un domaine précis. Elle s'utilise également pour mettre à jour les compétences et les connaissances des travailleurs en activité.

1.6 LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Au Cameroun, la formation tout au long de la vie désigne une approche de formation qui encourage les individus à se former tout au long de leur vie, que ce soit pour des raisons personnelles ou professionnelles. Elle est emprunte de la continuité, l'adaptabilité, la diversité, l'accessibilité et la personnalisation. La continuité explique que la formation est un processus continu qui accompagne l'individu tout au long de sa vie professionnelle. L'adaptabilité signifie que la formation est adaptable aux besoins changeants de l'individu et du marché du travail. La diversité désigne une formation qui prend différentes formes, telles que la formation formelle, non formelle ou informelle. L'accessibilité précise que la formation est accessible à tous, quels que soient l'âge, le niveau de qualification ou la situation professionnelle. La personnalisation spécifie que la formation est personnalisée pour répondre aux besoins spécifiques de chaque individu.

Au Cameroun, la formation tout au long de la vie est un investissement essentiel pour les individus, les entreprises et la société dans son ensemble. Elle permet de développer des compétences, de favoriser l'employabilité et de promouvoir la croissance personnelle. De plus, la formation tout au long de la vie est cruciale pour les enseignants du primaire, car elle leur

permet de rester à jour avec les dernières tendances et les meilleures pratiques pédagogiques, et de fournir une éducation de qualité aux élèves.

1.7. LA PROFESSIONNALISATION ET LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

1.7.1. La professionnalisation

La professionnalisation est un processus qui développe les compétences et les connaissances pour exercer une profession ou un métier de manière efficace. Selon le ministère du travail, du plein emploi et de l'insertion, la professionnalisation est un processus continu qui permet aux individus d'acquérir et de développer des compétences nécessaires pour exercer une profession ou un métier. Elle prend différentes formes telles que la formation initiale, la formation continue et l'alternance. Elle a pour objectifs de développer les compétences, d'améliorer l'employabilité, et de répondre aux besoins du marché du travail. Autrement dit et de manière respective, elle permet aux individus de développer les compétences nécessaires pour exercer une profession ou un métier ; elle permet également aux individus de maintenir leur employabilité et de progresser dans leur carrière ; enfin, elle permet aux individus de développer les compétences nécessaires pour répondre aux besoins du marché du travail.

1.7.1.1. Le concept de compétence

Le concept de compétence se définit de plusieurs manières. Selon Le Boterf (2000), la compétence est la capacité à mobiliser des ressources pour accomplir une tâche ou un rôle de manière efficace. Cette définition met l'accent sur la capacité de l'individu à combiner et à mobiliser des ressources internes et externes pour atteindre cet objectif. Zarifian (2001), pense que la compétence est la capacité à prendre des initiatives, à mobiliser des ressources et à résoudre des problèmes dans un contexte donné. Cette définition souligne l'importance de l'initiative et de la capacité à résoudre des problèmes dans un contexte spécifique. D'après Barbier (2003), la compétence est la capacité à accomplir une tâche ou un rôle de manière efficace en mobilisant des connaissances, des savoir-faire et de comportements pour atteindre un objectif. Cette définition souligne l'importance de combiner et de mobiliser des ressources internes et externes pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches complexes.

En somme, une compétence est la capacité à combiner et à mobiliser des ressources internes (connaissances, savoir-faire, expériences) et externes (outils, réseaux, informations) pour résoudre des problèmes ou accomplir des tâches complexes.

1.7.1.2. Les caractéristiques d'une compétence

Perrenoud (1999), Le Boterf (2000), Rey (2006) et Tardif (2006), précise qu'une compétence est complexe du fait qu'elle implique une combinaison de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes qui se mobilisent de manière coordonnée pour résoudre des problèmes ou réaliser des tâches. Selon ces auteurs, cette complexité se manifeste à différents niveaux, notamment la combinaison de connaissances théoriques et pratiques, l'intégration de différentes compétences disciplinaires et la prise en compte de facteurs contextuels et situationnels. Autrement dit, une compétence nécessite une combinaison de connaissances théoriques et pratiques pour être efficace. Elle demande l'intégration de différentes compétences disciplinaires, telles que les mathématiques, la langue, la science. Elle requiert la prise en compte des facteurs contextuels et situationnels pour influencer la tâche ou le problème à résoudre.

En termes simples, une compétence est complexe car elle combine plusieurs éléments. Selon Le Boterf (2015), une compétence est un ensemble de ressources qui sont mobilisées pour résoudre des problèmes complexes. Cela signifie qu'il faut utiliser à la fois des connaissances, des expériences et des attitudes pour réussir. Tardif (2006), ajoute qu'une compétence est complexe parce qu'elle nécessite l'intégration de plusieurs savoirs et savoir-être. Par exemple, un enseignant compétent connaît enseigner et gérer la classe, et est capable de s'adapter aux besoins des élèves.

En somme, une compétence est complexe car elle nécessite la combinaison de plusieurs éléments tels que les connaissances, les expériences et les attitudes. Les compétences complexes demandent une intégration et une mobilisation de ressources pour résoudre des problèmes et atteindre des objectifs.

Selon Perrenoud (1999), Le Boterf (2000), Rey (2006) et Tardif (2006), une compétence est dynamique parce qu'elle implique une adaptation continue aux situations et aux contextes changeants. Selon ces auteurs, cette dynamique s'exprime à différents niveaux en particulier, l'ajustement aux nouvelles situations et aux imprévus, la capacité à apprendre et à se développer en permanence, la prise en compte des feedbacks et des évaluations. Dans le même ordre d'idées, l'ajustement aux nouvelles situations et aux imprévus signifie qu'une compétence exige la capacité à s'adapter aux nouvelles situations et aux imprévus qui peuvent surgir. La capacité à apprendre et à se développer en permanence veut dire qu'une compétence requiert la capacité à apprendre et à se développer en permanence pour rester efficace. La prise en compte des feedback et des évaluations implique qu'une compétence demande la prise en compte des feedback et des évaluations pour ajuster et améliorer la performance.

En clair, une compétence est quelque chose qui bouge et qui change. Selon Le Boterf (2015), une compétence est dynamique parce qu'elle grandit et s'adapte avec les expériences et les nouvelles situations. Par exemple, un enseignant qui essaie les nouvelles méthodes pour aider ses élèves à apprendre mieux développe sa compétence. Wenger (1988), dit aussi que les compétences se développent à travers les expériences partagées et les interactions avec les autres. Cela signifie que travailler avec d'autres personnes et partager des idées aide à améliorer les compétences. Selon Schon (1994), réfléchir sur ce qu'on fait est important pour développer les compétences. Cela veut dire qu'en pensant à ce qu'on fait et comment on le fait, on apprend et devient meilleur.

En conclusion, la caractéristique dynamique d'une compétence montre qu'elle est en constante évolution. Les compétences se développent et s'adaptent à travers les expériences, les interactions avec les autres et la réflexion sur les pratiques. Cette dynamique permet aux individus de grandir et de s'améliorer continuellement, ce qui est essentiel pour relever les défis et réussir dans différents domaines.

L'intégration d'une compétence est le processus par lequel une personne ou une organisation combine des connaissances, des habiletés et des attitudes pour atteindre un niveau de maîtrise supérieur (Le Boterf, 2015). Selon Le Boterf (2015), l'intégration d'une compétence exige la mobilisation des ressources internes (connaissances, expériences) et externes (ressources matérielles, humaines) pour faire face à des situations complexes et variées. L'intégration d'une compétence se caractérise également par la capacité de combiner des savoirs théoriques et pratiques pour résoudre des problèmes et prendre des décisions (Tardif, 2006). Dans cette perspective, l'intégration d'une compétence est un processus dynamique qui nécessite une adaptation continue aux situations et aux contextes (Perrenoud, 2008).

En termes simples, une compétence est comme un puzzle. Il faut assembler différentes pièces pour avoir une image complète. Selon Le Boterf (2015), une compétence, c'est combiner des connaissances, des expériences et des attitudes pour faire face à des situations complexes. Cela signifie que pour être compétent, il faut savoir beaucoup de chose, avoir de l'expérience et avoir la bonne attitude. Par exemple, un enseignant du primaire compétent doit connaître les programmes et les besoins des élèves, mais aussi savoir comment les utiliser de manière efficace pour créer un environnement d'apprentissage stimulant et adapté aux besoins de chaque élève.

En définitive, la caractéristique intégration d'une compétence souligne l'importance de combiner des connaissances, des expériences et des attitudes pour faire face à des situations complexes. L'intégration d'une compétence exige une mise en œuvre efficace de savoirs théoriques et pratiques pour résoudre des problèmes et prendre des décisions. Cette intégration

permet aux individus de développer des compétences solides et adaptables, essentielles pour réussir dans divers contextes professionnels et personnels. En reconnaissant et en valorisant l'intégration des compétences, les individus et les organisations favorisent le développement des compétences plus efficaces et mieux adaptées aux besoins et aux défis.

La caractéristique évolutive d'une compétence fait référence à son développement et à son adaptation continue dans le temps. Selon Le Boterf (2015), une compétence est évolutive car elle nécessite une mise à jour constante des connaissances et des habiletés pour répondre aux changements du contexte et aux nouvelles exigences. Cette évolution est facilitée par la pratique réflexive, la formation continue et l'expérience professionnelle (Schon, 1994). De plus, l'évolution d'une compétence est également influencée par les interactions avec les autres et les échanges de connaissances et d'expériences (Wenger, 1998). Ainsi, la caractéristique évolutive d'une compétence souligne l'importance de la formation continue et de l'adaptation pour maintenir et développer les compétences.

En d'autres termes, une compétence est quelque chose qui se développe et s'améliore avec le temps et la pratique. Selon Le Boterf (2015), une compétence évolue car elle nécessite une mise à jour constante des connaissances et des habiletés pour répondre aux changements du contexte et aux nouvelles exigences (Le Boterf, 2015). Cela signifie que plus on pratique et on apprend, plus on devient compétent. De plus, l'expérience professionnelle et la formation continue aident également à développer les compétences (Schon, 1994). Les interactions avec les autres et les échanges de connaissances et d'expériences influencent aussi l'évolution d'une compétence (Wenger, 1998).

En somme, l'évolutivité d'une compétence est une caractéristique fondamentale qui souligne son développement et son adaptation continue dans le temps. Les compétences évoluent en fonction des expériences, de la formation continue, des interactions avec les autres, et des changements du contexte. Cette évolutivité nécessite une mise à jour constante de connaissances et des habiletés pour répondre aux nouvelles exigences et aux défis émergents. En reconnaissant et en valorisant l'évolutivité des compétences, les individus et les organisations favorisent le développement de compétences plus solides et plus adaptables, essentielles pour réussir dans un environnement en constante évolution.

1.8. COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La compréhension du métier d'enseignant passe par une bonne connaissance de deux notions clés : la compétence professionnelle et le développement professionnel. Cette partie montre comment ces deux concepts sont liés et comment ils permettent d'analyser l'évolution

des enseignants dans leur pratique quotidienne. Elle met aussi en lumière les éléments qui contribuent à construire une professionnalité solide et durable.

1.8.1. Compétence professionnelle

Selon Le Boterf (2015), la compétence professionnelle est un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes qui permettent à un individu d'exercer efficacement son métier. Selon Perrenoud (1999), la compétence professionnelle est la capacité de mobiliser des ressources pour résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné. Les composantes de la compétence professionnelle incluent les connaissances, les capacités et les attitudes. Selon Le Boterf (2015), les connaissances sont les savoirs théoriques et pratiques nécessaires pour exercer le métier. Perrenoud (1999) souligne que les capacités sont les habiletés et les compétences pratiques nécessaires pour résoudre des problèmes et atteindre des objectifs. Tardif (2006), ajoute que les attitudes sont les dispositions et les valeurs nécessaires pour exercer le métier de manière efficace.

La compétence professionnelle est cruciale pour plusieurs raisons. Selon Perrenoud (1999), elle permet aux individus d'exercer efficacement leur métier et d'atteindre les objectifs. Tardif (2006), souligne qu'elle contribue à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Schon (1994), ajoute qu'elle favorise le développement professionnel et la croissance personnelle en permettant aux individus de réfléchir sur leur pratique et de l'ajuster pour améliorer les résultats. En somme, la compétence professionnelle est essentielle pour assurer la qualité et l'efficacité dans divers domaines professionnels.

Le développement de la compétence professionnelle se réalise à travers plusieurs moyens. Selon le Boterf (2015), la formation initiale et continue est essentielle pour acquérir les connaissances et les capacités nécessaires pour exercer un métier de manière efficace. Perrenoud (1999), souligne l'expérience pratique est également cruciale, car elle permet aux individus de développer leurs compétences en situation réelle. Schon (1994), ajoute que la réflexion sur la pratique est importante pour ajuster et améliorer les compétences professionnelles. En combinant ces approches, les professionnels développent leurs compétences de manière continue et efficace.

En conclusion, la compétence professionnelle est un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes qui permettent à l'enseignant d'exercer efficacement son métier et fournir une éducation de qualité aux élèves. Les composantes de la compétence professionnelle, telles que les connaissances pédagogiques, les capacités à gérer la classe et les attitudes envers les élèves, sont essentielles pour créer un environnement d'apprentissage stimulant et inclusif. Le développement de la compétence professionnelle se réalise à travers la formation initiale et

continue, l'expérience pratique et la réflexion sur la pratique. Les enseignants compétents sont capables de mobiliser leurs ressources pour résoudre des problèmes complexes et améliorer les résultats des élèves.

1.8.2. Développement professionnel

Selon Uwamariya et Mukamurena (2005), le concept de développement professionnel a un caractère polysémique de par la multitude d'expressions utilisées dans les écrits : formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle et éducation tout au long de la vie. Uwamariya et Mukamurena (2005) dénombrent deux perspectives pour définir le concept de développement professionnel : la perspective développementale et la perspective professionnalisante. Selon la perspective développementale, le développement professionnel est un processus dynamique qui va de pair avec le développement personnel. Dans la perspective axée sur la professionnalisation des enseignants, Uwamariya et Mukamurena (2005) proposent deux orientations : le développement professionnel par le processus d'apprentissage et le développement professionnel par la recherche ou la réflexion.

Pour Uwamariya et Mukamurena (2005), la vision du développement professionnel comme un processus d'apprentissage est vue comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. De ce fait, l'enseignant se considère comme un apprenant qui, au fil du temps, construit et reconstruit ses savoirs. La vision de l'apprentissage est ici constructiviste car les expériences pratiques professionnelles sont à la base du développement de savoirs. De plus, la pratique, la réflexion, les échanges ou les collaborations, la formation sont les modalités de l'acquisition et de la construction des savoirs. Cette acquisition sous ces modalités est au cœur des changements que vivent les enseignants et les enseignantes au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière.

Selon Uwamariya et Mukamurena (2005), le développement professionnel par la recherche ou par la réflexion renvoie à « une recherche continue faite par l'enseignant sur sa propre pratique » (p.143). Et l'on distingue : d'un côté la réflexion dans l'action et de l'autre côté la réflexion sur l'action. Respectivement, l'un permet simultanément de penser et de s'ajuster pendant qu'on travaille et l'autre porte sur les expériences pratiques antérieurement vécues. L'enseignant doit être en mesure de remettre en cause sa pratique pour aspirer au changement. Ce dernier doit faire preuve d'une pratique réflexive active.

Dans le cadre de notre étude, le développement professionnel ne peut se faire sans tenir compte des perspectives développementale et professionnalisante. De fait, le développement

professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. (Uwamariya & Mukamurena, 2005). Les différentes définitions apportées à la notion de développement professionnel nous permettent de jeter un regard sur ses composantes.

1.8.3. Composantes du développement professionnel

1.8.3.1. Savoirs savants

D'après Marandola (2017), le savoir savant est le savoir validé et labélisé comme étant scientifiquement correct dans les conditions définies. Autrement dit, c'est un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et validée par la communauté scientifique spécialisée. Ce savoir porte différents noms selon les étapes qu'il traverse. Il s'agit de savoirs à enseigner, savoirs enseignés et apprentissage réel des apprenants. Selon Clerc et al. (2006), le savoir savant est le produit des chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université et ce sont eux qui l'évaluent.

Selon Marandola (2017), le savoir à enseigner est prescrit par les programmes, plans d'étude et autres manuels scolaires. Il est le résultat de la transposition didactique externe du savoir savant et la base sur laquelle vont s'appuyer les professionnels de l'enseignement. Les savoirs enseignés émanent de la transposition didactique interne. Il exprime l'appropriation du savoir à enseigner par l'enseignant qui va à son tour le transmettre aux élèves. Par la suite, le savoir enseigné est intégré de différentes manières par les élèves. Cette dernière étape de transposition mène au « savoir appris » ou encore aux « apprentissages effectifs et durables des élèves ».

1.8.3.2. Savoirs professionnels

Selon Gwaénael et al. (2009), le développement professionnel concerne les relations entre un sujet, la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation et l'environnement professionnel. Autrement dit, le sujet, ses actions et l'environnement sont interdépendants et participent à décrire, comprendre et expliquer le développement professionnel. Gwaénael et al. (2009) pensent que le développement professionnel se constitue des savoirs construits par le sujet et les savoirs construits par le collectif de professionnels. De manière respective, les premiers englobent les représentations, les conceptualisations liées à l'activité, les connaissances associées à la maîtrise d'interfacts et outils, le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi, la capacité de prévoyance, d'autorégulation, d'analyse et le jugement. Les seconds comprennent les représentations sociales ; les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif, le sentiment d'efficacité collective.

les savoirs professionnels visent l'efficacité au travail et permettent à l'acteur d'être compétent. Vergnaud (2007) souligne de ce fait qu'un acteur est compétent lorsqu'il sait faire quelque chose qu'un autre acteur ne sait pas faire ou alors, un acteur est plus compétent au temps « t+1 » qu'au temps « t » s'il sait faire au temps « t+1 » ce qu'il ne savait pas faire au temps « t » (p.290).

Il existe donc plusieurs types de savoirs à l'intérieur des savoirs professionnels, à savoir les savoirs construits par le sujet et les savoirs construits par le collectif de professionnels

- **Les savoirs construits par le sujet**

Gwaénael et al. (2009), pensent que les représentations se constituent à partir des expériences des professionnels et de leur connaissance. Wartofsky (1979) pense de ce fait qu'il n'y a aucune connaissance humaine sans représentation. Autrement dit, les acteurs accèdent à la connaissance nécessaire à la conduite de leur activité en ayant recours à des représentations prenant la forme de théories, de modèles scientifiques, d'images artistiques. Et Leplat (1985) pense que les représentations constituent « un mécanisme de filtrage » qui permettent aux professionnels de retenir et de traiter les dimensions de la situation jugées importantes pour réaliser leurs buts.

Selon Gwaénael et al. (2009), les conceptualisations implicites et explicites construites et mobilisées par l'acteur pour réaliser un but ou exécuter une tâche constituent les organisateurs potentiels de l'activité professionnelle. En d'autres termes, une partie de connaissances construites par les acteurs en situation d'activité professionnelle a une forme opératoire car sa fonction prioritaire est de faire et de réussir. Vygotsky (1994) différencie les connaissances implicites ou concepts scientifiques des connaissances explicites ou concepts quotidiens en ce sens que les premiers se construisent à partir des processus de généralisation alors que les seconds se construisent à travers leurs différents usages dans de contextes d'action et de communication particuliers. Leplat (1995) parle de « compétence incorporée » ; autrement dit, la conceptualisation se construit au sein de l'action, comporte sa propre coordination et se passe des représentations explicites des acteurs. Schon (1994) s'appuie sur le modèle praticien réflexif et pense que le professionnel est capable de prendre une distance critique sur sa pratique, par conséquent de construire des connaissances sur les raisons et les conséquences de son action.

D'après Gwaénael et al. (2009), les connaissances associées à la maîtrise d'artéfacts et d'outils permettent d'appréhender le développement professionnel. C'est dans cette lancée que Wartofsky (1979) affirme que les artéfacts sont :

Comme des objectivations des besoins et des intentions humains ; c'est-à-dire déjà investis d'un contenu cognitif et affectif. L'outil s'appréhende à la fois

dans son utilisation, et dans sa production, dans une perspective instrumentale, comme quelque chose destinée à être fait et employé selon un certain but (p. 204).

Selon Rabadel (1995), le développement professionnel s'étudie en fonction de l'évolution des instruments psychologiques construits et mobilisés par l'acteur professionnel en situation d'activité finalisée. La transformation psychique des acteurs se réalise à travers la médiation des différentes catégories d'outils forgés par la culture.

Pour Gwaénael et al. (2009) le sentiment d'auto-efficacité, la motivation et l'estime de soi constituent des indicateurs des ressources professionnelles construites par l'acteur pour réaliser efficacement ses tâches de travail. Bandura (1986) détermine le sentiment d'auto-efficacité *comme* les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'action requises pour atteindre des types de performance attendues. Ce dernier pense que les personnes dont le sentiment d'auto-efficacité est positif, tendent à augmenter et à maintenir leurs efforts face à des difficultés. Ces personnes considèrent les difficultés comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter. Bandura (1986) pense que l'auto-efficacité perçue conduit la motivation. De manière intrinsèque, cette motivation signifie que l'individu effectue une tâche pour le plaisir qu'elle lui procure. De manière extrinsèque, l'individu effectue une tâche pour en tirer profit ou pour éviter quelque chose de déplaisant. Harter (1998), pense que le concept d'estime de soi « est davantage associée à une caractéristique générale du sujet ». En d'autres termes, c'est la façon dont l'individu s'aime, se respecte en tant que personne.

Pour Bandura (2006), la capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse constituent les indicateurs du développement professionnel. Il pense que ces concepts permettent aux individus de développer une perception de leurs habiletés et caractéristiques qui guideront par la suite leur comportement. D'après lui, la capacité de prévoyance permet à l'individu à s'auto motiver et guider ses actions par anticipation des résultats. En ce qui concerne la capacité d'autorégulation, elle désigne le pouvoir que possède l'individu de contrôler son comportement. Autrement dit, le processus d'autorégulation permet à l'individu de passer d'un locus de contrôle interne à un locus de contrôle externe. Bandura (2006), définit la capacité d'autoanalyse comme le pouvoir qu'a l'individu d'évaluer ses expériences, de réfléchir sur ses processus de pensée et de les modifier.

- **Les savoirs construits par le collectif de professionnels**

Gwaénael et al. (2009) définissent les représentations sociales comme « des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (paragr. 50). Ils pensent que les représentations sociales ont trois fonctions, à savoir la communication, la

reconstruction du réel et la maîtrise de son environnement. De manière respective, la communication offre aux personnes un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer les parties de leur monde et de leur histoire individuelle et collective. La reconstruction du réel guide la façon de nommer et de définir ensemble les aspects de notre réalité de tous les jours, la façon de les interpréter, de statuer sur eux et le cas échéant de prendre une position à leurs égards et de la défendre. Les représentations permettent à l'individu de maîtriser son environnement. Les savoirs construits par le collectif de professionnel sont constitués des conceptualisations partagées et élaborées par le collectif de professionnels.

Gwaénael et al. (2009), soulignent que les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif de professionnels se composent des conceptualisations implicites et explicites construites par des groupes professionnels. Pastré (1999) pense que les concepts pragmatiques sont des concepts mobilisés et développés dans et par l'action qui permettent au sujet de diagnostiquer une situation, d'orienter l'action et de contrôler son déroulement. Ces concepts construits dans les communautés professionnelles, visent l'efficacité de l'action, sont communicables et transmissibles à l'intérieur d'un groupe de professionnels.

Pour Gwaénael et al. (2009), le concept d'« habitus » est un indicateur des connaissances implicites socialement partagé par un collectif de professionnels. Bourdieu (2000) pense que l'habitus est un système de dispositions durables et transposables au sein de plusieurs situations d'activité. L'habitus professionnel représente le système de schèmes construits par une communauté professionnelle qui vise à les guider et à les orienter, implicitement, dans leurs manières de penser et d'agir en situation de travail.

Les travaux de Clote et Faita (2000) stipulent que le genre professionnel est un indicateur des conceptualisations implicites construites par le collectif de travail. Selon Clot et Faita (2000), le genre se définit comme ce que les professionnels connaissent, comprennent, estiment, ressentent ou redoutent dans les conditions d'exercice de leur activité professionnelle. Pour Gwaénael, et al. (2009), le genre professionnel est le produit d'une histoire collective et un instrument de l'action individuelle. Autrement dit, il s'agit du travail collectif de professionnels sur son histoire collective et qui constitue « une mémoire impersonnelle du milieu » et permet ainsi de « rendre habile » le professionnel dans la réalisation de ses tâches.

Selon Gwaénael et al. (2009), les compétences collectives font partie des conceptualisations construites par le collectif de professionnels. Ils définissent les compétences collectives comme un acte par lequel les personnes échangent volontairement les ressources et agissent ensemble, au même moment, et pour une certaine durée en vue de la réalisation d'un travail. Dans la même veine, Krhomer (2005) pense que c'est la capacité du collectif à coopérer

pour résoudre certaines situations. Il définit également la compétence collective comme une mémoire collective détenue par le collectif et cette mémoire collective se compose d'une mémoire déclarative, d'une mémoire procédure et d'une mémoire de jugement. Le second élément des savoirs construits par le collectif de professionnels est le sentiment d'efficacité collective.

Shéa et Guzzo (1987) définissent le sentiment d'efficacité collective comme la croyance d'un groupe qu'il est efficace. Dans le même ordre d'idée, Lindsley, Heffner et al. (1994), le définissent comme une croyance du groupe qu'il exécute une tâche spécifique avec succès ; d'où il prend la dimension de sentiment d'efficacité personnelle. Zaccaro et al. (1995) pensent que le sentiment d'efficacité collective intègre trois éléments à savoir une croyance partagée, une perception des capacités de coordination du groupe, un jugement de la volonté des membres de mobiliser leurs ressources pour le groupe. En dehors des savoirs professionnels qui constituent une composante du développement professionnel, nous avons également les composantes identitaires.

- **Les composantes identitaires**

Selon Durkheim (1873), l'identité professionnelle renvoie à l'appartenance à un groupe professionnel. C'est ce groupe qui initie les membres aux règles, aux modes de pensée et aux pratiques de leur communauté de travail. En d'autres termes, l'identité professionnelle se construit par l'intermédiaire de l'appartenance à un groupe professionnel socialement reconnu et qui a une fonction légitime au sein de la société. Goffman (1973) estime que l'identité professionnelle est une conception de soi au travail qui articule une identité personnelle et une identification à un collectif. Autrement dit, l'identité professionnelle dépend des relations avec les autres et la perception subjective du sujet vis-à-vis de sa situation. Au regard de ce qui précède, l'identité professionnelle se constitue d'une dimension subjective et d'une dimension collective.

- **La dimension subjective de l'identité professionnelle**

La dimension subjective de l'identité professionnelle renvoie à ce que l'enseignant ressent dans l'exercice de son métier : ses émotions, ses doutes, ses motivations et sa manière personnelle de vivre son rôle. Cette partie permet de mieux comprendre comment chaque enseignant construit son identité professionnelle à partir de son propre vécu, de son histoire et de ses expériences sur le terrain. Certains auteurs désignent ces éléments sous des termes comme valeurs du sujet, enjeux individuels ou logiques propres au sujet

Le système des valeurs des sujets correspond à ce que l'enseignant considère comme important dans son métier par exemple, le respect, la réussite des élèves, la justice ou encore la

rigueur. Ces valeurs lui permettent de donner du sens à ce qu'il fait, d'adopter une certaine posture et de se situer dans son rôle. Il renvoie également au concept de justification. Selon Bolthanski & Thévenot (1991), la « justification » est une compétence cognitive dont chaque personne fait usage dans les situations de litige pour exprimer son sentiment d'injustice ou justifier sa revendication afin de parvenir à un nouvel accord. En d'autres termes, lorsqu'un enseignant n'est pas d'accord avec une décision ou une pratique, il s'appuie souvent sur des valeurs communes et des principes qu'il juge importants pour expliquer sa position.

D'après Crozier et Friedberg (1994), pour comprendre le développement professionnel d'un acteur (comme un enseignant), il faut s'intéresser à ses bonnes raisons d'agir et aux ressources dont il dispose dans l'organisation. L'école comme toute autre organisation, est un espace où chacun agit selon ses intérêts, développe des stratégies, et entre parfois en tension avec les autres. Cela crée des jeux de pouvoir que l'on analyse à travers des notions comme zones d'incertitude, le pouvoir et le système d'action concret (Crozier et Friedberg, 1994). Deux idées principales guident leur analyse stratégique à savoir l'acteur est toujours relativement libre et l'acteur agit de manière rationnelle. La première idée suppose qu'il a une certaine marge de manœuvre, qui dépend du pouvoir qu'il détient grâce à la maîtrise d'une information ou d'une situation incertaine. La seconde idée signifie qu'il a de bonnes raisons d'agir comme il le fait, même si cela semble étrange de l'extérieur. Comme le dit Friedberg (1994), le comportement de l'acteur est en fait « une adaptation active et raisonnable à un ensemble de contraintes et d'opportunités perçues dans le cours de l'action ». (p. 53). En d'autres termes, l'enseignant agit selon ce qui lui semble utile, faisable et bénéfique pour lui, dans son contexte professionnel.

D'après Dubet (1994), l'action d'un individu dans une situation professionnelle ne suit pas une seule logique, mais trois logiques complémentaires : la logique de l'intégration, la logique stratégique et la logique de la subjectivation. De manière respectueuse, la logique de l'intégration renvoie aux rôles de l'acteur. En d'autres termes, c'est quand l'acteur (l'enseignant) s'adapte aux règles, aux normes et aux rôles attendus dans son environnement de travail. Il cherche à faire ce qu'on attend de lui pour être reconnu comme un bon professionnel. Exemple, l'enseignant prépare ses leçons, arrive à l'heure, suit les programmes officiels, applique les instructions du chef d'établissement. Cette logique pousse l'enseignant à se former, à apprendre ce qu'il faut pour bien faire son travail, pour être reconnu comme professionnel.

La logique stratégique renvoie aux intérêts de l'acteur. Autrement dit, l'enseignant agit en fonction de ses intérêts personnels. Il fait des choix pour se protéger, réussir ou éviter les difficultés. Par exemple, il peut chercher à travailler avec des collègues avec qui il s'entend bien, ou suivre une formation qui l'avantage. Cela montre que le développement professionnel

n'est pas seulement une obligation. L'enseignant cherche à évoluer quand cela l'aide dans sa carrière ou son confort. La logique de la subjectivation est le travail que produit ou qu'est contraint de produire l'acteur pour se construire une identité propre en raison de la pluralité des mécanismes ou des logiques d'action qui se croisent dans l'expérience sociale. En clair, cette logique est la plus personnelle. L'enseignant cherche à donner du sens à ce qu'il fait, à construire son identité dans son métier. Il réfléchit à ses valeurs, à ce qu'il ressent, à ce qui est important pour lui. Il devient acteur de son propre parcours professionnel. En guise d'exemple, un enseignant peut se dire j'ai envie d'aider mes élèves à réussir, mais j'ai aussi besoin de me sentir écouté et respecté. Il cherche à rester fidèle à lui-même, à ses valeurs.

- **La dimension collective de l'identité professionnelle**

La dimension collective de l'identité professionnelle met en lumière tout ce que l'enseignant partage avec sa communauté de métier. Elle s'appuie sur la culture et des normes professionnelles ; les statuts, les fonctions et les rôles ; les segments professionnels ; le genre professionnel.

Selon Boudoncle (1998), trois modes de régulation des activités professionnelles définissent les dimensions sociales et culturelles de l'identité professionnelle d'un groupe, comme celui des enseignants. Ceux-ci sont la corporation, le marché et l'état. Ces modes permettent d'encadrer les pratiques professionnelles et de donner une base commune à ceux qui exercent le même métier. La corporation ou la profession représente ce que les professionnels s'imposent entre eux pour protéger et organiser leur métier. Elle se compose des processus qui participent à protéger le groupe professionnel de son environnement. Ces processus sont la morale professionnelle (ce que les enseignants apprennent à respecter pendant leur formation), un code déontologique (des règles précises sur ce qu'il faut faire ou éviter), et une instance qui représente la profession (comme un syndicat ou une inspection) qui veille au respect de ces règles.

Le marché s'effectue dans la rencontre entre l'offre et la demande. Selon Boudoncle (1998), le marché correspond aux attentes de la société envers les enseignants, ainsi qu'aux besoins qui évoluent dans le système éducatif. En ce sens, le marché pousse l'enseignant à se former, non seulement parce que l'État l'exige ou que ses collègues le font, mais aussi pour rester pertinent dans sa mission, et continuer à répondre aux besoins concrets de sa communauté. Le mode de régulation des activités qui s'effectue par l'Etat se caractérise par une réglementation importante et une autorité hiérarchique. Ce mode de régulation est un moteur important du développement professionnel, car il amène l'enseignant à actualiser ses compétences selon les évolutions du métier.

Selon Boudoncle (1996), le mode de régulation par l'État signifie que c'est l'administration publique (le ministère de l'Éducation, les inspections) qui organise, contrôle et encadre la profession enseignante. Ce mode se caractérise par : une réglementation forte (l'état définit les programmes scolaires, les horaires, les contenus à enseigner, les modalités d'évaluation, etc) ; une hiérarchie administrative structurée (les enseignants sont encadrés par les inspecteurs, des chefs d'établissement, ou des responsables pédagogiques) ; une formation encadrée par l'état (l'état décide du contenu de la formation initiale comme l'ENIEG et des formations continues).

Dubar (2000) pense que les statuts, les fonctions et les rôles sont des concepts pertinents pour définir l'identité professionnelle dans la mesure où ils aident à reconnaître une personne comme professionnel, à travers la place qu'elle occupe, ce qu'on attend d'elle, et la mission qu'elle remplit. Linton (1967) explique le statut comme « la place qu'un individu donné occupe dans un système à un moment donné » (p.70). Par exemple, être enseignant titulaire, directeur, ou élève-maître. Il désigne le rôle comme « l'ensemble des modèles culturels associés à un statut donné » (p. 71). Autrement dit, le rôle est l'ensemble des comportements ou des attentes associés à ce statut. D'où une personne à un poste donné, a des tâches précises à accomplir. D'après Merton (1957), la fonction quant à elle est la survie de l'organisation malgré les changements qu'elle subit et en particulier ceux des personnes. Par exemple, la fonction « enseigner » reste importante même si les enseignants changent. D'où Parsons (1967), pense que c'est à travers les fonctions, les rôles et les buts définis par l'organisation que l'individu devient professionnel. C'est ce qu'on appelle la socialisation professionnelle.

Le statut, le rôle et la fonction situent chaque enseignant dans l'organisation scolaire, définit ce qu'il doit faire, et donne du sens à son développement professionnel. C'est en remplissant ces rôles et en assumant ces fonctions que l'enseignant construit son identité et progresse dans sa carrière.

Pour Strauss (1992), le segment professionnel se définit ainsi :

Les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à être une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent – en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme de segment pour désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession. (p.68).

En d'autres termes, Strauss (1992), montre que, dans une même profession comme celle des enseignants, tous les membres n'ont pas la même façon de penser ou de vivre leur métier. Il existe des différences d'identités, de valeurs et d'intérêts, qui sont profondes, organisées, et partagées par ces groupes. Ces groupes se rassemblent autour d'une vision commune de leur

travail, forment des alliances, et peuvent même entrer en désaccord avec d'autres groupes ayant une autre vision. Strauss appelle ces groupes des segments professionnels. Un segment professionnel est petit groupe à l'intérieur de la profession qui a sa propre culture, ses propres priorités, ses propres façons de faire. Par exemple, dans un groupe d'enseignants, certains défendent une pédagogie très classique, pendant que d'autres valorisent l'innovation ou l'expérimentation en classe. Ces segments influencent la manière dont chaque enseignant se construit professionnellement, car on ne se développe pas seul, mais souvent en lien avec ceux qui partagent les mêmes idées que nous. Cela montre que l'identité professionnelle n'est pas identique pour tous, elle dépend aussi du groupe auquel l'enseignant se rattache dans sa profession.

Gwaénael, et al. (2009), pensent que le genre professionnel est une source du développement professionnel pour les débutants. Il permet aux professionnels novices d'entrer dans le métier et de se conformer aux codes et aux normes du métier ; et d'agir pour se positionner en tant que professionnel. Autrement dit, le genre professionnel aide les enseignants à comprendre comment agir, comment se comporter, et comment se faire reconnaître dans leur profession. Clot et Faïta (2000), estiment que le genre professionnel se caractérise par des gestes techniques, des ressources discursives, des manières de dire et de faire dans un milieu professionnel particulier. De ce fait, il permet de comprendre comment le collectif de travail (c'est-à-dire les collègues, les équipes, les pratiques partagées) constitue une ressource pour l'acteur dans la construction de ses savoirs relatifs à la réalisation des tâches professionnelles et à la socialisation professionnelle (c'est-à-dire le processus pour lequel on apprend à devenir un vrai professionnel dans un groupe).

1.9. L'ENSEIGNEMENT NORMAL

L'enseignement normal forme les futurs enseignants du primaire. Il se distingue par ses caractéristiques propres, se différencie de l'enseignement secondaire, et représente un vrai milieu de formation professionnelle. Cette partie présente aussi les exigences professionnelles attendues dans ce cadre.

1.9.1. Caractéristiques de l'enseignement normal

Selon Bouyer (2003), une école normale primaire est un établissement qui se charge de former les instituteurs et les institutrices. Le système des écoles normales primaires perdurent en France jusqu' en 1990 à 1991 et est un élément essentiel dans la structuration de l'enseignement primaire public. Elles portent communément le nom d'école normale d'instituteurs ou institutrices et sont intégrées dans les IUFM (institut universitaire de formation des maitres), où sont formés les enseignants du primaire et du secondaire.

L'arrêté n° 00054/C/103/MINEDUC/DDPM, portant organisation des écoles normales primaires, stipule en son article premier que les écoles normales primaires sont les établissements d'enseignement public destinés à former des instituteurs et des institutrices, des instituteurs adjoints et des institutrices adjointes pour les écoles publiques primaires et maternelles. En son article 3, l'arrêté stipule que les écoles normales sont créées par arrêté du ministère de l'éducation nationale compte tenu des prévisions du plan de développement économique et social en la matière. Leur régime est en principe l'internat.

1.9.2. L'enseignement normal/ l'enseignement secondaire

La différence entre l'enseignement normal et l'enseignement secondaire se comprend à travers le décret n°2000/359 du 05 décembre 2000, portant statut particulier des corps de l'Education nationale. Ce décret précise dans son article 6 que le corps de l'enseignement maternel, primaire et normal comprend deux cadres à savoir le cadre des professeurs d'Ecoles normales d'instituteurs, classés en catégorie A et le cadre des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire, classés en catégorie B. ce même décret en son article 25, définit la structure du cadre des professeurs de l'enseignement secondaire général. Il distingue deux grades notamment, le grade de professeur des lycées d'enseignement secondaire général, catégorie A, 2^{ème} grade et le grade de professeur des collèges d'enseignement secondaire général, catégorie A, 1^{er} grade. Ces différences montrent que l'enseignement normal et l'enseignement secondaire, même s'ils relèvent tous deux du système éducatif, ne visent ni les mêmes catégories de personnel, ni les mêmes niveaux d'intervention pédagogique.

1.9.3. L'enseignement normal : milieu de formation professionnelle

Le décret n° 2020/2592/PM du 19 juin 2020 fixant les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des centres de formation professionnelle et d'apprentissage, stipule en son article 2 que les centres de formation professionnelle ont pour objet d'assurer la formation initiale de toute personne désireuse d'acquérir une qualification professionnelle en apprenant un métier en vue d'occuper un emploi ordinaire ou spécialisé dans une branche quelconque d'activités. Les centres de formation professionnelle doivent également assurer la formation continue, la formation en alternance, la formation à distance, le perfectionnement ou le recyclage des travailleurs désireux d'acquérir une qualification professionnelle ; la promotion et la validation des acquis de l'expérience.

1.9.4. Les exigences professionnelles de l'enseignement normal

L'enseignement normal au Cameroun demande aux futurs enseignants de développer plusieurs qualités essentielles pour bien exercer leur métier. Dans les anciens programmes de formation des ENIEG, on attendait surtout de l'enseignant qu'il soit rigoureux, discipliné,

disponible et exemplaire. Il doit connaître les contenus qu'il enseigne, savoir organiser sa classe, et bien gérer les élèves au quotidien. Ces qualités font de lui un modèle, mais aussi dans toute la communauté (Ministère de l'Éducation de Base, 2010). Avec la réforme des ENIEG en 2023, ces exigences sont revues pour mieux préparer les futurs instituteurs aux réalités actuelles. Désormais, la formation dure deux ans, elle est réservée aux bacheliers, et elle repose sur une approche par compétences. De nouveaux contenus sont introduits, comme les arts ou le bilinguisme, pour enrichir la formation. L'objectif est que l'enseignant ne se limite pas à transmettre les savoirs, mais qu'il sache aussi accompagner les élèves dans leur apprentissage, résoudre des problèmes, et s'adapter aux besoins de chacun (République du Cameroun, 2023). L'enseignement normal forme des professionnels capables de faire face aux défis du métier. Ces exigences montrent bien que l'enseignant du primaire ne peut être un simple exécutant : il doit réfléchir sur sa pratique, se remettre en question, et continuer à apprendre tout au long de sa carrière.

En somme, ce chapitre montre clairement que les différentes formes de formation (initiale, continue, en alternance, qualifiante ou tout au long de la vie), jouent un rôle essentiel dans le développement professionnel des enseignants. Ces formations ne se limitent pas à la transmission des savoirs : elles permettent aussi à l'enseignant de renforcer ses compétences, de construire son identité professionnelle et de répondre aux exigences du métier. Le développement professionnel s'appuie sur un ensemble de savoirs (savants, professionnels, personnels et collectifs), mais aussi sur les expériences vécues, les normes de la profession, les valeurs personnelles et les contextes de travail. Dans ce sens, l'enseignant devient un acteur engagé de sa propre évolution, à la fois dans une logique personnelle et collective. Ainsi, l'enseignement normal, en tant que milieu de formation professionnelle, constitue un espace structuré où se construit progressivement cette professionnalité. Il s'agit d'un lieu d'apprentissage, de socialisation et de préparation aux réalités du terrain. Ce chapitre pose donc les bases nécessaires pour mieux comprendre, dans les sections suivantes, comment la supervision pédagogique peut accompagner cette évolution.

**CHAPITRE 2 : LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ
ET SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNANT**

Ce chapitre traite de la supervision pédagogique de proximité et du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant. Il s'agit de comprendre comment un accompagnement de qualité peut aider l'enseignant à se sentir plus compétent, à mieux exercer son métier et à évoluer professionnellement. Ce chapitre s'appuie notamment sur les travaux de Bandura, à travers la notion d'auto-efficacité, et sur ceux de Bruner, avec l'idée d'étayage, pour montrer comment la supervision peut réellement soutenir la progression de l'enseignant.

2.1. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ ET PROFESSIONNALITÉ

La supervision de proximité aide les enseignants à mieux faire leur travail. Elle soutient leur progression professionnelle. Nous allons voir dans ce chapitre ce qu'on entend par professionnalité et comment la supervision peut la faire grandir.

2.1.1 La professionnalité

Selon Perrenoud (1999), la professionnalité est un concept clé dans le domaine de l'éducation, qui fait référence à la capacité des enseignants à exercer leur métier de manière efficace et responsable. Tardif (2006), souligne que la professionnalité implique la mobilisation de connaissances, de capacités et d'attitudes pour résoudre des problèmes complexes et améliorer les résultats des élèves. Schon (1994) pense qu'elle est également liée à la capacité des enseignants à réfléchir sur leur pratique et à l'ajuster pour répondre aux besoins des élèves. La professionnalité de l'enseignant est caractérisée par plusieurs éléments notamment, la maîtrise des connaissances disciplinaires et pédagogiques, la capacité à concevoir et à mettre en œuvre des plans de cours efficaces, la capacité à gérer la classe et à créer un environnement d'apprentissage positif, la capacité à évaluer les apprentissages des élèves et à fournir des rétroactions constructives, et la capacité à travailler en collaboration avec les collègues et les parents.

La maîtrise des connaissances disciplinaires et pédagogiques est un élément clé de la professionnalité des enseignants. Selon Schuman (1987), les enseignants ont une bonne compréhension des contenus disciplinaires qu'ils enseignent, ainsi que les connaissances pédagogiques pour les enseigner de manière efficace. Cette maîtrise des connaissances disciplinaires et pédagogiques permet aux enseignants de concevoir des plans de cours pertinents et de répondre aux besoins des élèves. Parallèlement, la capacité à concevoir des plans de cours efficaces est un élément important dans la professionnalité des enseignants. Selon Dyle (1986), les enseignants sont capables de concevoir des plans de cours qui sont clairs, structurés et adaptés aux besoins des élèves. Cette capacité à concevoir et à mettre en œuvre des plans de cours efficaces permet aux enseignants de gérer le temps de classe de manière efficiente et de maximiser les opportunités d'apprentissage pour les élèves.

La capacité à gérer la classe et à créer un environnement d'apprentissage positif est essentielle pour la professionnalité des enseignants. Selon Emmer et Stough (2001), les enseignants sont capables de créer un environnement positif et de gérer les comportements des élèves de manière efficace. Cette capacité à gérer la classe et à créer un environnement d'apprentissage positif permet aux enseignants de favoriser l'engagement des élèves et de maximiser les opportunités d'apprentissage. Simultanément, la capacité à évaluer les apprentissages des élèves et à fournir des rétroactions constructives est essentielle pour soutenir les élèves dans leur apprentissage et de maximiser leurs progrès (Black et William, 1998). En effet, les enseignants qui sont capables d'évaluer les apprentissages des élèves de manière valide et fiable, et de fournir des rétroactions constructives, aident les élèves à améliorer leur performance.

Selon Epstein (2001), la capacité à travailler en collaboration avec les collègues et les parents est un élément important de la professionnalité des enseignants. En réalité, les enseignants qui sont capables de travailler en collaboration avec les collègues et les parents soutiennent les élèves et maximisent leurs opportunités d'apprentissage. Cette capacité à travailler en collaboration permet aux enseignants de partager les connaissances et les ressources, et de fournir un soutien cohérent aux élèves. Cette compétence est essentielle pour fournir un soutien cohérent et efficace aux élèves et pour favoriser leur réussite scolaire. En combinant cette capacité à d'autres éléments clés de la professionnalité enseignante, tels que la maîtrise de connaissances disciplinaires, la capacité à concevoir des plans de cours efficaces et la capacité à gérer la classe, les enseignants créent un environnement d'apprentissage riche et soutenant qui permet aux élèves de réussir et de développer leurs compétences et leurs connaissances.

2.1.2. La professionnalité émergente comme résultat d'une supervision efficace

La professionnalité émergente est un concept qui se réfère à l'émergence de nouvelles compétences et connaissances chez les enseignants à la suite d'une supervision pédagogique efficace. Selon Glickman (2002), la supervision pédagogique est un processus qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement en fournissant aux enseignants un soutien et des ressources pour développer leurs compétences et connaissances. Cette émergence est le résultat d'un processus de développement professionnel continu qui permet aux enseignants de réfléchir sur leur pratique et de développer de nouvelles compétences et connaissances (Schon, 1983). Autrement dit, la professionnalité émergente se définit comme le développement de nouvelles compétences et connaissances grâce à une supervision pédagogique efficace. Et Glickman

(2002), pense que la supervision pédagogique est un processus qui aide les enseignants à améliorer leur enseignement en leur fournissant un soutien et des ressources.

La supervision pédagogique est essentielle pour le développement professionnel des enseignants. Selon Schon (1983), les enseignants sont capables de réfléchir sur leur pratique et de développer de nouvelles compétences pour répondre aux besoins des élèves. La supervision pédagogique fournit un cadre pour cette réflexion et ce développement. En d'autres termes, la supervision pédagogique est importante parce qu'elle aide les enseignants à développer leurs compétences et connaissances. Schon (1983), pense que les enseignants sont capables de réfléchir sur leur pratique et de développer de nouvelles compétences pour répondre aux besoins des élèves.

La supervision pédagogique contribue à l'émergence de la professionnalité chez les enseignants en fournissant un soutien et des ressources pour développer leurs compétences et connaissances. Selon Zeichner et Liston (1996), les enseignants qui réfléchissent sur leur pratique sont mieux équipés pour adapter leur enseignement aux besoins des élèves et du contexte scolaire. En un mot, la supervision pédagogique aide les enseignants à développer de nouvelles compétences et connaissances en leur fournissant un soutien et des ressources. A titre d'exemple, un enseignant d'histoire qui bénéficie d'une supervision pédagogique apprend à utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement, telles que l'utilisation de jeux de rôle ou de débats, pour rendre ses cours plus interactifs et plus engageants pour les élèves.

La professionnalité émergente offre plusieurs avantages pour les enseignants, les élèves et l'école. Selon Darling-Hammond (2000), les enseignants qui sont capables de développer de nouvelles compétences et connaissances, sont mieux équipés pour fournir un enseignement de haute qualité qui répond aux besoins des élèves. En clair, la professionnalité émergente offre plusieurs avantages pour les enseignants, les élèves et l'école. Exemple un enseignant qui développe de nouvelles compétences et connaissances grâce à une supervision pédagogique efficace crée un environnement d'apprentissage plus riche et plus efficace pour les élèves, ce qui entraîne une amélioration des résultats scolaires et une augmentation de la motivation des élèves.

En somme, la professionnalité émergente est un concept qui se réfère à l'émergence de nouvelles compétences et connaissances chez les enseignants qui résultent d'une supervision pédagogique efficace. La supervision pédagogique est essentielle pour le développement professionnel des enseignants et contribue à l'émergence de la professionnalité chez les enseignants. Les avantages de la professionnalité émergente sont nombreux et améliorent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

2.2. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ET SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ

Lorsqu'un enseignant est bien accompagné, il développe plus de confiance en lui et devient capable de mieux gérer sa pratique. Cette partie explique ce qu'est le sentiment d'auto-efficacité et comment la supervision pédagogique aide à mieux se réguler pour progresser dans le métier.

2.2.1. L'auto-efficacité

L'auto-efficacité est un concept qui se réfère à la croyance d'un individu en sa capacité à réussir dans une tâche ou une situation spécifique. Selon Bandura (1997), l'auto-efficacité est « la croyance en sa capacité à organiser et à exécuter les actions nécessaires pour atteindre des objectifs spécifiques ». Cette croyance influence la motivation, la persévérance et la performance d'individu. De plus, Selon cet auteur, il existe quatre sources principales de l'auto-efficacité qui sont les expériences de maîtrise ou les expériences personnelles, les expériences vicariantes ou l'observation des autres, la persuasion verbale ou les encouragements et l'état physiologique ou l'état de santé.

Les expériences de maîtrise ou expériences de réussite personnelle ou expériences de succès personnel, sont l'une des sources les plus importantes de l'auto-efficacité. Selon Bandura (1997), les expériences de maîtrise sont « les expériences de réussite et d'échec qui influencent la croyance en sa capacité de réussir ». En d'autres termes, les expériences personnelles sont les moments où nous réussissons ou nous échouons et qui influencent notre confiance en nous-mêmes. Lorsqu'on réussit quelque chose, on se sent plus confiant et on est plus susceptible de réussir à nouveau. Les individus qui ont les expériences de réussite sont plus susceptibles de développer une forte auto-efficacité. Bandura (1997), pense que ces expériences de réussite sont une forte source d'auto-efficacité. En effet, lorsque les individus réussissent à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif, ils développent une confiance accrue en leurs capacités, ce qui renforce leur auto-efficacité.

Les expériences vicariantes ou apprentissage par observation ou expériences d'apprentissage par modèle ou influence des modèles sont une autre source importante de l'auto-efficacité. Selon Bandura (1997), les expériences vicariantes sont « les expériences d'observation des autres qui influencent la croyance en sa capacité à réussir ». Les individus qui observent les autres réussir sont plus susceptibles de développer une forte auto-efficacité. Autrement dit, l'observation des autres est lorsque nous regardons l'autre faire quelque chose et que nous nous disons que si eux peuvent le faire, nous pouvons aussi le faire. Lorsque nous voyons un autre individu réussir, nous pouvons nous sentir plus confiants et nous sommes plus susceptibles de réussir à nouveau. Selon cet auteur, les expériences vicariantes sont influencées

par divers facteurs, tels que la similarité entre l'observateur et le modèle, la compétence du modèle et les commentaires reçus.

La persuasion verbale ou les encouragements, les félicitations, recours positifs ou l'influence sociale constitue une source clé de l'auto-efficacité. D'après Bandura (1997), la persuasion verbale est « l'influence des messages verbaux sur la croyance en sa capacité à réussir ». Les individus qui reçoivent des messages positifs et encourageants sont plus susceptibles de développer une forte auto-efficacité. En clair, les encouragements sont « les mots positifs et encourageants que les autres nous disent et qui nous font sentir plus confiants ». Dès qu'un individu nous encourage et nous dit que nous pouvons réussir, cela nous donne plus de confiance en nous-mêmes. Selon Bandura (1997), la persuasion verbale est influencée par les facteurs externes, tels que la crédibilité de la source, la clarté du message et la répétition du message.

L'état physiologique est une autre source importante de l'auto-efficacité. Bandura (1997), pense que l'état physiologique est « l'influence de l'état physique et émotionnel sur la croyance en sa capacité à réussir ». Les individus qui sont dans un état de stress ou d'anxiété sont moins susceptibles de développer une forte auto-efficacité. En termes simples, l'état de santé est notre état physique et émotionnel qui influence notre confiance en nous-mêmes. Lorsque nous sommes fatigués, stressé ou anxieux, nous nous sentons moins confiants et moins capables de réussir. L'état physiologique est influencé par les facteurs tels que la fatigue, la douleur et les émotions négatives.

En résumé, l'auto-efficacité est un concept clé qui se réfère à la croyance d'un individu en sa capacité à réussir dans une tâche ou dans une situation spécifique. Les individus avec une forte auto-efficacité sont susceptibles de prendre des défis, de fournir des efforts et de persévérer face aux obstacles.

2.2.2. Supervision pédagogique facteur d'autorégulation

La supervision pédagogique est une forme de régulation qui contrôle et ajuste les pratiques enseignantes pour garantir la qualité de l'éducation. Selon Gagné (1985), la supervision pédagogique est un processus qui évalue et améliore les pratiques enseignantes pour atteindre les objectifs pédagogiques. Cette régulation prend différentes formes notamment l'observation de classes, les entretiens avec les enseignants et l'analyse de documents pédagogiques. Foucault (1975), pense que la supervision pédagogique est perçue comme une forme de contrôle qui limite l'autonomie des enseignants. En clair, selon Foucault (1975), le contrôle et la surveillance s'utilisent pour exercer un pouvoir sur les individus et les maintenir dans une position de subordination. Dans le contexte de la supervision pédagogique, cela

signifie que les enseignants se soumettent à une forme de contrôle qui limite leur capacité à prendre des décisions et à assumer la responsabilité de leurs actions.

Selon Bandura (1997), la supervision pédagogique est aussi facteur d'autorégulation pour les enseignants. Et Bandura (1997) pense que l'autorégulation est le processus par lequel les individus contrôlent et ajustent leurs propres comportements pour atteindre leurs objectifs. La supervision pédagogique encourage les enseignants à s'autoévaluer et à s'auto-ajuster, ce qui constitue une forme d'autorégulation. Selon Schon (1983), les enseignants qui sont capables de réfléchir sur leur propre pratique s'équipent mieux pour prendre des décisions éclairées et assumer la responsabilité de leurs actions. Cependant, Schon (1983), estime que pour que la supervision pédagogique soit efficace, les enseignants et les superviseurs doivent travailler ensemble pour créer un environnement de travail collaboratif et stimulant qui encourage la réflexion et l'apprentissage. Une supervision pédagogique efficace améliore la qualité de l'éducation et renforce la confiance des enseignants dans leurs capacités.

Selon Freire (1974), l'autonomie est la capacité des individus à prendre des décisions éclairées et à assumer la responsabilité de leurs actions. La supervision pédagogique contribue au développement de l'autonomie des enseignants en ce sens qu'elle émancipe les enseignants en leur donnant les moyens de prendre des décisions éclairées et de gérer leurs propres pratiques. Selon Perrenoud (1999), les enseignants autonomes s'équipent mieux pour adapter leur enseignement aux besoins de leurs élèves et pour prendre des initiatives pour améliorer leur pratique. Il est également important de noter que la supervision pédagogique doit s'adapter aux besoins et aux contextes spécifiques des enseignants et des élèves. Bourdieu (1980), pense d'ailleurs que les pratiques pédagogiques se contextualisent et prennent en compte les caractéristiques sociales et culturelles des élèves et des enseignants. Une supervision pédagogique efficace s'adapte aux besoins et aux contextes spécifiques pour améliorer la qualité de l'éducation.

2.2.2.1. Le modèle d'auto-efficacité de Bandura

L'auto efficacité de Bandura s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive. En d'autres termes, cette théorie est issue du behaviorisme et du cognitivisme. D'après cette théorie, les individus sont les agents actifs de leur propre vie ; d'où le concept d'« agentivité » qui désigne la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes (Bandura, 2001). Bandura (1986a), pense que les individus apprennent en observant, en s'auto-régulant et en s'engageant activement dans leur environnement. (Bandura, 1986a). Et le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est la croyance en son auto efficacité ou encore en son efficacité personnelle. Autrement dit, le mécanisme d'efficacité personnelle joue un rôle essentiel dans la motivation

et l'action, en permettant à l'individu de croire en sa capacité d'agir efficacement. (Bandura, 1986b).

Le sentiment d'auto-efficacité s'acquiert par le biais des éléments suivants : la maîtrise des expériences, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et l'état psychologique. La maîtrise des expériences ou l'expérience active de la maîtrise, se fonde sur la maîtrise des tâches à effectuer. Et plus un individu vit un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il croit en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Les expériences vicariantes ou expériences indirectes reposent sur le phénomène des comparaisons sociales c'est-à-dire l'observation. L'individu qui observe des pairs vivre sans controverse une situation jugée préalablement conflictuelle influence et renforce la propre croyance des observateurs en leurs capacités de réussir. A contrario, l'observation de l'échec d'un pair remet en doute sa propre efficacité. La persuasion verbale provient de l'appréciation, des encouragements et de l'avis des autres. L'individu est sensible au regard de l'autre et se construit à partir des critiques qui viennent de son entourage. L'état psychologique et émotionnel de l'apprenant influence le processus d'apprentissage en ce sens qu'il dépend de l'auto évaluation de l'individu et varie en fonction de son univers mental, son milieu social et culturel. (Bandura, 1997).

En clair, Bandura (1977), explique par le biais de sa théorie sur l'auto-efficacité que ce que nous croyons sur nos propres capacités influence beaucoup notre façon d'agir. Autrement dit, si un enseignant croit qu'il est capable de réussir une tâche, il va plus facilement s'y engager, persévérer et donner le meilleur de lui-même. Dans le cadre de la supervision pédagogique de proximité, le rôle du superviseur n'est pas seulement de corriger ou de faire des remarques, mais aussi de renforcer la confiance de l'enseignant en ses capacités. Un enseignant qui se sent soutenu, encouragé et reconnu est plus motivé et plus ouvert au changement. Bandura (1977), a identifié quatre grandes sources qui permettent de développer cette confiance (auto-efficacité) :

- les réussites passées ou expériences de maîtrise : le superviseur rappelle à l'enseignant les moments où il a bien réussi pour l'encourager ;
- l'observation des autres ou apprentissage vicariant : il peut proposer à l'enseignant d'observer un collègue expérimenté ou de partager des pratiques inspirantes ;
- les encouragements verbaux ou la persuasion verbale: le superviseur félicite les efforts, valorise les progrès, et donne des retours positifs ;
- l'état émotionnel ou réduction du stress lié à l'accompagnement : il aide l'enseignant à se sentir moins stressé ou découragé, en créant un climat de confiance.

Ainsi, un superviseur bienveillant, qui valorise les efforts de l'enseignant, propose des modèles inspirants, et crée un climat de confiance, contribue directement à l'amélioration de l'auto-efficacité de l'enseignant supervisé.

2.2.2.2. L'approche Brunérienne de l'étayage

Bruner (1976) met l'accent sur le développement de l'enfant qui s'organise du savoir-faire, des compétences, la tutelle et l'étayage. Il s'inscrit le modèle socioconstructiviste de l'apprentissage et s'intéresse à la façon dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. Il postule qu'apprendre est un processus interactif et dans lequel les gens apprennent les uns des autres. C'est dans ce sens qu'il contribue à développer le modèle social de l'apprentissage.

Bruner (1976) affirme que le modèle transmissif n'est plus à répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, du cheminement vers l'autonomie, l'acquisition du jugement et la capacité à s'autoévaluer des apprenants. Dans l'optique de mieux édifier cette assertion, Bruner démontre qu'un certain type de fonctionnement permet la transmission. Il la nomme la transmission par étayage. Il définit ainsi le principe d'étayage comme un soutien, un ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. Cette précision de Bruner (1976) place l'enseignant comme aidant l'élève à apprendre, s'organisant pour résoudre les difficultés et surtout à développer une autonomie. Bruner (1976) précise que l'apprentissage se situe dans une interaction entre l'enseignant et l'enseigné. Et c'est ce qu'il appelle « interaction de tutelle ». Elle s'appuie sur le concept d'étayage et désigne un ensemble d'outils qui permettent de faciliter l'apprentissage de l'apprenant sans nuire au développement de son autonomie.

L'aide apportée par la relation interpersonnelle ne constitue qu'un volet du processus d'étayage. Autrement dit, l'élève doit « reconstituer pour son propre compte » le savoir mis à sa disposition. Bange (1996) relève de ce fait que pour que l'étayage soit efficace, il se doit de viser l'autonomie de l'élève et constituer une aide à l'autorégulation. Bruner (1976), souligne que l'élève doit participer à de nombreuses interactions avec des interactants plus compétents. En outre, toute interaction avec un interactant plus compétent (adulte ou pair) n'est pas automatiquement bénéfique. Ainsi, il faut que les conditions soient remplies c'est-à-dire que l'interaction doit se dérouler dans la « zone proximale de développement de l'élève » (Vygotsky 1983), dont l'activité développée par le tuteur soit propre à développer l'autonomie de l'élève (l'autorégulation).

Bruner (1976) s'inspire de Vygotsky (2019) et évoque cette zone proximale de développement (ZPD), qui est une zone située entre deux stades, un stade de « ne sait pas faire » et le stade de l'autonomie. Cette zone correspond au stade des approches dispersées par l'enseignant. C'est l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte compétent. L'étayage est ainsi primordial à l'élaboration et à l'acquisition de la compétence qui est l'autonomie. A cet effet, Bruner (1976) définit six fonctions interactives d'étayage à savoir : l'enrôlement, la réduction des règles de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation de caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou présentation des modèles.

L'enrôlement consiste pour l'enseignant de susciter l'intérêt de l'enfant afin que celui-ci soit motivé à accepter de participer à la réalisation de la tâche. Autrement dit, l'enrôlement consiste à susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers ses exigences de la tâche. La réduction des degrés de liberté permet à l'enseignant de procéder à la simplification de la tâche. C'est un processus qui permet au tuteur de réduire le nombre des actes requis pour atteindre la solution. Bruner (1976) pense que bien que la tâche soit complexe, elle doit rester significative pour l'élève. Le maintien de l'orientation consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné à la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier à poursuivre l'objectif défini en déployant de la sympathie et de l'entrain pour maintenir sa motivation. La signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur doit faire ressortir de manière implicite le nouvel apprentissage contenu dans la tâche. Le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec, et, pire en résignation. La démonstration ou présentation des modèles de solution consiste à impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève.

La théorie de l'étayage de Bruner consiste à fournir des indices, des suggestions ou des structures de soutien pour aider les apprenants dans leurs tâches. De cette façon, les apprenants acquièrent des compétences plus complexes et plus indépendantes. Bruner (1976), conçoit que le développement ne résulte que d'un processus d'assistance, de collaboration entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant agit alors ici comme un médiateur de la connaissance, de la culture. L'étayage suppose également que les apprenants apprennent mieux lorsqu'ils sont actifs et engagés dans leur apprentissage. La zone proximale de développement qui est une zone située entre un stade de « ne sait pas faire » et le stade de l'autonomie, correspond également à la distinction entre le niveau de ce que l'enseignant est capable d'atteindre tout seul, et celui qu'il est capable d'atteindre avec l'aide d'un pair. Ainsi, en collaboration, sous la direction et avec l'aide d'un spécialiste de supervision pédagogique, l'enseignant peut faire plus et résoudre les problèmes difficiles que lorsqu'il agit tout seul.

En somme, l'étayage de Bruner nous aide à mieux comprendre comment le superviseur accompagne l'enseignant sur le terrain. Selon Bruner (1985), aider quelqu'un ne signifie pas faire le travail à sa place, mais plutôt lui donner un coup de main pour l'aider à progresser petit à petit, jusqu'à ce qu'il puisse réussir tout seul. C'est exactement ce que fait un superviseur pédagogique de proximité. Bruner (1983), a identifié plusieurs façons d'aider notamment :

- commencer par motiver l'enseignant et lui donne envie de s'engager : c'est ce qu'on appelle l'enrôlement ;
- proposer des tâches simples et précises, pour éviter qu'il se sente dépassé : c'est la réduction des degrés de liberté ;
- l'aider à rester concentré sur l'objectif fixé : c'est le maintien de l'orientation ;
- montrer les petits détails qu'il n'avait pas peut être remarqué dans sa pratique : c'est la signalisation des caractéristiques déterminantes ;
- l'encourager, le rassure et l'aide à surmonter ses difficultés : c'est le contrôle de la frustration ;
- donner des exemples concrets ou montrer comment faire : c'est la démonstration.

Toutes ces actions sont très proches de ce que fait un bon superviseur dans le cadre de la supervision pédagogique de proximité. Il ne s'impose pas, mais accompagne l'enseignant selon ses besoins, en s'adaptant à chaque situation. Petit à petit, l'aide se retire, et l'enseignant devient plus autonome dans sa pratique. Cela montre que la théorie de Bruner est très utile pour penser un accompagnement pédagogique humain, progressif et efficace.

2.3. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN QUESTION

Dans cette partie, nous nous posons des questions sur ce qu'est vraiment la supervision pédagogique. Nous verrons d'abord sa définition, puis ce qui rend la supervision de proximité particulière dans le travail des enseignants.

2.3.1. Concept de supervision pédagogique

La supervision pédagogique est un concept qui connaît plusieurs évolutions. D'abord perçue comme une activité de contrôle exercée sur les enseignants, elle est désormais davantage orientée vers un accompagnement professionnel. Selon Girard et al. (1985), la supervision pédagogique est « une activité quotidienne d'encadrement du personnel enseignant et des élèves, destinée à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage, qui s'exerce essentiellement dans un cadre d'aide et de soutien direct à un enseignant » (p. 2). Autrement dit, il est question d'observer, d'analyser, de contrôler, de vérifier, d'examiner, de juger, de

surveiller, d'inspecter les pratiques d'un acteur pédagogique. Mieux encore, c'est le fait de surveiller ou de contrôler soigneusement les activités d'un apprenant et d'un enseignant dans un établissement scolaire ou de formation professionnelle. Pour ce faire, le superviseur doit connaître les finalités et le fonctionnement du niveau d'enseignement du supervisé. Il doit maîtriser les outils didactiques et pédagogiques y référent. Enfin, il doit être à même de poser un diagnostic, d'effectuer des constatations purement techniques sur la valeur de ce travail.

Pour Acheson et Gall (1993), la supervision pédagogique est un processus d'aide et de support qui vise à favoriser le développement des enseignants en mettant l'accent sur l'amélioration de leurs compétences professionnelles en classe. En d'autres termes, la supervision pédagogique est un outil de soutien pour l'enseignant dans l'exercice de son métier. Elle est un levier majeur qui permet aux enseignants de relever le défi de la qualité de l'éducation. Elle a pour objectif de développer plus de connaissances nouvelles de l'enseignant afin que ce dernier soit sûr de lui-même en tant que tel. Pour prolonger et actualiser ces différentes visions, Lessard et Tardif (1999), expliquent que la supervision est aussi un moyen d'encadrer les enseignants pour améliorer la qualité des cours. Et ils le disent en ces termes la supervision est : « une fonction d'encadrement et de soutien professionnel exercée par un personnel désigné auprès des enseignants afin d'assurer la qualité de l'enseignement et de favoriser leur développement professionnel. » (p.58). Dans le même ordre d'idées, Dembéle (2002), souligne que la supervision vise à « améliorer la qualité des apprentissages par le biais de l'accompagnement, de la formation continue, mais aussi du contrôle régulier des pratiques pédagogiques » (p. 12). La supervision pédagogique prend donc des formes très variées, selon les objectifs fixés (contrôle, accompagnement, formation), les outils utilisés (visites, grilles, entretiens), et la posture du superviseur (directive, collaborative ou bienveillante).

Dans le système éducatif camerounais, le MINEBASE (2022) encourage une supervision de proximité, centrée sur l'observation, la collaboration et l'analyse réflexive, dans une logique de développement professionnel. En somme, la supervision pédagogique est un accompagnement professionnel fait pour aider les enseignants à progresser dans leur métier. Il ne s'agit pas seulement de venir vérifier ce que fait l'enseignant, mais plutôt de l'écouter, l'observer, discuter avec lui et lui proposer des conseils adaptés, dans un esprit de confiance et de collaboration. Autrement dit, elle est un travail d'accompagnement, de soutien et d'amélioration continue, qui permet à l'enseignant de se sentir soutenu, écouté et valorisé dans ce qu'il fait chaque jour en classe.

2.3.2. Caractéristiques d'une supervision pédagogique de proximité

La supervision pédagogique de proximité est une approche qui promeut le développement professionnel des enseignants en leur fournissant un soutien personnalisé et adapté à leurs besoins spécifiques. Cette approche se fonde sur plusieurs caractéristiques essentielles qui permettent aux enseignants de développer leurs compétences et d'améliorer leur pratique. Ces caractéristiques sont la régulation pédagogique, la proximité, le développement professionnel, la collaboration, la flexibilité, la focalisation sur la pratique, la rétroaction constructive et l'autonomisation.

Selon Perrenoud (1999), la régulation pédagogique est un processus qui consiste à ajuster les pratiques enseignantes pour atteindre les objectifs pédagogiques. En d'autres termes, la supervision pédagogique de proximité aide les enseignants à faire mieux leur travail en leur donnant des conseils et des soutiens personnalisés. (Perrenoud, 1999). A titre d'exemple, un superviseur pédagogique observe un enseignant et lui propose des stratégies pour améliorer la discipline et la motivation des élèves.

La supervision pédagogique de proximité se caractérise par une proximité entre le superviseur et l'enseignant, ce qui permet une meilleure compréhension des besoins et des contextes spécifiques. Selon Rogers (1969), la proximité est essentielle pour créer une relation de confiance et de partenariat entre le superviseur et l'enseignant. Autrement dit, la supervision pédagogique de proximité signifie être proche des enseignants, comprendre leurs besoins et leurs difficultés, et les aider à trouver des solutions. En guise d'exemple, un superviseur rencontre régulièrement un enseignant du primaire pour discuter de ses difficultés à enseigner les mathématiques à des élèves en difficulté et lui propose des ressources et des stratégies pour les aider.

Selon Schon (1983), le développement professionnel est un processus qui améliore les compétences et les connaissances des enseignants pour améliorer la qualité de l'éducation. Et la supervision pédagogique de proximité promeut le développement professionnel des enseignants en leur fournissant un soutien personnalisé et adapté à leurs besoins. En clair, Schon (1983), estime que la supervision pédagogique de proximité aide les enseignants à développer leurs compétences et à améliorer leur pratique enseignante. Exemple, un superviseur pédagogique propose à un enseignant du primaire de participer à une formation sur l'enseignement de la lecture et lui donne des conseils pour mettre en pratique les nouvelles stratégies apprises.

Fullan (1993), pense que la collaboration est essentielle pour créer un environnement de travail collaboratif et stimulant qui favorise l'apprentissage et le développement professionnel.

De ce fait, la supervision pédagogique de proximité implique une collaboration entre le superviseur et l'enseignant, ce qui permet de partager les expériences et les connaissances pour améliorer la pratique enseignante. En termes simples, cette collaboration entre le superviseur et l'enseignant permet de trouver des solutions et améliore la qualité de l'éducation. (Fullan, 1993). Exemple : un superviseur pédagogique travaille avec un enseignant du primaire pour élaborer un plan d'action pour améliorer les résultats des élèves en mathématiques et évalue ensemble les progrès réalisés.

Selon Gagné (1985), la flexibilité est essentielle pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants et pour aider à améliorer leur pratique. De ce fait, la supervision pédagogique de proximité se caractérise par une flexibilité qui permet au superviseur de s'adapter aux besoins et aux contextes spécifiques des enseignants. Pour dire les choses autrement, Gagné (1985), pense que s'adapter aux besoins et aux contextes spécifiques des enseignants, signifie que la supervision pédagogique de proximité apporte aux enseignants le soutien dont ils ont besoin. Exemple : un superviseur pédagogique adapte son approche de supervision pour répondre aux besoins spécifiques d'un enseignant du primaire qui est nouveau dans l'école et qui a besoin de soutien pour se familiariser avec les programmes et les ressources.

La focalisation sur la pratique enseignante est l'une des caractéristiques clé de la supervision pédagogique de proximité car elle permet de développer des compétences et des connaissances pour améliorer la qualité de l'éducation. Selon Schon (1983), la pratique est le cœur de la profession enseignante, et la supervision pédagogique de proximité se focalise sur la pratique pour améliorer la qualité de l'éducation. En bref, la supervision pédagogique de proximité se concentre sur la pratique enseignante, pour aider les enseignants à améliorer leur travail et à développer leurs compétences. Exemple : un superviseur pédagogique observe un enseignant du primaire en classe et lui donne des feedback sur sa pratique enseignante, en se concentrant sur les stratégies d'enseignement et les interactions avec les élèves.

La supervision pédagogique de proximité implique une rétroaction constructive qui aide les enseignants à améliorer leur pratique et à développer leurs compétences. Selon Rogers (1969), la rétroaction constructive est essentielle pour aider les enseignants à améliorer leur pratique et à développer leurs compétences. Exemple : un superviseur pédagogique donne des feedbacks constructifs à un enseignant du primaire sur sa façon de gérer les comportements difficiles en classe et lui propose de stratégies pour améliorer la situation.

Selon Perrenoud (1999), l'autonomisation permet aux enseignants de prendre des décisions éclairées et de développer leurs compétences. Et la supervision pédagogique de proximité promeut cette autonomisation des enseignants car elle leur fournit des outils et des

ressources nécessaires pour prendre des décisions éclairées et pour améliorer leur pratique. En guise d'exemple : un superviseur pédagogique travaille avec un enseignant du primaire pour évaluer les besoins des élèves et élaborer un plan d'action pour répondre à ces besoins, en donnant à l'enseignant la responsabilité de prendre des décisions éclairées.

La supervision pédagogique de proximité connaît également quelques limites notamment, le manque de formation et de soutien pour les superviseurs, la difficulté à évaluer objectivement les performances des enseignants, le manque de temps et de ressources pour une supervision efficace, le risque de subjectivité et le biais dans l'évaluation des enseignants, et l'impact limité sur l'amélioration des pratiques pédagogiques. Selon Glickman (2010), le manque de formation et de soutien pour les superviseurs constitue l'un des principaux défis de la supervision pédagogique de proximité. En effet, dans de nombreux cas, les superviseurs ne reçoivent pas la formation et le soutien nécessaire pour exercer leur rôle de manière efficace. Et cela entraîne une subjectivité et des biais dans l'évaluation des enseignants.

Selon Marshall (2013), la difficulté à évaluer objectivement les performances des enseignants vient du fait que les superviseurs ont des préjugés ou des attentes particulières envers certains enseignants. Et cela entraîne des évaluations injustes et des décisions erronées concernant la carrière des enseignants. Marshall (2013), propose que les superviseurs se forment à évaluer les enseignants de manière objective et à utiliser des critères clairs et précis. De plus, Darling-Hammond (2017), pense que la supervision pédagogique de proximité nécessite du temps et des ressources pour être efficace. Parce que les superviseurs doivent avoir le temps d'observer les enseignants, de fournir des rétroactions et de discuter avec eux de leurs pratiques. Cuban (2013), souligne que la supervision pédagogique de proximité a un impact limité sur l'amélioration des pratiques pédagogiques. Car les enseignants peuvent résister aux changements proposés par les superviseurs, ou les superviseurs peuvent ne pas avoir les compétences nécessaires pour aider les enseignants à améliorer leurs pratiques. Pour avoir un impact réel, la supervision pédagogique de proximité doit être intégrée dans un programme plus large de développement professionnel.

2.4. LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : UNE ACTION SITUÉE

Cette partie explique comment la supervision se déroule concrètement dans un contexte spécifique. Nous aborderons le rôle de l'environnement, les actions des acteurs impliqués, ainsi que l'impact sur le fonctionnement du système éducatif.

2.4.1. L'action située

Durand (2001) définit tout d'abord l'action comme « une intervention dans le but de modifier l'état des choses » (p.80). Et l'action située est l'action qui s'accomplit réellement par

l'enseignant en situation. Pour accomplir cette action, le superviseur doit tenir compte du contexte spatial, temporel et social de la classe. Les réflexions préalables contrôlent rarement l'action et celle qui en résulte est différente de celle pensée en amont. Dans le même ordre d'idée, Beguin et Clot (2004) stipulent que le concept d'action située met l'accent sur la logique des situations sociales. En d'autres termes, chaque cours d'action dépend des circonstances sociales et l'action s'organise comme un système émergeant in situ de la dynamique des interactions.

Selon Maillet (2020), la définition de l'action située repose sur deux postulats. Le premier est que « l'action humaine est un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement » (p.8). Le second est que « l'activité cognitive mobilisée dans et par cette action est incompréhensible hors contexte et doit être étudiée en situation » (p.8). Autrement dit, l'action située tient compte du caractère improvisé de la situation qui est faite d'aléas et d'inattendus. Elle met l'accent sur l'adaptation au contexte en fonction de la dynamique de l'action. De ce fait, l'activité du superviseur est une activité d'interprétation et son action est orientée par ses perceptions.

Pour Giordan (1999), l'action située est l'intervention et l'expertise de l'enseignant qui ont pour effet d'influencer l'apprentissage des élèves au moyen de la manipulation de matériels, des consignes données, de la gestion des groupes. En d'autres termes c'est l'action réellement accomplie par l'enseignant, c'est-à-dire la relation pragmatique qu'il entretient avec le contexte spatial, temporel et social de la classe. L'auteur souligne que le point départ de l'action située est le constructivisme et favorise les méthodes actives. De ce fait, l'individu agit dans son environnement et l'action est indissociable de l'environnement. La construction du savoir s'effectue au travers d'une action sur les objets et par la libre expression du corps et des individus. L'enfant est maître de son apprentissage. Il reste dépendant de l'action qu'effectue l'enseignant au cœur de son apprentissage, dans les relations qu'entreprend l'enfant avec le savoir et son environnement.

En somme, l'action située est une opération « chirurgicale » réalisée par l'enseignant dans une situation, en utilisant les instruments techniques et psychologiques. Autrement dit, cette activité de l'enseignant se réalise lorsque l'enseignant utilise du matériel ou agit sur celui-ci, et lorsqu'il infère sur les élèves ou agit sur les conditions d'exécution de la tâche pour favoriser la cognition des apprenants qui de ce fait s'approprient la tâche par les artefacts. Avec « l'action située, on passe du traitement de l'information à la construction culturelle de signification » (Grison, 1993).

2.4.2. Supervision pédagogique : une opération de construction du sens des actions situées

D'après Maillat (2021), pour parler de la supervision pédagogique comme une action située, il faut prendre en compte le contexte sur les plans temporel, social et spatial et l'activité de l'enseignant c'est-à-dire physique et cognitive. Il pense que le modèle de l'action située a cinq traits principaux. D'abord l'action et la situation sont Co-déterminées ; c'est-à-dire que les choix faits pour la séance, la définition de la situation vont en retour définir notre activité au cours de celle-ci. Deuxièmement selon le programme de « l'action située », il y a une construction de signification par l'acteur et pour l'action. Autrement dit, l'acteur a un état de conscience personnel qui définit l'action. Elle se caractérise par un vécu, un perçu et une interprétation subjective. Troisièmement, les objets ont un rôle d'artéfacts cognitifs, c'est-à-dire qu'ils amplifient le pouvoir d'action de l'enseignant et des élèves, ils aident à l'apprentissage, à la construction de l'action ou au contrôle de la classe. Quatrièmement, l'action de l'enseignant se configure par couplage avec l'action des élèves. Enfin, les séances d'interventions pédagogiques ont une structure archétypale. Autrement dit, ce sont ces régularités qui permettent à l'enseignant de réaliser des actions non anticipées, de s'adapter selon les imprévus.

Pour Grison (1993), l'action située n'a de sens qu'au travers des courants fondamentaux tels que l'action située originelle, l'apprentissage situé et la cognition distribuée. De manière respective, dans le courant de l'action située originelle, les facteurs de la situation changent en permanence ce qui rend la difficulté de la situation instable et ce qui provoque chez les acteurs des réactions opportunistes face aux changements de l'environnement. La conception de l'apprentissage situé se réfère à l'appropriation de la situation par les apprenants. En ce sens que l'intérêt porté à la situation et à la façon de l'exécuter ne soit qu'artéfacts. La cognition distribuée prend en compte deux facteurs à avoir les facteurs qui favorisent la cognition et l'action située. Respectivement, ce sont les instruments techniques qui transforment les objets eux-mêmes et l'environnement ; et les instruments psychologiques qui réorganisent la cognition individuelle. Autrement dit, à l'aide de son matériel, par la modification de l'emplacement de celui-ci, de l'environnement de l'élève et de ses critères de réalisation, l'enseignant peut déclencher chez l'apprenant la cognition et impulser l'apprentissage.

2.4.3. Supervision pédagogique et efficacité du système éducatif

Une supervision pédagogique de qualité améliore directement les performances de l'ensemble du système éducatif. Dans ce point, il s'agira d'expliquer d'abord ce qu'on entend par efficacité du système éducatif, avant de présenter ses principales composantes, en lien avec l'accompagnement pédagogique de proximité.

2.4.3.1. Efficacité du système éducatif

Selon Legendre (1993), l'efficacité scolaire est comme « le degré de réalisation des objectifs d'un programme » (p. 476), traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité est de l'ordre de la visée. Et dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties s'assimilent au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple, le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études servent à mesurer les sorties. Les entrées sont constituées par le nombre de diplômés attendus et les objectifs pédagogiques visés. Il importe de distinguer l'efficacité interne et l'efficacité externe.

D'après les travaux de Psacharopoulos et Woodhall (1998), « le concept d'efficacité est utilisé pour décrire les relations entre les facteurs input et les produits output » (p. 219). Ils distinguent de ce fait l'efficacité interne et l'efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un organisme de formation en cours. Selon le RESEN (2003), l'efficacité interne mesure la relation qu'on établit entre les moyens mis dans l'éducation et les résultats qu'elle produit en fonction des objectifs fixés. Autrement dit, la mesure de l'efficacité interne du système éducatif se focalise sur l'examen des relations qui existent entre la façon dont les ressources se répartissent entre les différentes caractéristiques de l'école et les résultats obtenus. D'après les organismes internationaux tels que : l'UNESCO (1998), le PNUD (1996), l'OCDE (1998), les indicateurs de l'efficacité interne sont : les abandons, les redoublements de classe, les réussites, les passages en classe supérieure.

Pour Tiendrebéogo (2008), l'efficacité interne de l'éducation s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires ou académiques, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein d'une institution scolaire déterminée. En d'autres termes, l'efficacité interne résulte de la comparaison des comportements observables d'un formé ou d'un groupe de formés aux objectifs d'apprentissage correspondants. En guise d'exemple, Tiendrebéogo (2008) pense que les indicateurs d'efficacité interne sont les notes obtenues aux contrôles effectués en cours de formation.

D'après le RESEN (2003), l'efficacité externe analyse les performances des jeunes issus du système éducatif dans la sphère productive. Elle complète l'efficacité interne qui examine les résultats scolaires par rapport aux profils et aux acquisitions des élèves. Fofou (2018) pense que l'efficacité externe tient compte des attentes et des besoins s'exprimant hors des systèmes éducatifs. L'évaluation de l'efficacité externe s'intéresse aux produits externes au système. Autrement dit, elle consiste à savoir si les individus qui en sortent sont socialement et

économiquement utiles ou productifs, et s'ils développent leur personnalité dans les dimensions cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique. Dans la même veine que ces auteurs, l'efficacité externe permet de savoir dans quelle mesure l'éducation répond aux objectifs de la société et satisfait les besoins du marché du travail. Elle apprécie également la capacité du système éducatif à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société.

2.4.3.2. Les composantes d'un système éducatif

Le tableau ci-dessous présente les principales composantes du système éducatif, accompagnées de leurs caractéristiques essentielles. Il permet de mieux saisir la structure et les éléments clés qui influencent le fonctionnement global du système.

Composantes	Caractéristiques principales
Input (Intrants ou entrée)	<ul style="list-style-type: none"> - Elèves avec leurs acquis initiaux, leurs besoins et leur diversité socio-culturelle - Enseignants qualifiés ou en formation, leur motivation leur expérience - Ressources matérielles et financières (infrastructures, manuels, équipements, budget) - Politiques éducatives et programmes officiels - Appui institutionnel (inspection, supervision, accompagnement)
Processus (Transformation ou activités)	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement/apprentissage en classe - Méthodes pédagogiques utilisée - Supervision pédagogique et accompagnement des enseignants - Climat scolaire et organisation interne des écoles - Formation continue, innovation pédagogique - Relations entre acteurs ; élèves, enseignants, encadreurs, parents
Output (Extrants ou résultats)	<ul style="list-style-type: none"> - Résultats scolaires (notes, évaluations, taux de réussite) - Compétences développées (cognitives, sociales, personnelles) - Comportement professionnel des enseignants - Taux de rétention et de poursuite scolaire - Satisfaction des parties prenantes (élèves, familles, communauté)

Tableau 1 : présentation des composantes du système éducatif et leurs caractéristiques

- Input : ce sont tous les ingrédients nécessaires pour faire fonctionner une école. Plus ces éléments sont de bonne qualité, plus l'enseignement peut bien commencer. Comme le disent Blais et ses collègues (1992), les entrées bien pensées améliorent le processus.

- Processus : c'est le cœur du travail à l'école ; Perrenoud (2001) explique que ce sont toutes les actions concrètes qui se passent : les leçons, la manière d'enseigner, le soutien pédagogique. C'est comme un atelier de transformation des savoirs.
- Output : c'est ce qu'on obtient à la fin, Mukamurera (2005) parle ici des résultats visibles chez les élèves : savoirs, compétences, comportements. Ces résultats montrent si l'école a bien rempli son rôle.

2.4.4. L'écologie du développement humain

Pour Absil et Vandoone (2004), citant Bronfenbrenner (1979), pensent que l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent (p.5). Autrement dit, cette théorie repose sur l'idée que le développement d'un individu se construit à travers des interactions constantes avec son environnement, composé de systèmes emboîtés et interconnectés.

Rodriguez (2022) pense que la théorie de Bronfenbrenner repose sur le fait que, l'environnement dans lequel nous grandissons affecte tous les plans de notre vie. Autrement dit, notre façon d'être, change en fonction de l'environnement dans lequel nous grandissons. Un changement d'environnement peut avoir une influence sur la personne. Par conséquent, lorsqu'une personne change de culture, sa façon d'être se modifie. La même chose se produit lorsque la personne change de rôle social. L'environnement se considère comme un ensemble de systèmes reliés entre eux. Bronfenbrenner (1979), identifie à cet effet, l'interaction de six types d'environnement dans lesquels le développement du sujet se produit. Ces systèmes sont le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème, l'ontosystème et le chronosystème.

D'abord, le microsystème et le mésosystème sont les milieux les plus proches de la personne. Le microsystème, c'est tout ce qui entoure directement l'individu au quotidien, comme sa famille, ses amis, son école ou son lieu de travail (Bronfenbrenner, 1979). Ces milieux influencent fortement son comportement, car ils représentent ses premiers contacts avec le monde. Par exemple, un enseignant soutenu par ses collègues et reconnu par ses élèves aura tendance à se sentir compétent et motivé. Le mésosystème, quant à lui, regroupe les relations entre ces différents milieux : c'est le lien entre l'école et la famille, entre les collègues et les supérieurs hiérarchiques. Quand ces relations sont positives, cela renforce le développement personnel et professionnel de l'individu (Absil et Valons, 2004). Par exemple :

une bonne collaboration entre les parents et l'école renforce le sentiment d'efficacité de l'enseignant, car il sent que les efforts sont partagés et valorisés.

Ensuite, viennent l'exosystème et le macrosystème, qui agissent de manière plus indirecte. L'exosystème, c'est tout ce qui influence la personne sans qu'elle y participe directement : par exemple, les décisions prises par le ministère de l'éducation ou les politiques éducatives. Même si l'enseignant ne décide pas, il subit leurs effets dans son travail (Rodriguez, 2022). Le macrosystème, lui, correspond aux valeurs, croyances, normes sociales et lois d'un pays. Ces éléments forment une sorte de cadre culturel dans lequel l'enseignant évolue ; ils influencent la façon dont on perçoit son métier, les attentes envers lui et son rôle dans la société (Fadi & Reynaud, 2014). Par exemple : dans une société où le métier d'enseignant est respecté et valorisé, les professionnels de l'éducation se sentent plus légitimes et s'investissent davantage. À l'inverse, une société qui dévalorise le rôle de l'école crée du désengagement.

Enfin ; l'ontosystème et le chronosystème permettent de mieux comprendre l'évolution de l'individu dans le temps. L'ontosystème représente ses caractéristiques personnelles : son âge, son état de santé, sa personnalité, son parcours professionnel. C'est ce qui rend chaque personne unique. Par exemple, un enseignant expérimenté n'aura pas les mêmes besoins ou réactions qu'un jeune enseignant débutant (Bronfenbrenner, 1979). Le chronosystème, lui, s'intéresse à l'effet du temps et des événements marquants sur la vie de l'individu. Une réforme du système éducatif, un changement de poste, ou encore une pandémie peut profondément changer la perception et le développement d'un enseignant au fil des années.

Au demeurant, la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979) parle de l'influence du milieu social sur le développement des personnes. Par le biais des différents systèmes qu'elle énonce, le sujet construit son environnement qui, par une voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Le développement est les résultats des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Ceux-ci s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adapte en réponse aux changements de l'autre. Cette théorie explique la façon dont les différents groupes sociaux influent sur la vie d'une personne (Fadi & Reynaud, 2014).

Cette recherche a pour objectif de comprendre comment les actions de supervision pédagogique de proximité (ce que fait l'encadreur pédagogique) influencent ou non le développement professionnel des enseignants (la façon dont les enseignants progressent dans leur métier). Dans le chapitre 1, nous avons présenté les notions d'action de formation et de développement professionnel, en expliquant comment les enseignants se forment et évoluent dans leur travail. Dans le chapitre 2, nous nous sommes appuyées sur les idées de grands

chercheurs pour montrer que, former un enseignant ne suffit pas, il faut le suivre, l'écouter, le soutenir, et l'accompagner dans sa réalité de terrain. Ainsi, nous avons présenté les théories de Bandura (1986) pour la confiance en soi (auto-efficacité), Bruner (1983) pour le soutien progressif (étayage), et Gbongué (2000) pour le rôle du superviseur à travers les trois phases (planification, mise en acte des tâches et régulation). Nous avons compris que le développement professionnel doit être continu, personnalisé et bien accompagné. Nous avons également montré dans ce chapitre comment l'environnement éducatif joue un rôle sur la manière dont l'enseignant évolue à travers la théorie de Bronfenbrenner (1979) qui porte sur l'écologie du développement humain.

Pour renforcer l'efficacité des actions de supervision et les rendre plus bénéfiques pour les enseignants, trois perspectives majeures sont proposées :

Axe 1 : adapter les actions de supervision aux besoins concrets des enseignants. Cela suppose que la supervision soit pensée en fonction des réalités du terrain. Elle doit tenir compte des difficultés bécues par les enseignants dans leurs classes.

Axe 2 : développer un accompagnement de proximité basé sur l'observation et le dialogue. Cela signifie que les encadreurs doivent aller dans les classes, observer de manière bienveillante, donner des conseils constructifs et accompagner les enseignants dans leur progrès.

Axe 3 : favoriser le travail collaboratif entre enseignants pour renforcer leur autonomie. Autrement dit, il faut créer des moments où les enseignants échangent, partagent leurs expériences, s'entraident et construisent ensemble des solutions pédagogiques durables.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir précisé le problème, fixé les objectifs et avoir fait l'insertion théorique de cette étude, il est nécessaire de préciser la démarche méthodologique qui nous a permis d'observer le phénomène qui fait l'objet de cette étude. C'est la fonction que remplit ce chapitre. A ce titre, il est important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Ces opérations sont entre autres le type de recherche, présentation et justification du site de l'étude, la population de l'étude, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de recueil des données et les techniques d'analyse.

3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans le cadre de notre méthodologie, la supervision pédagogique est envisagée comme une activité d'accompagnement visant à améliorer le processus d'enseignement/apprentissage, conformément au référentiel du dispositif de supervision pédagogique (2012). Elle implique des opérations essentielles telles que l'observation, l'analyse et l'intervention, permettant au superviseur de renforcer la qualité du travail professionnel des encadrés tout en garantissant une cohérence avec les référentiels. Selon Belinga Bessala (2013), la professionnalisation des enseignants repose sur leur maîtrise du savoir-faire professoral. Cela implique la capacité à structurer les contenus, choisir les méthodes adaptées et évaluer les apprentissages afin d'assurer un suivi pertinent de la formation.

L'exercice du métier d'enseignant implique de nombreuses exigences à la fois pédagogiques, administratives et sociales. Pris entre les attentes des apprenants, des parents et des autorités éducatives, l'enseignant est confronté à une forte pression quotidienne. Dans cette étude, il apparaît essentiel de souligner que ces contraintes nécessitent non seulement une formation initiale solide, mais également un accompagnement de proximité assuré par une personne ressource. Cette supervision permet à l'enseignant de mieux s'adapter aux réalités du terrain et d'améliorer sa pratique professionnelle. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'approche par les compétences (APC), il apparaît que, sans accompagnement ni formation appropriée, les enseignants risquent de subir une déprofessionnalisation progressive. Comme le souligne Perrenoud (2001), l'APC exige une reconfiguration des pratiques pédagogiques, difficilement accessible sans préparation suffisante. Ainsi, cette recherche s'intéresse à la manière dont les enseignants, insuffisamment outillés, peuvent perdre en autonomie et en pouvoir d'initiative, ce qui nuit à leur engagement professionnel et à leur confiance en leurs compétences.

Dans le cadre de cette recherche, il est pertinent de souligner, à la suite d'Altet (2008), que l'Approche par les Compétences (APC) peut favoriser le développement des compétences professionnelles chez les enseignants, tout en renforçant leur sentiment d'efficacité personnelle.

Ce processus de reprofessionnalisation se manifeste par une plus grande autonomie pédagogique et une capacité à prendre des initiatives réfléchies, éléments essentiels dans l'analyse des effets de la supervision pédagogique sur le développement professionnel. La mise en œuvre efficace de l'approche par les compétences (APC) repose largement sur l'accompagnement des enseignants par la formation continue et le soutien professionnel. Donnay et Charlie (2006) soulignent que ces dispositifs favorisent le renforcement des compétences et la consolidation de la confiance professionnelle. De plus, ils permettent aux enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves. Perrenoud (2001) renforce cette idée en affirmant que la supervision pédagogique de proximité joue un rôle central dans le développement professionnel de l'enseignant, en l'aidant à identifier ses besoins, à ajuster ses stratégies, et à améliorer la qualité de son enseignement.

C'est cet écart structuré et fonctionnel, entre les objectifs de professionnalisation portés par les politiques éducatives et les modalités concrètes de supervision mises en œuvre sur le terrain, qui constitue le problème central au cœur de cette recherche.

3.2. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'étude repose sur une hypothèse générale, qui donne naissance à plusieurs hypothèses spécifiques pour mieux explorer les liens entre les différentes variables. Ces hypothèses permettent de guider la réflexion et d'orienter l'analyse des données recueillies sur le terrain.

3.2.1. Hypothèse générale de recherche

Cette étude repose sur l'idée générale selon laquelle, la prise en compte des phases de planification, d'exécution et de régulation constitue une démarche d'encadrement pédagogique des enseignants pour leur développement professionnel.

3.2.1.1. Variables de l'hypothèse générale

La question de recherche comprend deux concepts opératoires : la cohérence des actions de supervision pédagogique et le développement professionnel. Ce sont ces deux concepts opératoires qu'il faut définir en laissant apparaître les modalités et les indicateurs, en se référant au cadre théorique de référence qui est proposé par Gbongué.

- Variable indépendante (VI) : cohérence des actions de supervision pédagogique

Dans ses travaux sur la supervision pédagogique, Gbongué (2000) présente les phases de la supervision pédagogique à travers : la planification, l'exécution et la régulation. La supervision pédagogique à travers le diagnostic des besoins des enseignants, la discussion des objectifs de l'observation, la réponse aux besoins des enseignants à temps et à contre temps et

le contact permanent avec les professeurs pour une supervision de proximité favorise le développement professionnel de l'enseignant.

Modalités 1 : planification

Indicateur 1 : prise de contact (diagnostiquer les besoins des enseignants, discuter des objectifs de l'observation)

Indicateur 2 : planification effective (répondre aux besoins des enseignants à temps et à contre temps, être en contact permanent avec les professeurs pour une supervision de proximité)

Modalités 2 : exécution

Indicateur 1 : observation (observer l'enseignant en classe, enregistrer les données de l'observation)

Indicateur 2 : analyse (discuter, analyser les données de l'observation, examiner les stratégies d'amélioration des prestations)

Modalités 3 : régulation

Indicateur 1 : entretien – conseil (processus d'apprentissage de l'enseignant, vise la croissance professionnelle de l'enseignant)

Indicateur 2 : évaluation formative (vise la croissance intellectuelle, pédagogique et émotionnelle du superviseur et de l'enseignant, conduire au renouvellement de certains équipements et de la formation de tous).

- **Variable dépendante (VD) : développement professionnel**

Gwaénaël et al. (2009) pensent que les composantes du développement professionnel se résument en savoirs savants, savoirs professionnels et en composantes identitaires.

Modalité 1 : savoirs savants

Indicateur 1 : savoirs à enseigner (prescription par les programmes)

Indicateur 2 : savoirs enseignés (appropriation des savoirs à enseigner par l'enseignant)

Modalité 2 : savoirs professionnels

Indicateur 1 : les savoirs construits par le sujet (le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi)

Indicateur 2 : les savoirs construits par le collectif de professionnels (le sentiment d'efficacité collective)

Modalité 3 : les composantes identitaires

Indicateur 1 : la dimension subjective de l'identité professionnelle (l'intérêt stratégique, l'enjeu individuel de l'acteur)

Indicateur 2 : la dimension collective de l'identité professionnelle (les statuts, les fonctions, les rôles)

3.2.1.2. Hypothèses spécifiques de recherche

Trois hypothèses spécifiques sont mises en exergue dans ce travail afin d'être éprouvées :

- **HR1** : la phase de planification rend compte du développement professionnel de l'enseignant du primaire.
- **HR2** : la phase de mise en acte des tâches rend compte du développement professionnel de l'enseignant du primaire.
- **HR3** : la phase de régulation rend compte du développement professionnel de l'enseignant du primaire.

Tableau 1 : tableau synoptique

VARIABLES	MODALITES		INDICATEURS	INDICES	
VARIABLE INDEPENDANTE (VI) Cohérence des actions De supervision Pédagogique	VI 1	Planification	La prise de contact	Diagnostiquer les besoins des enseignants, discuter Des objectifs de l'observation	
			La planification effective	répondre aux besoins des enseignants à temps et à contre temps, être en contact permanent avec les professeurs pour une supervision de proximité	
	VI 2	Exécution	L'observation	observer l'enseignant en classe, enregistrer les données de l'observation	
			L'analyse	Discuter, analyser les données de l'observation, examiner les stratégies d'amélioration des prestations	
	VI 3	Régulation	L'entretien-conseil	processus d'apprentissage de L'enseignant, vise la croissance professionnelle de l'enseignant	
			L'évaluation formative	vise la croissance intellectuelle, pédagogique et émotionnelle des superviseurs et de l'enseignant, conduire au renouvellement de certains équipements et de la formation de tous	
	VARIABLE DEPENDANTE (VD)	VD1	Savoirs savants	Savoirs à enseigner	Savoirs prescrits par les programmes
				Savoirs enseignés	Appropriation de ces savoirs par l'enseignant
VD2		Savoirs professionnels	Les savoirs construits par le sujet	Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de Soi	
			Les savoirs construits par le collectif de professionnels	Le sentiment d'efficacité collective	
VD3		Composantes identitaires	La dimension subjective de l'identité professionnelle	L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel de l'acteur	
			La dimension collective de l'identité professionnelle	Les statuts, les fonctions, les rôles	

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Le paradigme choisi pour cette recherche est de type compréhensif et descriptif dans la mesure où il vise à illustrer le lien ou le degré de dépendance entre deux variables d'étude et d'établir des relations quantifiables et qualitatives entre différents phénomènes. Elle privilégie exclusivement l'explication causale, et permet de mettre en exergue dans cette étude les dynamiques du choix d'adaptation dans le cadre d'accueil qui rendent compte du développement professionnel des enseignants de l'enseignement normal. Ainsi, cette démarche compréhensive comme le dit Dépelteau (2010) porte sur des phénomènes connus, déjà décrits, pour lesquels on veut comprendre pourquoi les choses sont comme elles sont. Il s'agit de déterminer quelle explication parmi plusieurs est la meilleure.

Cependant, on n'oublie pas que l'existence d'une corrélation même élevée entre deux séries d'observations n'implique pas nécessairement l'existence d'une relation de cause à effet (causalité) entre les deux variables considérées. En effet, les corrélations observées peuvent être dues au fait que les variables étudiées sont toutes deux soumises à des influences communes, modifiant simultanément leurs valeurs, soit dans le même sens (corrélation positive), soit en sens opposés (corrélation négative). Le but d'une recherche compréhensive est de déterminer qu'elle explication parmi plusieurs est la meilleure, c'est-à-dire partir comme le veut la méthodologie d'une recherche qualitative pour décrire, expliquer et prédire des phénomènes par le biais des concepts opérationnalisés sous forme de variables mesurables.

Elle est également descriptive, parce que dans ce type de recherche, le niveau de mesure c'est la différence entre les êtres. Il s'agit ici d'une étude de cas. Elle s'inscrit dans une démarche clinique où des approches descriptives et interprétatives semblent nous fournir des résultats plus intéressants sur les sens de l'intégration des nouveaux schèmes comportementaux. Elle repose sur l'idée que la situation clinique est la source d'inspiration et le lieu d'élaboration de la recherche. Elle porte une attention particulière sur l'engagement de l'observateur et procède à une description minutieuse de la spécificité de la situation en se fondant, sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source (Perron, 1979, Schmid-Kitsikis, 1999). Ce type de recherche permet une étude approfondie d'un sujet fondé sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques. L'acte de l'analyse qualitative comme le disent Paillé et Mucchielli (2003), est de décrire, d'expliquer et de comprendre. Il s'agit d'une posture initiale qui permet au chercheur de compter le nombre de fois que l'hypothèse fut corroborée et réfutée, puis il conclut à la corroboration ou à la

réfutation. Ce type d'étude permet au chercheur d'adopter une posture qui tient lieu, en quelque sorte, de toile de fond de l'interprétation, ouvrant de ce fait dans le champ de l'évaluation scientifique, la fusion entre les instruments théoriques et les méthodes d'analyse qualitatives. Ici, « le chercheur transpose les opérations immédiates et intuitives de l'esprit en « techniques » (Paillé, 1996). Il aborde le terrain sans préparation formelle ciblée, comptant sur sa capacité de faire appel en situation aux divers référents et repères de son univers interprétatif (Paillé, 1997).

L'étude cherche à comprendre comment le développement professionnel de l'enseignant pourrait être construit à travers les démarches, les techniques, les outils imposés par le global au local. Dans la même veine, les inspecteurs jugent de la capacité des enseignants à faire respecter et acquérir des idéaux, des modèles et des connaissances définis par la société elle-même. Et Rodriguez (1991), compare les relations vécues dans ce type de supervision à celles qui existent entre un enfant et un parent. En d'autres termes, ces relations s'apparentent aux relations de filiation, obéissance, respect. Cependant, malgré le fait que l'enseignant est un appliquant, il a besoin d'une supervision de proximité.

3.4. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE

Cette partie présente le lieu où s'est déroulée l'étude. Elle permet de comprendre pourquoi ce site a été choisi et de décrire ses principales caractéristiques.

3.4.1. Présentation et justification du site

Le site de l'étude est l'espace dans lequel se déroule une recherche. A ce titre Gravel (1978) affirme que « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux » (p.6). Le site de l'étude le lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de laquelle l'étude va avoir lieu. Son choix est fonction du problème de l'étude, de l'objectif visé et des hypothèses testés. D'après Fonkeng et al. (2014), il permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale. Pour permettre aux lecteurs de se familiariser au contexte environnemental de l'enquête.

Ce contexte géographique, structurel et humain rend l'IAE de Bot-Makak particulièrement intéressante pour une étude portant sur la supervision pédagogique de proximité. L'enjeu est de comprendre comment, dans un environnement rural parfois contaignant, les acteurs éducatifs s'organissent pour accompagner efficacement les enseignants et contribuer à leur développement professionnel.

3.4.2. Description du site de l'étude

Cette étude est menée dans l'inspection d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB) de Bot-Makak, situé dans le département du Nyong et Kellé, région du centre Cameroun. Il

s'agit d'une zone à prédominance rurale, où les écoles sont parfois dispersées et difficiles d'accès, notamment en saison de pluies. Ces réalités rendent la supervision pédagogique de proximité particulièrement pertinente dans ce contexte. Sur le plan géographique, l'IAEB est localisée dans un bâtiment peint en beige, avec les portes et fenêtres de couleur marron. Le site n'est pas clôturé, mais il est bien identifiable grâce à une plaque de localisation installée à son entrée. Il dispose d'une seule entrée principale et d'une grande cour extérieure ombragée par de grands manguiers. Sur le plan fonctionnel, une toilette externe est située à l'entrée gauche du bâtiment.

A l'intérieur, l'inspection comprend une salle d'accueil et cinq bureaux fonctionnels, chacun étant identifié par une inscription au-dessus de la porte indiquant le nom du service concerné. Cette organisation facilite le repérage pour les visiteurs et le personnel. Le bâtiment habrite notamment le bureau de l'inspecteur, les bureaux liés à la pédagogie, à l'administration et à la gestion quotidienne des établissements scolaires de la circonscription. En ce qui concerne l'organisation des établissements relevant de l'IAEB, on recense au total 54 écoles réparties comme suit :

- 35 écoles primaires publiques
- 04 écoles primaires privées confessionnelles,
- 01 école primaire des parents
- 18 écoles maternelles, dont :
 - 09 publiques,
 - 06 privées confessionnelles
 - 03 bilingues des parents,
 - Ainsi que 04 centres d'alphabétisation fonctionnelle (CAF) cette diversité d'école reflète la richesse mais aussi la complexité du territoire éducatif à encadrer.

Du point de vue de l'organisation interne, l'IAEB fonctionne selon une structure hiérarchique verticale ; elle est dirigée par un inspecteur d'arrondissement, qui en est le chef de service. Il est assisté par 02 animateurs pédagogiques, qui occupent le rôle de chef de service adjoint. On y retrouve également :

- 01 chef de bureau des affaires générales,
- 01 chef de bureau des affaires pédagogiques et des activités post et périscolaires,
- Des cadres d'appui,
- 07 agents d'exécution dont 80% représentent un handicap,

3.5. POPULATION DE L'ETUDE

Cette section décrit les personnes concernées par cette recherche. Elle précise pourquoi cette population a été choisie et présente ses principales caractéristiques.

3.5.1. Justification de la population d'étude

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude est la population de cette étude. Muchielli (1986), définit la population comme étant l'ensemble des personnes sur lesquelles porte l'enquête et constitue une collectivité. De pelteau (2000), la définit comme l'ensemble de tous les individus qui ont les caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. Une population est :

Une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. Les critères peuvent concerner par exemple l'étendue de l'âge, le sexe, la scolarité, le revenu, etc (N'Da, 2015, p.99).

Soulignons que notre population est mixte car elle est composée des inspecteurs pédagogiques, des directeurs d'école qualifiés et spécialisés dans la supervision pédagogique, avec une ancienneté d'au moins 10 ans dans leur profession respective. Ces critères se justifient par le fait que professionnellement, ils ont une expérience et leur ancienneté dans la profession leur permettent de maîtriser respectivement les rouages de la supervision pédagogique et de l'enseignement par rapport aux réalités du site de l'étude. Notons enfin que la tranche d'âge de notre population varie entre 48 et 50 ans. Cette tranche d'âge a été choisie pour sélectionner les participants à la recherche, pour dégager les critères inclusifs. Notre objectif général étant de vérifier s'il existe un lien entre la cohérence des actions de supervision pédagogique et le développement professionnel.

En plus, pour faire partie de la population étudiée, nous nous sommes basées sur le texte qui désigne les membres de la chaîne de supervision pédagogique au Cameroun ainsi que leurs attributions. Selon le décret n° 2001/041 du 10 février 2001, est désigné comme membre de la chaîne de supervision pédagogique les inspecteurs et les directeurs. Respectivement ils ont pour attributions :

Attributions pédagogiques du directeur de l'école :

- prépare et exécute le planning des activités de formation, d'animation et de suivi pédagogique ;
- assure l'affectation rationnelle des enseignants dans les classes ;
- vise les cahiers de réparation de ses adjoints à la fin de chaque semaine ;

- effectue les visites de classe pour s'assurer du suivi de l'acte didactique ;
- présent au moins une leçon modèle par séquence lorsqu'il est chargé des classes et au moins trois leçons modèles par séquence lorsqu'il est déchargé des classes ;
- Selon la circulaire n°B1/1464/MINEDUC/IGP/ESG/EMPN/ET du 02 février 1995, la supervision pédagogique des maîtres est assurée par les directeurs d'école.

Attributions de l'inspecteur pédagogique :

Selon la loi n°98/004 du 14 avril 1998, les inspecteurs pédagogiques jouent un rôle important dans la supervision pédagogique et l'évaluation de l'enseignement.

3.5.2. Les caractéristiques de la population

Pour obtenir notre population, nous avons dû appliquer un principe notamment le principe de l'exclusion et de l'inclusion. Le principe de l'exclusion admet que les participants ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies par le chercheur sont exclus de l'échantillon. Le principe de l'inclusion quant à lui, stipule que les participants présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables à la population de l'étude sont favorables à la sélection. Dans cette logique, pour faire partir de l'étude, des critères ont été définis. Ces critères sont entre autre : premièrement, être membre de la chaîne de supervision pédagogique et selon le texte, nous avons les inspecteurs et les directeurs. Dans la localité de Bot - Makak, il y a une trentaine de directeurs d'école primaire et nous n'avons choisi que dix directeurs sur les trente parce qu'ils ont une ancienneté de plus de dix ans et effectuent cette activité au moins deux fois par an. Et troisièmement, des fiches d'inspection pédagogiques ont été analysées par les responsables. Des dizaines de fiches concernant les enseignants inspectés par ces responsables ont fait l'objet d'une analyse.

Tableau 3 : récapitulatif et description de l'échantillon

Participants	Sexe	Age	Profession	Ancienneté dans La profession	Nombre D'années faites à L'IAEB/Direction de l'école.
Angèle	Féminin	50 ans	Inspecteur	10	15
Paul	Masculin	51 ans	Directeur	12	10

Source : enquête du terrain 2022.

Le tableau ci-dessus nous présente deux participants dont une inspectrice pédagogique et un directeur d'école primaire, ayant une ancienneté d'au moins 15 ans et 10 ans dans la profession. L'on peut aussi noter la présence du sexe masculin et du sexe féminin dans notre échantillon.

3.6. CONSTRUCTION DU GUIDE D'ENTRETIEN

Ce guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou informations venant de la population de l'étude. Il faut préciser ici que, ce guide a été utilisé pour les entretiens individuels de type semi-directif et le focus group.

Cependant, avant la phase de communication, nous avons voulu bien préciser quelques paramètres de l'entretien aux participants à savoir : la confidentialité des informations recueillis, l'objectif de cet entretien, le choix des participants, le thème de l'entretien, la prise de compte de notes des réponses données par les participants. Pour élaborer le guide d'entretien de cette étude, nous avons également tenu compte de l'objectif général et des objectifs de recherche de cette étude, dont seront déduits les différents thèmes et sous thèmes du guide d'entretien.

Thème 1 : planification

Sous thème 1 : la prise de contact

Sous thème 2 : planification effective

Thème 2 : l'exécution

Sous thème 1 : analyse

Sous thème 2 : observation

Thème 3 : régulation

Sous thème 1 : entretien - conseil

Sous thème 2 : évaluation formative

Thème 4 : Savoirs savants

Sous thème 1 : savoirs à enseigner

Sous thème 2 : savoirs enseignés

Sous thème 3 : savoirs appris

Thème 5 : savoirs professionnels

Sous thème 1 : savoirs construits par le sujet

Sous thème 2 : savoirs construits par le collectif de professionnels

Thème 6 : composantes identitaires

Sous thème 1 : dimension subjective de l'identité professionnelle

Sous thème 2 : dimension collective de l'identité professionnelle

3.7. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette étude, nous avons utilisé comme instrument de collecte de données le focus group et l'entretien semi - directif. Nous avons fait usage du focus group en tant qu'outil d'évaluation. Mais aussi utilisé les entretiens de type semi- directif pour recueillir certaines

informations auprès des informateurs dispersés et éloignés. Pour Magali Bouchon (2009), le « focus group » est un groupe constitué de manière formelle et structuré pour aborder une question spécifique dans un délai précis et ce conformément à des règles explicites de procédure. Il s'agit en effet d'un entretien de groupe qui a pour objectif majeur de réunir des informateurs factuels. Le focus groupe est un moyen efficace au sein de la communauté pour se procurer des informations et de fournir une estimation valable de l'opinion de la population vis-à-vis d'un sujet. Les entretiens semi-directif, les observations et le focus group font partie des méthodes de collecte qualitative. Elles sont des procédés permettant au chercheur de comprendre les idées, les croyances, les pratiques et comportements de la population d'étude. Blanchet (1987) estime que l'entretien est un schéma qui vise à traverser la construction du discours, la connaissance objectivant d'un problème, fut-il subjectif : c'est une opération de l'élaboration d'un savoir socialement communicable. Lafon (1993) pense que l'entretien semi-directif est fortement structuré, il correspond à un ensemble de questions ouvertes.

Le focus group et l'entretien semi-directif que nous avons effectué ont été des techniques de collecte qui nous ont permis de recueillir dans une durée de temps assez limitée un grand nombre d'informations auprès des inspecteurs pédagogiques, des directeurs d'école et les enseignants de l'IAEB de Bot-Makak. La pratique du focus group a pour avantage de faciliter l'obtention d'informations auprès des communautés analphabètes, il permet aussi en raison de la formulation très souple des questions de découvrir des attitudes et des opinions que d'autres méthodes de collecte qualitative ne seraient pas en mesure de révéler. C'est un outil généralement bien accepté par la communauté car il fait appel à des discussions de groupes, et c'est une forme de communication assez naturelle dans la plupart des communautés. Quant à l'entretien semi-directif, le thème principal de l'entretien est décomposé en sous-thèmes par l'enquêteur, mais cette dernière laisse la libre expression à la personne interrogée pour chacun des sous-thèmes.

3.7.1. Entretien semi-directif et focus group

Pour comprendre en profondeur les points de vue des acteurs sur la supervision pédagogique et le développement professionnel, l'étude a utilisé deux outils : l'entretien semi-directif et le focus group. Ce choix permet de recueillir des données riches et variées. La suite présente la justification de ces outils et les étapes de la pré-enquête et celles de la construction du guide d'entretien.

3.7.1.1. Justification de l'entretien semi - directif et le focus group

L'utilisation du focus group et de l'entretien se justifie par plusieurs raisons notamment : le focus group produit un important volume d'informations, beaucoup plus vite et à moindre coût que d'autres méthodes de collecte qualitative. Pour des thèmes assez simples, ils peuvent être aisément dirigés par des personnes sans formation dans les méthodes de collecte qualitative. L'entretien semi directif nous permet de rentrer dans l'univers du sujet, donc aller au-delà des spéculations et des représentations. Il rend possible la liberté de parole et permet au sujet de donner plus d'éclaircissement au chercheur. Il permet également, au sujet de donner son avis sur le problème posé par l'enquêteur, et de ce fait apporter des éléments de précisions dans la réévaluation du problème étudié.

Dans leur pratique, le focus group et l'entretien semi – directif sont deux instruments de collecte des données qui révèlent plutôt de la même chose au niveau du fond des questions et des différentes thématiques abordées avec les sujets. Seule la forme au niveau de l'organisation et du nombre de participants différait. Car dans l'entretien semi- directif, les échanges se faisaient en tête à tête avec les interviewés et ceci de manière individualisé et personnalisé. Or durant la pratique du focus group, nous avons dû lors de la première rencontre, discuter avec 10 participants à la base desquels nous avons procédé à des discriminations pour en retenir sur les dix présents, 06 participants. Finalement, 02 participants ont été retenus car ils ont fourni la majorité des informations dont nous en avons besoin et ce sont les données de ces 2 participants qui feront l'objet d'une analyse. Du point de vue méthodologique, la différence entre ces deux techniques de collecte des données, a été minime. La méthode la plus utilisée a été le focus group, puisque l'entretien semi – directif que nous avons effectué était utilisé en complément d'information pour les participants que nous ne pouvions pas rassembler sur place. Dans cette étude, l'entretien nous a permis de compléter les informations du focus group.

La préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter des erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Gueguen (2007) propose de ce fait, le rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

3.7.1.2. La pré-enquête

Avant de se lancer dans la réalisation des entretiens proprement dit, un travail de pré-enquête ou d'évaluation a été faite. Celle-ci a permis de délimiter le champ de la recherche, d'identifier le terrain et le type de population pouvant faire partir de l'étude, de définir les critères de choix de l'échantillonnage, d'affiner les hypothèses, de définir le contenu des notions

qui devaient être au centre des échanges du focus group et de l'entretien individuel et de choisir la population d'enquête.

3.7.1.3. Étape de construction du guide d'entretien

Pour la confection du guide d'entretien, nous sommes partis sur la base de deux modèles épistémologiques sous-jacents à la supervision de proximité et au développement professionnel. Dans le premier modèle qui est lié à la variable indépendante, nous avons travaillé avec le modèle émergent de Gbongué (2000) pour retenir trois phases qui déterminent la supervision de proximité à savoir : la phase de planification, la phase de l'exécution et celle de la régulation. Dans le deuxième modèle qui est lié à la variable dépendante, nous avons identifié les savoirs savants, les savoirs professionnels et les composantes identitaires qui émanent des travaux de Gwaénaël et al. (2009). C'est sur la base de ces variables que nous avons construit notre guide d'entretien.

3.7.2. Le cadre des entretiens

Il faut noter que, la notion de cadre est une formation seconde apportée de l'extérieur. Elle est donc une représentation substitutive, prédéfinie (Guiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l'environnement est le fait que, le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir. L'entretien se déroulait le lundi dans l'après-midi dans l'enceinte de l'école primaire de Nkog-loum, précisément dans la salle des enseignants de cette école. Dans cette salle, j'avais droit à un bureau, une chaise et une table. Cet entretien avait lieu lorsque les élèves avaient fini avec les cours en milieu de semaine. Nous avons estimé que le déroulement de l'entretien le mercredi aux environs de 13 heures, était le moment agréé et propice pour mener à bien nos échanges sans être interrompu par les autres élèves et enseignants qui souhaitaient occuper la salle pour effectuer leurs activités. C'était aussi un moment de détente et de relaxation favorable à la pratique du focus group.

Nous avons organisé nos rendez-vous deux semaines avant le début effectif de nos différentes rencontres avec les inspecteurs, les enseignants et les directeurs d'école retenus pour les entretiens. Ceci afin de les préparer psychologiquement et aussi de mieux nous outiller. Puisque nous nous étions convenus avec les 10 participants de la première rencontre d'effectuer les entretiens en milieu de semaine et après les cours, parce que c'était un jour et une période de la semaine où l'inspecteur, le directeur d'école pouvaient être disponibles pour y participer. Mais aussi pour vaincre les contraintes liées à la salle et aux absences de nos participants. Il est important de noter que pour faciliter ces rendez-vous, je prenais le numéro de téléphone pour une entente entre le jour et l'heure.

Les entretiens et les séances du focus group se sont déroulés dans la salle des enseignants de l'école primaire de Nkog-Loum. La salle des enseignants de cette école est une grande salle, propre et entretenue, cimentée, ouverte avec une grande porte et accompagné de quatre larges fenêtres aux vitrines coulissantes. Les trois séances de focus group que nous avons effectué dans cette salle à avec les 10 participants ont duré pour la première fois 1 heure de temps, et pour la deuxième environ 1 h 20 min et pour la troisième 1h, puisque c'était la dernière séance avec quelques apéritifs que nous avons prévu d'offrir aux participants pour leur remercier de leurs collaborations et de leur patience durant les entretiens. Mais pour les entretiens semi directifs effectués avec les inspecteurs et les directeurs d'école, ils ont duré en moyenne 30 minutes par personnes et par échanges.

Pendant les entretiens, nous avons utilisé comme le privilège la méthodologie du focus group, un téléphone portable de type numérique pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire à la maison, et ceci pour ne pas oublier des éléments importants. Cela s'est fait avec l'accord des participants qui ont bien voulu nous donner la possibilité d'enregistrer les informations qu'ils nous fournissent.

3.7.2.1. Le déroulement des entretiens

Cette section présente comment se sont déroulés les entretiens avec les participants. Elle décrit d'abord la phase préparatoire, puis explique le déroulement concret du focus group. Ces étapes ont permis de créer un climat de confiance et de recueillir des données utiles de l'étude.

3.7.2.2. La phase préparatoire

Il y'a eu trois séances de focus group avec les inspecteurs et les directeurs d'école et des entretiens semi directifs. La première séance de focus group à consister à faire des bilans à partir des faits saillants et marquants permettant de comprendre leur histoire et les logiques qui ont contribué à guider leur choix et leurs motivations professionnelles. La deuxième séance a consisté à évaluer si c'était la phase de planification et de l'exécution qui favoriserait le développement professionnel chez l'enseignant du primaire ; ou si c'était la phase de régulation qui favoriserait le développement professionnel chez l'enseignant du primaire.

Les entretiens se sont déroulés le 11 décembre 2022 au 15 février 2023 avec les participants retenus. Ces entretiens se sont déroulés en deux phases : la première qui s'est déroulée du 11 au 23 décembre 2022 consistait à obtenir le consentement volontaire des participants à travers la présentation du thème, la problématique centrale de l'étude, le formulaire de consentement, et l'accord sur rendez-vous pour l'entretien proprement dit. Elle a permis aux participants d'avoir une vue d'ensemble pour le thème de l'étude et a été favorable à la création d'un lien-sûr pour amener ces derniers à s'ouvrir et mieux se confier à nous. Le

deuxième entretien s'est déroulé le 7 février 2022, cela nous a permis d'avoir assez d'informations par rapport au premier entretien. Pendant les entretiens, l'on se référait de temps en temps au guide d'entretien sans toutefois y focaliser l'attention. C'est sur ces thèmes que nous cherchions à obtenir les informations auprès des participants. La formulation des relances était déterminée par tous les sujets. A cet égard, l'on disposait d'une liberté certaine dans le déroulement de l'entretien, c'est-à-dire que nous pouvions aborder les thèmes dans la manière et tel qu'orienté par le participant. La seule contrainte à cette liberté était de s'assurer que tous les thèmes définis avaient correctement été abordés.

Le participant par ailleurs disposait d'une grande liberté, il répondait come il lui semblait, avec les mots qui lui venaient à l'esprit et prenait le temps qu'il jugeait nécessaire pour le faire. Les entretiens débutaient toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé à chaque participant pour matérialiser l'accord entre nous et l'interviewé, ceci pour préciser l'aspect confidentiel des informations recueillies. Il importe de rappeler que pendant les entretiens, ni les participants, ni le chercheur ne pouvaient se servir de leur téléphone portable qu'ils programmaient d'ailleurs en mode discret ou silencieux. Chaque séance des entretiens durait en moyenne 30 minutes. Et nous prenions les manuscrites à l'aide des outils tels que papier, Bic et crayon.

3.7.2.3. Focus group

Après avoir mis les sujets en confiance en saluant, et en leur rappelant l'objet de la rencontre, une seule question leur était posée, et les participants répondaient à tour de rôle. Les questions telle que « parlez-moi de », ou « dites-moi », « en quoi », servaient à circonscrire les interviews et à les orienter au mieux, à relancer le débat et à faire participer tout le monde. Comme le signale Van der Maren (2004), lorsqu'il dit : « l'animateur intervieweur des entrevues de groupe doit intervenir de temps à autre, notamment pour effectuer les bilans qui relancent la discussion et pour effectuer des synthèses qui explorent les confrontations en soutenant les minoritaires et les timides » (p. 315).

Au cours de ces entretiens, il a été noté que les participants étaient, tout comme pendant les entretiens semi-directifs, un peu frustrés au départ pendant la première séance. Mais après, dans les trois dernières séances, ils se sont montrés disponibles et très enthousiastes à répondre aux questions, hors mis quelques cas de réticence sur les questions concernant leur vie et leurs parcours. Par ailleurs certains participants voulaient intervenir alors que leurs collègues avaient encore la parole. Pour remédier à cette situation, il a fallu d'une part redéfinir les conditions de réalisation des entretiens et à procéder également à la technique de focalisation pour orienter le débat à nous.

3.8. TECHNIQUES D'ANALYSE

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servies de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse au cas par cas correspondant au modèle freudien. Ce modèle repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur des problèmes généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations problèmes de chacun vis-à-vis de nos cas.

3.8.1. Présentation et description du type d'analyse de contenu

L'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions, non directement perceptibles à la simple lecture des documents (le terme document doit être pris au sens très large du terme, allant du texte au microfilm en passant par la bande magnétique). « Tout chercheur en sciences sociales y aura recours à un moment ou à un autre de son travail » (Omar Aktouf, 2014, p.55). Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et aussi, l'on peut « se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font » (Badin, 1991 p. 23). Ainsi donc, il ne s'agit pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens.

L'analyse de contenu directe procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par les discours.

Le rôle des participants ici, vise à répondre aux questions du chercheur, de façon naturelle, posée, ouverte. D'être précis et concis en ce qui concerne la réponse aux questions du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à formuler des questions brèves, être attentif, ne pas donner son opinion aux participants, être attentif même aux messages non verbaux, être accueillant, avoir une attitude mettant les sujets en confiance. Être concentré sur ce qui est dit. S'intéresser à la personne des sujets et non au problème d'un point de vue objectif puisque le

problème est existentiel. Respecter les sujets et leurs manifester une considération réelle, enfin de faciliter la compréhension et non pas faire des révélations.

3.8.1.1. L'analyse thématique de contenu

L'analyse descriptive propose une méthode qui effectue un classement logique des contenus après l'explication des valeurs sémantiques de ces contenus. Lors de cette phase, les résultats bruts sont traités de manière à être significatives et valides. Ainsi, l'analyse des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis à jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Puisque l'analyse descriptive a été réalisée de façon mixte dans cette étude, il a été nécessaire d'affiner la grille de codage préalablement élaborée. Les thèmes liés à la supervision pédagogique ont été subdivisés en plusieurs sous- thèmes. Sur la base des principes de Gbongué (2000) le thème de la planification a été subdivisé en deux sous- thèmes : la prise de contact et la planification effective. Le thème de la mise en acte des tâches subdivisé également en deux sous- thèmes : l'analyse et l'observation. Le thème de la régulation organisé aussi autour de deux sous- thèmes : l'entretien- conseil et l'évaluation formative.

3.8.1.2. Justification descriptive de l'analyse

Selon Mucchielli (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives dont le but commun est de dégager à partir des discours un maximum d'informations concernant des personnes des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations. Dans l'analyse suivant la thématisation continu, l'inférence qui est faite est un type d'analyse contrôlé lors de laquelle on accomplit « une opération logique qui permet de tirer d'une ou de plusieurs propositions en (l'occurrence des données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement » (Mucchielli, 2006, p. 32). Il s'est agi dans cette étude de justifier la validité des propos avancés par les participants à l'enquête en exposant les raisons de la preuve. A ce niveau, un processus impliquant un effort de rapprochement des idées des discours des participants des thèmes et sous thèmes de l'étude est faite pour faciliter la clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes. Ce processus se fait en deux moments distincts mais complémentaires : l'organisation des données dans un texte impliquant une segmentation et une décontextualisation d'un côté et leur analyse ou encore catégorisation menant à un recontextualisation de ces informations.

3.8.1.3. Grille d'analyse

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre grille d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe tel que développée par Omar Aktouf (2014). Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre au sens littéral la signification de ce qui est étudié. Il ne cherche pas dans ce cas, à dévoiler un éventuel sens latent des unités d'analysées, il reste simplement et directement au niveau du sens manifeste. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours des participants. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations problème de chaque catégorie.

Tableau 4 : Grille d'analyse des données

Thèmes	Code	Sous- thèmes	Code	Indicateurs	Observations			
					0	+	-	+/ -
Planification	A	La prise de contact	a ₁	Diagnostiquer les Besoins des enseignants				
			b ₂	Discuter des objectifs de l'observation				
		La planification Effective	c ₃	Répondre aux besoins des enseignants à temps et à Contre temps				
			d ₄	Être en contact permanent avec les Professeurs pour Une supervision de Proximité				
Mise en acte Des taches	B	L'observation	a ₁	Observer l'enseignant en classe				
			b ₂	Enregistrer les données de l'observation				
		L'analyse	c ₃	Discuter, analyser Les données de L'observation				
			d ₄	Examiner les stratégies d'amélioration des prestations				
Régulation	C	L'entretien- conseil	a ₁	Processus d'apprentissage de l'enseignant				
			b ₂	Vise la croissance professionnelle de l'enseignant				
		L'évaluation formative	c ₃	Vise la croissance intellectuelle, pédagogique et émotionnelle du superviseur et de l'enseignant				
			d ₄	Conduire au renouvellement de certains équipements et de la formation de tous				

Dans le tableau ci-dessus, la codification utilisée indique que chaque indicateur de la grille est analysé par rapport aux interventions issues des entretiens. Ici, les codes attribués à chaque modalité sont utilisés d'après ce qui suit : (0) absent, (+) présent, (-) le discours ne correspond à aucune variable de l'étude, (+ ou -) confusion.

3.9. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES

Elle consiste à transcrire les interviews d'une part et de coder les données d'autre part.

3.9.1. Transcription des interviews

La transcription des interviews est liée ici à l'analyse descriptive de contenu des entretiens réalisés auprès des inspecteurs, des directeurs d'école et les enseignants. Cette analyse descriptive des entretiens nous permet de mettre en évidence l'extrême diversité des démarches qu'adoptent les inspecteurs et les directeurs d'école de Bot-makak, dans leurs logiques de construction d'une identité professionnelle. Les informations ont été regroupées de manière à faciliter l'analyse suivant trois catégories liées à la nature des inspecteurs et des directeurs d'école de Bot-Makak. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et aussi, l'on peut « se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font » (Bardin, 1991). Ainsi donc, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens. A ce titre, compte tenu des difficultés d'élaboration de leur vécu professionnel (Beal, 1993), dans l'analyse, on a situé ce qui était dit dans le contexte professionnel, car l'analyse de contenu interprétatif venait compléter l'analyse de contenu au cas par cas qui semblait le mieux adapté à « l'analyse d'une relation personnelle aux objets de la vie quotidienne » (Bardin, 1991).

L'analyse de contenu au cas par cas procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données, visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par le discours. Le rôle du consultant vise à répondre aux questions du chercheur, de façon naturelle, posée, ouverte. D'être précis et concis en ce qui concerne la réponse aux questions du chercheur. Le rôle du chercheur consiste à formuler des questions brèves, être attentif, ne pas donner son opinion au consultant, être attentif même aux messages non verbaux, être accueillant, avoir une attitude mettant le sujet en confiance. Etre concentré sur ce qui est vécu. S'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est

existentiel. Respecter le sujet et lui manifester une considération réelle, enfin faciliter la compréhension et non pas faire des révélations.

Pour autant, la transcription descriptive de ces informations ne se fera pas simplement suivant l'analyse d'une simple erreur de choix de la part de ces enseignants. Ce qui importe dans ce travail c'est d'analyser l'impact de certaines logiques d'action définies dans la cohérence des actions de supervision pédagogique sur le développement professionnel de l'enseignant de l'enseignement normal. C'est pourquoi, suivant le protocole de recherche établi dès le départ de cette étude, nous nous sommes rendues compte qu'il était difficile de la part de ces enseignants de comprendre immédiatement le mécanisme à l'œuvre dans le choix des actions de supervision pédagogique qui orientent leur développement professionnel, et de notre part de créer une frustration à leur endroit en parlant des concepts qu'ils ne maîtrisent pas et pourtant qui font partir de leurs démarches quotidiennes de construction de leurs identités professionnelles. C'est en ce sens que nous leur avons posé des questions de type simple et accessible afin qu'ils puissent se sentir à l'aise de nous parler des moyens et procédés à la fois personnel, social et institutionnel qu'ils utilisent pour s'adapter pour se bâtir une carrière professionnelle. D'où dans les séances de focus group et d'entretien semi-directif, nous avons beaucoup plus insisté sur les aspects liés à leur histoire de vie et leurs projets professionnels.

3.9.2. Le codage des données

Le codage permet de décrire, de classer et de transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse, en explorant étape par étape les discours des interviewés (Depelteau, 2001). Pour lui, il existe plusieurs types de codages parmi lesquels le codage fermé qui a été choisi dans le cadre de cette recherche et qui a consisté à attribuer à chaque variable et chaque indicateur un code permettant de l'identifier. C'est dans cette optique Van der Maren (2004) explique que le code fait partie des outils, et l'analyse dispose d'un lexique associant unité de sens et code. Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « A » pour la planification, et « B », pour l'exécution et par « C » pour la régulation. Les lettres en minuscule avec les chiffres représentent les indicateurs des variables. Les modalités sont codées par, 0, 1, 2 ; 3, 4, et 5.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente et analyse les résultats issus de notre enquête sur le terrain. Il s'agit ici de rendre compte, des réalités observées dans les pratiques de supervision pédagogique, telles qu'elles sont perçues et vécues par les acteurs concernés. Il existe plusieurs types de supervision : inopinée (sans prévenir), annotée (avec remarques), notée (avec une note), et surtout la supervision de proximité, plus régulière et centrée sur l'accompagnement. L'objectif ici est d'analyser comment ces formes de supervision influencent le développement professionnel des enseignants, à travers trois étapes : la planification, la mise en acte des tâches et la régulation.

4.1. PRÉSENTATION DES CAS

Il s'agit ici de présenter les cas de l'étude. Nous avons deux cas : les cas Angèle et Paul. Chaque présentation se termine par un commentaire qui dégage le profil professionnel.

4.1.1. Angèle

Sexe : féminin

Âge : 50 ans

Données relatives à la profession

Ancienneté dans la profession enseignante : 10 ans

Nombre d'années faits à l'inspection : 15 ans

Commentaire

Angèle est inspectrice pédagogique chargée du suivi des écoles maternelles et primaires au sein de l'IAEB de Bot-Makak. Elle est dans la cinquantaine, mariée et mère de trois enfants. Son mari est enseignant au lycée de la ville voisine, ce qui lui permet de partager une vision commune de l'éducation au sein du couple. Elle accorde beaucoup d'importance à l'équilibre entre sa vie professionnelle et familiale. Le soir, elle veille aux devoirs de ses enfants, ce qui l'aide à garder un lien direct avec les réalités des apprentissages. Professionnelle engagée, Angèle a commencé sa carrière comme institutrice avant de devenir directrice, puis inspectrice. Son parcours est marqué par une progression constante, appuyée par des formations continues et un goût prononcé pour l'accompagnement pédagogique. Elle élabore un planning semestriel de supervision, qui comprend les descentes dans les écoles, les observations de classes, les réunions de coordination avec les directeurs, et les formations en équipe. Elle utilise les outils proposés dans le Guide d'observation, d'analyse et d'accompagnement des pratiques enseignantes (MINEBASE, 2022) pour structurer son accompagnement.

Angèle insiste sur l'importance du dialogue pédagogique : après chaque observation, elle mène des échanges individualisés avec les enseignants pour analyser leurs pratiques, identifier leurs points forts et discuter des axes d'amélioration. Elle encourage les enseignants

à faire preuve d'auto-analyse et à s'impliquer dans les carrefours pédagogiques, qu'elle anime ou coordonne.

Elle accorde une attention particulière à la formation des directeurs, qu'elle considère comme des relais essentiels de la supervision dans les écoles. Même si les conditions de travail ne sont pas toujours idéales (longues distances, manque de carburant, surcharge administrative), elle garde une vision optimiste. Pour elle, la supervision pédagogique doit permettre à chaque enseignant d'évoluer dans un cadre bienveillant, structuré, et stimulant sur le plan professionnel.

4.1.2. Le cas Paul

Sexe : masculin

Âge : 51ans

Données relatives à la profession

Ancienneté dans la profession enseignante : 12 ans

Nombre d'années faits à la direction : 10 ans

Commentaire

Paul est un enseignant expérimenté, aujourd'hui directeur d'une école primaire publique située dans la commune rurale de Bot-Makak. Âgé d'environ 48 ans, il est marié et père de quatre enfants, tous scolarisés dans la même localité. Sa femme est commerçante au marché central du village, ce qui lui permet de gérer les affaires familiales pendant que Paul se consacre pleinement à ses responsabilités professionnelles. Très engagé dans la vie communautaire, Paul bénéficie d'un fort capital social et relationnel, ce qui facilite son travail avec les enseignants, les élèves et les familles.

En tant que directeur, Paul joue un rôle central dans l'animation pédagogique de son école. Il ne se limite pas à l'administration quotidienne ; il est aussi un acteur de terrain dans la supervision pédagogique. Il observe régulièrement les enseignants en situation de classe, formule des conseils, et organise des séances d'échanges pédagogiques. Il travaille en étroite collaboration avec les inspecteurs de l'IAEB.

Le processus de supervision qu'il applique est collaboratif : les enseignants sont invités à faire part de leurs difficultés, et à coconstruire des pistes d'amélioration. Il organise aussi des carrefours pédagogiques au niveau local, qui sont pour lui de véritables lieux de formation continue. Paul suit un planning hebdomadaire de travail, où sont programmées les visites de classes, le suivi des cahiers pédagogiques, et les réunions d'équipe. Il a déjà bénéficié de plusieurs formations en gestion scolaire, supervision pédagogique et accompagnement professionnel. Même s'il rencontre parfois des obstacles (manque de temps, lourdeur des tâches

administratives, équipements insuffisants), il continue à croire en la puissance de la supervision de proximité comme levier de développement professionnel des enseignants.

4.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette partie présente ce que les données recueillies révèlent sur le terrain. L'analyse est organisée autour des trois phases du modèle de supervision pédagogique (planification, mise en acte des tâches, régulation), et se termine par une réflexion sur leur effet possible sur le développement professionnel.

4.2.1. La phase de planification

La phase de planification est constituée de la prise de contact et de la planification. Autrement dit, cette phase comprend la rencontre de pré-observation et la planification de l'observation de la leçon. La phase de planification est l'étape qui précède l'observation formelle et l'analyse. A ce stade, la communication s'établit entre le superviseur et le professeur, où se réduit l'anxiété, s'installe la détente, la confiance et où s'élabore le plan de travail de même que le contrat de supervision. Ici, les deux partenaires partagent leurs objectifs, les concepts, les motivations professionnelles explicites, les habiletés à observer et les règles à suivre pour les observations. Cette étape établit la sécurité professionnelle, identifie le problème spécifique pour lequel le professeur a besoin d'aide et constitue la base du cycle de supervision pédagogique. De plus, elle consiste en une discussion entre le superviseur et l'enseignant en vue de fixer les priorités et du temps qui conviendrait à tous les deux sans en imposer à l'autre. Elle permet de déterminer ensemble et de manière approximative le nombre de visites de classe par an et le temps de préavis à accorder à l'enseignant pour une observation de classe.

En clair, la phase de planification est le moment où le maître et le responsable pédagogique (le superviseur) se retrouvent pour discuter et se mettre d'accord sur ce qu'ils veulent faire ensemble pendant le suivi. C'est à ce niveau qu'ils décident des objectifs, c'est-à-dire ce qu'ils veulent améliorer dans la façon d'enseigner. Ils choisissent aussi comment et quand les visites de classe vont se faire et comment l'accompagnement va se dérouler. L'objectif principal, c'est de mettre le maître en confiance, de l'aider à ne pas avoir peur, et de lui montrer que le but n'est pas de le juger ou de le sanctionner, mais de l'aider à mieux faire son travail. Et cette étape est la « phase de pré-observation », comme l'a expliqué Gbongué (2000, p34). Les entretiens avec Angèle relèvent clairement cette démarche de diagnostic des besoins. Les indicateurs de cette phase sont effectivement visibles. D'où (Aa1+). Elle déclare :

Sur le plan organisationnel, lorsqu'un directeur d'une école, se rend compte qu'un enseignant a perdu la main dans un domaine de l'enseignement, je prends par exemple, le cas d'un enseignant du primaire qui ne sait pas comment on utilise les

aides pédagogiques, les aides technologiques. Je discute avec l'enseignant et il me propose des axes d'intervention par rapport à cette défaillance, à ce besoin. Et ensemble nous résolvons le problème là là

De son côté, Paul insiste également sur l'importance de partir des réalités du terrain. En déclarant : « on ne peut pas bâtir un projet pédagogique sans avoir pris le temps d'analyser les besoins des enseignants. On recense d'abord les attentes, puis on les transforme en axes d'intervention ». Ces propos regroupent les recommandations de Bruner (1983, p. 57) sur la nécessité de construire des environnements d'apprentissage adaptés en partant des besoins identifiés. Cela renvoie également aux notions de diagnostic pédagogique préalable et définition partagée des objectifs décrites par Bandura (2003, p. 143) dans sa théorie de l'auto-efficacité.

Au-delà de ces aspects techniques notamment la définition des objectifs et des plannings, les participants insistent sur la nécessité d'instaurer un climat de confiance dès cette phase initiale, afin d'éviter que l'enseignant ne perçoive la supervision comme une évaluation punitive. Et Angèle le déclare en disant : « il faut vraiment mettre l'enseignant en confiance s'il sent qu'on est là pour l'aider et non pour sanctionner, il s'implique davantage ». Cet aspect rejoint les travaux de Gbongué (2000) qui stipule que la pré-observation vise à lever les craintes et à instaurer un dialogue constructif.

4.2.2. La phase de mise en acte des tâches

L'observation et l'analyse relèvent de la dimension « exécution ». En d'autres termes, la phase de mise en acte des tâches comprend l'observation de classe et la post-observation. Cette phase prend en compte les contenus notionnels, pédagogiques et les solutions alternatives. L'observation permet au superviseur d'observer les événements qui se déroulent en classe pour déterminer les comportements et les conduites à maintenir, à renforcer et ceux qui demandent des améliorations. L'analyse permet au superviseur et à l'enseignant d'identifier les modèles d'enseignement privilégiés dans la préparation et au cours de l'animation de classe. De manière collégiale, ils discutent des habiletés à renforcer et de celles à améliorer. Cette rencontre de post-observation constitue l'étape d'appréciation des rencontres de supervision, de la croissance professionnelle des partenaires en interaction sur la base de la relation d'aide et de support.

En termes simples, la phase de mise en acte des tâches est le moment où le superviseur (inspecteur, directeur) entre dans la classe pour voir comment le maître enseigne aux enfants. De façon générale, c'est l'étape où on regarde ce qui se passe vraiment pendant la leçon. Le superviseur observe comment l'enseignant parle aux élèves, comment il explique les leçons, comment les enfants réagissent, s'ils comprennent bien, s'ils participent. Pendant cette observation, le superviseur peut prendre des notes ou remplir un petit tableau pour ne rien

oublier. Après avoir regardé, le superviseur et l'enseignant vont s'asseoir ensemble pour discuter. Ils vont regarder ce qui a bien marché pendant la leçon et ce qui peut être amélioré pour que les enfants apprennent encore mieux.

Selon Bruner (1983), cette étape représente un moment important pour repérer des signes concrets (ou indices) qui permettent au superviseur de proposer un accompagnement adapté aux besoins précis de l'enseignant. Dans les propos de Paul, on remarque une volonté d'observer (Ba1+) et de noter les comportements, ce qui se rapproche des indicateurs attendus pour cette phase (observer, collecter les données). Cependant, il reconnaît que le travail est surtout fait de manière informelle, sans outils d'analyse standardisés. Les indicateurs de la phase de mise en acte des tâches sont partiellement présents, mais très flous ; d'où (Bb2+/-). Il le dit en ces termes :

En situation d'observation de classe, il faut s'intéresser aux comportements gestuels et verbaux du professeur et des élèves et au cours de cette phase, j'utilise les instruments que j'ai choisis pour enregistrer les données de l'observation car c'est un processus attentionnel. Ensuite, nous analysons ensemble le processus d'apprentissage de l'enseignant. Nous vérifions dans quelle mesure les comportements et conduites de l'enseignant facilitent ou inhibent l'apprentissage. Enfin, nous révisons ensemble les données et décidons du changement à effectuer.

Du côté d'Angèle, l'observation est basée sur une perception générale (« une idée globale »). Elle n'utilise pas de grille d'observation formelle. Sa méthode est plus intuitive que systématique. Les indicateurs de la phase de mise en acte des tâches sont faiblement présents. Quelques éléments apparaissent mais de façon informelle et peu structurée. Car les propos des participants montrent que cette phase existe bien dans leurs pratiques, mais les indicateurs qui devraient la caractériser sont présents de manière très partielle et souvent floue. L'observation reste générale, l'analyse peu approfondie, et les outils formels manquent. Tout cela limite l'efficacité de cette phase dans l'accomplissement du développement professionnel des enseignants.

4.2.3. La phase de régulation

Cette phase se compose de l'entretien conseil et de l'évaluation formative. L'entretien conseil sert à renforcer les habiletés pédagogiques maîtrisées et de chercher à améliorer celles qui demeurent déficitaires. Cet entretien se concentre sur l'analyse constructive et le renforcement des schémas d'intervention qui réussissent, plutôt que sur la condamnation de ceux qui ne fonctionnent pas. Il traite des points importants liés à l'enseignement, pertinents

pour l'enseignant et sensibles aux changements. L'évaluation formative est une rencontre qui concerne la croissance intellectuelle, pédagogique et émotionnelle du superviseur et de l'enseignant. Elle conduit les deux partenaires à l'expérimentation et non à la croissance de l'autre par soi-même.

En clair, la phase de régulation est le moment où, après avoir observé l'enseignant en classe, le superviseur et lui prennent le temps de discuter ensemble de ce qui s'est bien passé et de ce qui peut être amélioré. Pendant cette étape, le superviseur encourage l'enseignant pour les choses qu'il a bien faites. Il lui donne aussi des conseils pour mieux faire là où c'était un peu difficile. Ensemble ils essaient de trouver des solutions pour que la prochaine fois, l'enseignement soit encore meilleur. Les participants Paul et Angèle montrent que les pratiques de régulation restent essentiellement informelles, peu outillées, et très orientés vers des actions collectives (révision de manuels, équipements) (Cd4+) au détriment de l'accompagnement individuel et personnalisé des enseignants. Et ceci est formulé dans les propos de ces participants de la manière suivante :

L'évaluation conduit au renouvellement de certains équipements et de la formation de tous. Nous pouvons améliorer les programmes en vigueur dans les écoles primaires, nous pouvons ajuster la grille de suivi et les comportements qui sont dedans...l'évaluation formative de la relation de supervision porte sur notre expérience, ce que nous avons, ce que nous avons vu ensemble. Elle permet de lever un certain nombre d'ambiguïté. A partir d'une rencontre comme celle-ci, nous discutons ensemble et aboutissons à l'élaboration de manuels scolaires sur la base de nos expériences (Angèle).

De son côté, Paul déclare :

Pendant les moments où on échange après les observations, on essaie de voir ce que l'enseignant peut améliorer. C'est souvent informel. Il n'y a pas vraiment de grille d'entretien. On discute juste, on parle des points positifs et de ceux qui méritent des efforts. Mais on ne va pas jusqu'à fixer des objectifs précis

Ceci va à l'encontre des recommandations de Gbongué (2000) et de Bandura (2003) qui insistent sur la nécessité d'une évaluation formative individualisée, centrée sur les progrès spécifiques de chaque enseignant. De plus, l'absence d'instruments d'entretien formel (grilles, outils de suivi) limite fortement l'impact potentiel de la régulation sur le développement professionnel à long terme, comme le souligne Bruner (1983, p. 45).

4.2.4. Le développement professionnel

Le développement professionnel de l'enseignant se définit comme un processus évolutif par lequel celui-ci améliore ses compétences pédagogiques, ses savoir-faire et ses attitudes professionnelles à travers les expériences formatives, des interactions et des dispositifs d'accompagnement (Perrenoud, 2001, p. 16 ; Tardif, 2006, p. 42). Dans le cadre de la supervision pédagogique de proximité, ce développement est censé être favorisé par les différentes phases de planification, la mise en acte des tâches et la régulation. En termes simples, le développement professionnel des enseignants, c'est le fait pour un enseignant d'apprendre à mieux faire son travail, de progresser dans sa manière d'enseigner, et de trouver des solutions quand il rencontre des difficultés avec ses élèves.

Dans ses propos, Angèle explique qu'elle va souvent dans les classes pour observer comment les enseignants travaillent. Elle regarde rapidement, elle se fait son idée dans sa tête sans utiliser de fiches ou de grilles d'observation comme le recommandent (Altet, 1994). Elle donne ensuite des conseils sur le coup, mais sans vraiment avoir analysé en profondeur les forces et les faiblesses de l'enseignant. Les indicateurs comme la mise en place d'un plan de progression, la fixation des objectifs d'apprentissage pour l'enseignant sont peu visibles, voire absents. D'où nous avons (Ab2-). Elle le dit en ces termes : « Moi, je rentre souvent en classe, je regarde un peu comment ça se passe, je me fais une idée globale et puis je discute avec l'enseignant après. »

Du côté de Paul, il y'a des problèmes dans la façon dont il accompagne les enseignants. Il dit : « souvent, c'est informel, on ne suit pas toujours une démarche bien définie et on n'a pas toujours les outils d'analyse bien définis. » puis, il ajoute : « c'est au cas par cas, en fonction des problèmes qu'on remarque, mais il n'y a pas un suivi régulier avec des objectifs bien définis. » autrement dit, Paul reconnaît que leur accompagnement des enseignants n'est pas structuré. Ils n'ont pas de vraie méthode pour suivre les progrès des enseignants. Ils interviennent seulement quand il y'a un problème visible, mais il n'y a pas de programme de suivi sur le long terme. De plus, les accompagnements sont ponctuels, sans cohérence globale, et ne permettent pas un développement professionnel structuré. Nous pouvons donc dire que les indicateurs de supervision pédagogique sont partiellement présents et très flous en phase de planification, très peu visibles et presque absents dans la mise en acte des tâches, et quasi inexistantes dans la régulation. D'où nous avons (Ab2-), (Ac3-), (Bb2+/-), (Bd4-), (Ca1-), (Cb2-), (Cc3-), et (Cd4-).

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Les principales données à l'issue de l'analyse peuvent être regroupés autour des points suivants : les faits saillants, facteurs de réussite, contraintes ou limites et préoccupations dominantes.

4.3.1. Les faits saillants

L'étude a permis de constater que la phase de planification est la plus visible et la plus formalisée dans les pratiques des participants. Elle correspond à la « phase de pré-observation » telle que définie par Gbongué (2000, p. 34), où le superviseur et enseignant fixent ensemble les objectifs de la supervision, déterminent les modalités d'observation et définissent les axes d'intervention prioritaires. Les participants, notamment Paul, évoquent la construction d'une « matrice » ou plan d'action, qui traduit la volonté de diagnostiquer les besoins des enseignants et de proposer des interventions adaptées. Cette pratique rejoint les préconisations de Bruner (1983), qui souligne l'importance de l'identification préalable des besoins pour un étayage ciblé.

Au niveau de la phase de mise en acte des tâches, les participants décrivent principalement des observations en classe réalisées de manière informelle. Angèle parle de « idée globale » de ce qu'elle observe, sans recours à une grille formelle. Paul précise qu'il n'y a « pas toujours des outils d'analyse bien définis », et que « c'est souvent informel ». Il s'agit donc d'une observation spontanée, non systématisée, sans véritable collecte rigoureuse des données (Bruner, 1983, p. 57).

Les résultats de la phase de régulation montrent que cette phase est la plus faible de tout le processus. Les participants ne décrivent aucun entretien conseil formalisé, ni de retour pédagogique construit à l'issue des observations. Aucun élément ne fait état d'une évaluation formative visant à renforcer les compétences professionnelles des enseignants.

4.3.2. Les facteurs de réussite

Le principal facteur de réussite réside ici dans la capacité des superviseurs à établir un premier niveau de communication avec les enseignants. Cet échange préalable, même s'il est peu structuré, contribue à instaurer un climat de confiance minimal. Cela rejoint l'idée d'un début d'engagement collaboratif. Favorable au développement professionnel (Gbongué, 2000, p.34).

Malgré ces limites, un point positif reste la volonté des superviseurs d'entrer dans les classes pour observer les enseignants en situation réelle. Cela permet au moins un premier contact direct avec les participants.

Malheureusement, aucun facteur de réussite notable n'est observé ici. La phase de régulation est pratiquement absente du discours des participants.

4.3.3. Les contraintes et limites

La planification demeure globalement insuffisante. Les verbatims montrent l'absence d'un véritable diagnostic forme, d'une définition précise des objectifs pédagogiques à atteindre et d'une planification méthodique des interventions. De plus, aucun outil standardisé de recueil de besoins n'est utilisé, limitant ainsi la portée de cette phase (Desjardins et Martineau, 2007, p ; 121).

L'absence d'outils formalisés, de critères d'évaluation précis et d'analyse systématique des données constitue un frein majeur. Les superviseurs ne procèdent pas à un enregistrement structuré des pratiques observées, ce qui empêche toute véritable analyse professionnelle et objective des prestations pédagogiques. L'exploitation des observations reste très superficielle (Bandura, 2003, p. 125).

La régulation est empreinte des lites très marquées notamment l'absence d'entretien post-observation, pas de suivi forme, pas de conseils ciblés ni d'accompagnement personnalisé. De plus, les outils d'évaluation formative sont inexistantes. Cette lacune empêche toute consolidation des apprentissages professionnels issus des phases précédentes (Gbongué, 2000, p.35).

4.3.4. Les préoccupations dominantes

Les participants expriment la difficulté d'articuler leurs actions à un cadre de planification rigoureux. Il existe un flou sur la méthode à suivre et les outils à utiliser. La crainte de ne pas être bien perçus par les enseignants ou la peur d'être trop intrusifs ressort également dans les propos.

Les superviseurs s'inquiètent de ne pas avoir les moyens méthodologiques et les outils pour faire des observations de qualité. La crainte de juger injustement les enseignants, à cause du manque d'outils fiables, est aussi exprimée.

Les participants semblent peu conscients de l'importance de la régulation. On note un désintérêt ou une méconnaissance des pratiques d'entretien conseil et d'évaluation formative. Leur préoccupation principale semble plutôt centrée sur le manque de temps ou la surcharge administrative.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté et analysé les données du terrain dans le chapitre 4, dont la tâche consistait à envisager l'interprétation des résultats, c'est-à-dire élargir le cadre des commentaires. L'interprétation vise alors à confirmer, infirmer, ou nuancer nos résultats en fonction de la théorie. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont l'interprétation, les données et les perspectives.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPRIQUES

Sur le terrain, les données ont été recueillies auprès de deux participants notamment Angèle, avec 15 ans d'ancienneté en inspection, et Paul, un directeur d'une école primaire. Leurs verbatims ont été collectés lors des entretiens approfondis. L'analyse de leurs discours a permis de relever plusieurs constats. Au niveau de la planification, les propos révèlent des démarches de préparation encore peu formalisées. Angèle et Paul évoquent des échanges préalables avec les enseignants, mais sans diagnostic structuré ni outils spécifiques. Pour la mise en acte des tâches, les deux participants mentionnent des observations en classe qui restent informelles. Angèle parle d'une « idée globale » sans recours à des grilles formelles d'observation, tandis que Paul reconnaît que « les outils d'analyse ne sont pas toujours bien définis » et que « c'est souvent informel. ».

Quant à la régulation, les deux participants déclarent ne pas mettre en place de véritables entretiens de conseil, ni de dispositifs d'évaluation formative post-observation. Aucun des indicateurs théoriques attendus à ce stade n'est clairement retrouvé dans leurs propos. Cependant, l'ensemble de ces éléments empiriques met en évidence un écart significatif entre les recommandations théoriques issues des modèles de Gbongué, Bruner et Bandura, et les pratiques effectives observées chez ces deux participants.

5.2. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES

Cette étude s'appuie sur plusieurs fondements théoriques majeurs liés à la supervision pédagogique de proximité et au développement professionnel des enseignants. Tout d'abord, le modèle des trois phases de supervision pédagogique de proximité de Gbongué (2000, p. 34) constitue le cadre principal. Ce modèle distingue trois étapes clés : la phase de planification, la mise en acte des tâches et la régulation. Chaque phase comporte des objectifs spécifiques et des indicateurs censés guider l'action du superviseur. Ensuite, la théorie de l'échafaudage de Bruner (1983, p.57) apporte un éclairage précieux sur le rôle du superviseur en tant que soutien à l'apprentissage professionnel de l'enseignant. Selon Bruner, le superviseur agit comme un « échafaudage », en proposant des interventions adaptées aux besoins du moment, afin d'aider l'enseignant à surmonter ses difficultés.

Enfin la théorie de l'auto efficacité de Bandura (2003, p.125) souligne l'importance de la confiance que l'enseignant a en ses propres capacités à progresser et à réussir dans ses pratiques pédagogiques. Selon cette approche, le développement professionnel est étroitement lié au sentiment de compétence que l'enseignant construit au fil des expériences de supervision. Ces cadres théoriques nous ont permis de définir les critères et les indicateurs à observer à chaque phase du processus de supervision pédagogique de proximité.

5.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La démarche de l'interprétation des données a pour cadre, l'analyse des données de l'étude en suivant l'ordre des questions de recherche.

5.3.1. De la phase de planification au développement professionnel

Les données empiriques recueillies indiquent que la phase de planification est la plus formalisée et la mieux structurée dans les pratiques des participants. Effet, Paul décrit de manière détaillée le processus par lequel les besoins des enseignants sont identifiés à travers ce qu'il nomme « la matrice », qui représente en fait un plan d'action pédagogique basé sur les axes de besoins des enseignants. Cette démarche témoigne d'une réelle volonté d'adapter les actions de supervision aux besoins spécifiques des enseignants, rejoignant ainsi les prescriptions théoriques de Gbongué (2000, p.34-36) qui considère la planification comme le socle organisationnel et pédagogique de toute supervision efficace.

De plus, l'implication des enseignants dans l'élaboration des priorités d'action semble favoriser un climat de confiance et de collaboration, indispensable à toute démarche de développement professionnel. Bandura (2003), souligne que ce type de démarche participative permet de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, ce qui le motive davantage à s'impliquer dans les actions de changement. Ainsi, cette phase contribue de manière significative au développement professionnel en permettant une prise de conscience des forces et des lacunes, tout en définissant des objectifs d'apprentissage professionnel clairs et partagés. Cependant, il convient de noter que même si cette phase est relativement bien formalisée, certains éléments restent perfectibles, notamment en ce qui concerne la participation systématique de tous les enseignants à ce diagnostic initial. Nous pouvons supposer que dans certains cas, cette planification reste descendante et directive, ce qui pourrait nuancer l'impact positif observé.

Bronfendrenner (1979) nous aide à voir que la planification est influencée par :

- Le microsystème (relation directe avec l'enseignant),
- Le mésosystème, qui correspond aux relations entre les différents acteurs proches de l'enseignant (directeur, collègues, superviseur). Quand le directeur signale une difficulté

ou quand plusieurs personnes s'accordent sur les besoins, cela crée une cohérence dans l'environnement professionnel de l'enseignant.

- L'exosystème (moyens disponibles, organisation de l'IAEB),
- Le macrosystème c'est le cadre culturel et politique général, comme les valeurs éducatives du MINEBASE ou les acteurs du système éducatif camerounais. Ici, le fait que les acteurs parlent de « projet pédagogique » ou « de croissance professionnelle » montre que leur travail est guidé par une vision officielle de l'éducation.
- Le chronosystème, enfin, renvoi à l'évolution dans le temps : si l'enseignant progresse grâce à des supervisions régulières, cela s'inscrit dans un parcours de développement professionnel sur la durée. Par exemple, un enseignant qui était en difficulté avec les outils pédagogiques peut, au fil des années devenir plus autonome et compétent.

Enfin, l'identité professionnelle de l'enseignant est engagée. En participant à la planification, il prend conscience de ses forces et de ses faiblesses (dimension subjective), et il travaille avec les autres pour progresser (dimension collective).

Du côté du MINEBASE, dans son guide d'observation, d'analyse et d'accompagnement des pratiques enseignantes (2022), on recommande exactement cela : partir des besoins des enseignants pour fixer des objectifs de progression. Ce guide insiste aussi sur le fait que le superviseur doit être à l'écoute, et dialoguer avec les enseignants pour construire ensemble des axes d'intervention. Le verbatim d'Angèle illustre donc parfaitement cette approche conseillée par les textes officiels.

5.3.2. De la phase de mise en acte des tâches au développement professionnel

L'interprétation des propos des participants laisse apparaître une mise en œuvre très partielle et peu formalisée de cette phase pourtant cruciale du processus de supervision. En effet, les données montrent que l'observation des enseignants en classe est bien réalisée, mais sans réelle méthodologie structurée. Angèle évoque par exemple qu'elle procède à ses observations en se basant sur une « idée globale », ce qui traduit une approche intuitive et non systématique. De son côté, Paul souligne le caractère « souvent informel » des observations, ajoutant que « les outils d'analyse ne sont pas toujours bien définis. ». Ces constats illustrent un écart significatif entre les recommandations théoriques et les pratiques de terrain.

Selon Gbongué (2000), cette phase devrait inclure l'utilisation d'outils d'observation validés, permettant d'enregistrer de manière précise les comportements pédagogiques de l'enseignant et d'analyser objectivement les situations observées. Bruner (1983), insiste également sur l'importance d'un étayage structuré et progressif, ce qui nécessite des données concrètes issues de l'observation. En termes d'impact sur le développement professionnel, cette

faiblesse méthodologique limite fortement les possibilités de feedback pertinent. Sans données précises sur les pratiques de classe, il devient difficile pour le superviseur de proposer des ajustements ciblés, et pour l'enseignant, de comprendre clairement les compétences à développer ou les gestes professionnels à renforcer. Le développement professionnel reste donc ici superficiel et largement limité, car l'enseignant ne bénéficie pas d'un retour structuré et fondé sur des preuves concrètes.

Bandura (2003, p.130), rappelle que le sentiment de progression chez un enseignant dépend en grande partie de la qualité du feedback reçu, ce qui dans le cas présent reste largement insuffisant. L'absence de grilles d'observation formelles ou de référentiels clairs constitue ainsi une limite importante au processus de développement professionnel. L'enseignant ne peut ni renforcer ses réussites ni corriger ses erreurs. Cela freine son sentiment d'efficacité personnelle, ce qui bloque l'évolution de ses pratiques.

La mise en œuvre des tâches pédagogiques est influencée par le microsystème (qualité des interactions avec les encadreurs) et par le macrosystème (valeurs, attentes du système éducatif). A Bot-Makak l'environnement immédiat n'offre ni support ni valorisation suffisante ce qui limite l'implication réelle des enseignants dans leur propre développement. Le guide du MINEBASE quant à lui insiste sur la mise en œuvre d'une observation formative, suivi de discussions professionnelles et d'un coaching individualisé. L'absence de ces étapes dans la mise en acte limite la capacité de l'enseignant à progresser de manière accompagnée.

5.3.3. De la phase de régulation au développement professionnel

La phase de régulation apparaît comme la plus faible et la moins formalisée des trois phases étudiées. Les propos d'Angèle et Paul laissent entendre que cette phase se limite à des échanges informels post-observation, sans véritable entretien-conseil ni évaluation formative clairement définie. Aucune référence explicite à des outils d'évaluation ou à des critères d'analyse n'a été relevée dans leurs verbatims. Pourtant, la littérature souligne le rôle fondamental de cette phase dans la consolidation des compétences professionnelles. Gbongué (2000, p.39), précise que la régulation doit comprendre un entretien-conseil, visant à renforcer les compétences acquises et à travailler les points faibles, ainsi qu'une évaluation formative permettant d'apprécier les progrès réalisés par l'enseignant.

Bandura (2003, p. 132) considère que l'individu a besoin de feedback régulier pour se sentir compétent et ajuster ses comportements. L'absence de régulation entretient le doute, l'isolement, et la stagnation des compétences. Bruner (1983, p.29) insiste sur le rôle du langage et du retour réflexif pour renforcer les apprentissages professionnels. Sans échange régulier, il

n'y a pas de renforcement de l'expérience. Car la régulation correspond à une forme de co-construction continue de savoirs professionnels.

L'absence de régulation révèle un appauvrissement du microsystème (relation d'accompagnement faible), un manque de coordination dans l'exosystème (absence d'outils collectifs de suivi), et une instabilité dans le chronosystème (pas de progression dans le temps). Le MINEBASE quant à lui met en avant la régulation participative, par le biais d'atelier de concertations débriefings et rencontres post supervision. L'absence de ces moments affaiblit l'impact de la supervision sur le développement professionnel. Cela empêche aussi de construire une mémoire professionnelle collective.

L'absence de ces dispositifs dans les pratiques décrites par les participants constitue un frein majeur à l'évolution des compétences professionnelles des enseignants. Sans régulation formelle, l'enseignant n'a pas de repères clairs pour mesurer ses progrès, ni de perspectives pour ajuster ses pratiques futures. La dynamique d'apprentissage professionnel est donc interrompue à ce stade, ce compromet les effets à long terme des actions de supervision.

5.4. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Au regard de nos analyses et de nos résultats obtenus, nous proposons en termes de modèles deux formes de perspectives : perspectives scientifiques et perspectives pédagogiques ou managériales

5.4.1. Les perspectives scientifiques

En termes, de perspectives scientifiques, les résultats de notre étude au regard de l'analyse peuvent être regroupés en trois points essentiels relatifs aux hypothèses de recherche. HR1 : les résultats de l'étude montrent que l'hypothèse HR1 est partiellement validée. En effet, la phase de planification semble, dans les pratiques observées et rapportées par les participants, constituer un premier levier en faveur du développement professionnel des enseignants. Angèle explique par exemple :

Sur le plan organisationnel, lorsqu'un directeur d'école se rend compte qu'un enseignant a perdu la main dans un domaine, il discute avec lui pour identifier les besoins et proposer des axes d'intervention. On élabore la matrice pédagogique qui donne les axes d'intervention à partir des besoins recensés.

Ces propos témoignent d'une réelle démarche de diagnostic des besoins des enseignants, une condition essentielle selon Bandura (2003, p.132) pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et encourager l'engagement professionnel. La prise en compte des enseignants et la concertation sur les axes de travail rejoignent les exigences du modèle de Gbongué (2000, p.34-35), qui insiste sur l'importance de la phase de pré-observation pour établir la confiance et

clarifier les attentes. Malgré ces efforts d'identification des besoins, les indicateurs pédagogiques de développement professionnel restent peu définis. Les actions sont très centrées sur l'organisation générale et non sur des compétences pédagogiques spécifiques. La planification s'oriente plus vers la gestion d'un plan d'action institutionnel (« la matrice ») que vers un accompagnement pédagogique individualisé et ciblé.

HR2 : les résultats révèlent que HR2 n'est validée que de façon très limitée et marginale. Les participants ont bien évoqué des pratiques d'observation et d'analyse. Paul déclare ainsi :

En situation d'observation de classe, il faut s'intéresser aux comportements gestuels et verbaux du professeur et des élèves. J'utilise les instruments que j'ai choisis pour enregistrer les données de l'observation car c'est un processus attentionnel. Ensuite, nous analysons ensemble le processus d'apprentissage de l'enseignant et décidons des changements à effectuer. »

Cependant, lorsque nous interrogeons plus précisément Paul sur les outils mobilisés, il reconnaît : « c'est souvent informel, on n'a pas toujours les outils d'analyse bien définis. »

De son côté, Angèle admet que ses observations reposent davantage sur une idée globale », ce qui traduit une approche intuitive et peu structurée. Selon Bruner (1983) et Gbongué (2000), l'utilisation d'outils formalisés d'observation (grilles, fiches d'analyse) est essentielle pour renforcer la réflexivité des enseignants et promouvoir des changements de pratiques mesurables. Or ici, l'absence des dispositifs systématiques d'observation et d'analyse limite fortement l'impact de cette phase sur le développement professionnel des enseignants. Les retours donnés par les superviseurs restent généraux, sans repères précis pour permettre aux enseignants de se situer et de progresser.

HR3 : les constats issus du terrain conduisent à rejeter HR3. Les pratiques de régulation attendues dans le cadre de la supervision pédagogique de proximité sont pratiquement inexistantes dans le discours des participants. La grille d'analyse prévoyait deux sous thèmes essentiels notamment l'entretien-conseil et l'évaluation formative. Respectivement, l'entretien-conseil, qui devrait viser la croissance professionnelle de l'enseignant à travers un accompagnement réflexif, et l'évaluation formative, censée renforcer les compétences intellectuelles, pédagogiques et émotionnelles des acteurs. Or, ni Paul ni Angèle ne font mention d'entretiens-conseils formalisés ou de dispositifs d'évaluation formative. Paul évoque seulement : « après l'observation, on fait parfois un échange rapide, mais on n'a pas de protocole bien précis. » Angèle quant à elle, ne cite aucun exemple d'entretien ou de retour systématique sur les performances de l'enseignant.

5.4.2. Les perspectives pédagogiques

Sur le plan pédagogique, cette étude met en lumière plusieurs pistes d'amélioration qui pourraient contribuer à renforcer le développement professionnel des enseignants du primaire

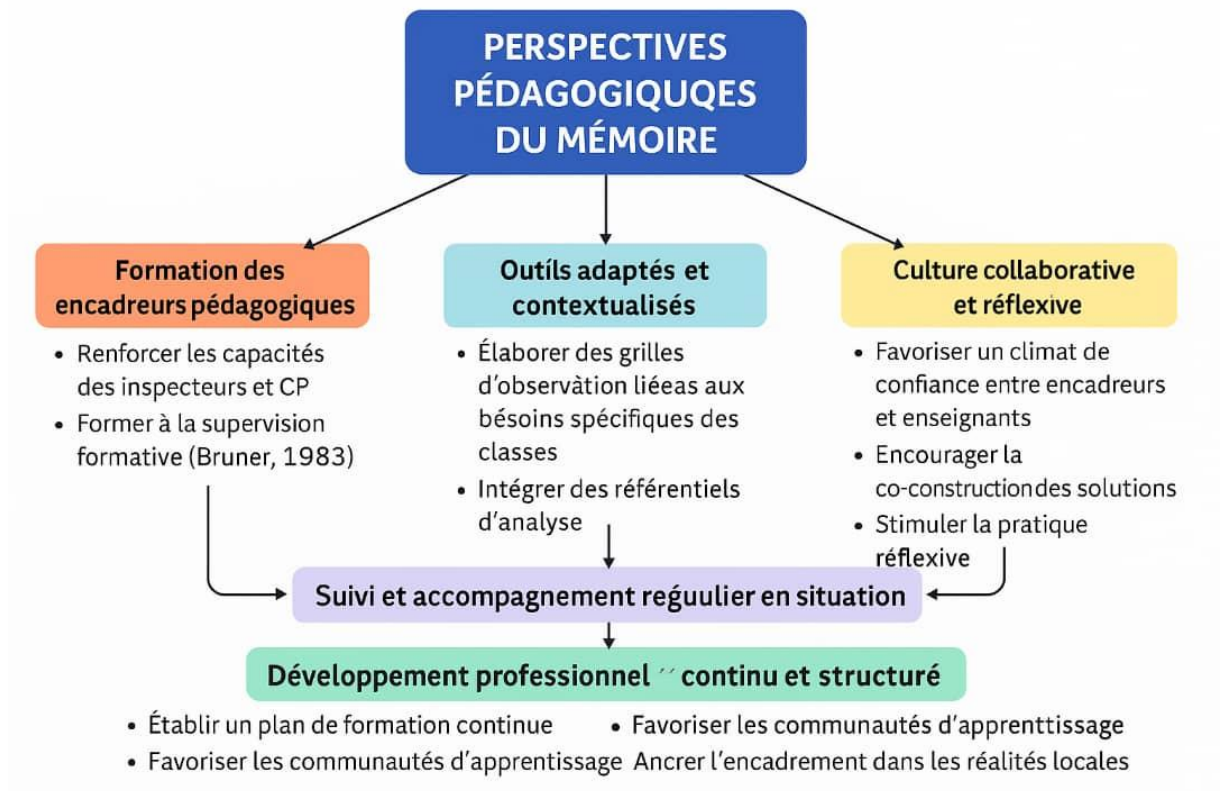
Tout d'abord, il apparaît essentiel de renforcer les compétences des inspecteurs en matière de planification des supervisions. En effet, les résultats ont montré que cette phase est parfois insuffisamment préparée, ce qui limite son impact sur le développement professionnel des enseignants (Gbongué, 2000, p.34). Une formation continue ciblée pourrait permettre aux superviseurs de mieux identifier les besoins des enseignants et de fixer des objectifs clairs et partagés.

Ensuite, concernant la mise en acte des tâches, la formation des superviseurs à l'utilisation d'outils d'observation systématique devient indispensable. L'absence de grilles d'analyse et de protocoles d'observation formels, relevée dans les verbatims des participants, limite la qualité du suivi pédagogique. Un dispositif de formation pratique, incluant l'utilisation d'outils d'évaluation des pratiques professionnelles, serait opportun (Bruner, 1983 ; Bandura, 1977, p.191).

En outre, la phase de régulation nécessiterait d'être davantage institutionnalisée. Actuellement, l'entretien conseil et l'évaluation formative restent peu structurés et parfois inexistantes. Or, selon Bandura (1997), le retour formatif et le renforcement des compétences professionnelles conditionnent la montée en auto-efficacité des enseignants. Il serait donc pertinent de doter les superviseurs d'outils d'entretien post-observation et guides pour la régulation pédagogique (Gbongué, 2000, p.40).

Enfin, au niveau managérial, il conviendrait de mettre en place des politiques de supervision de proximité qui valorisent la prise en compte des besoins locaux, afin de renforcer la cohérence entre les directives centrales (Le global), et les réalités du terrain (le local), conformément à l'approche du développement professionnel contextualisé.

5.4.3. Le modèle résolutif



CONCLUSION GÉNÉRALE

La supervision pédagogique, telle que définie dans le référentiel de 2012, est une démarche d'accompagnement orientée vers l'amélioration continue de l'enseignement/apprentissage. Elle repose sur l'observation et l'analyse critique pour guider les professionnels vers une meilleure cohérence entre leurs pratiques et les référentiels. Comme l'affirme Belinga Bessala (2013), la professionnalisation des enseignants dépend fortement de leur aptitude à organiser les contenus, choisir des approches pédagogiques pertinentes et mettre en place une évaluation formative efficace. Le métier d'enseignant demeure exigeant, car il se trouve au croisement des attentes des élèves, des parents, de la hiérarchie et de la société. Ces contraintes diverses justifient la nécessité d'une formation de qualité dès le départ, mais également d'un appui constant sur le terrain. La présence d'un encadrement pédagogique actif, incarné par une personne ressource, permet à l'enseignant de renforcer ses compétences, de surmonter les difficultés rencontrées et d'exercer son métier avec plus de sérénité et d'efficacité.

L'analyse a révélé que la mise en œuvre de l'approche par les compétences (APC), lorsqu'elle n'est pas accompagnée d'un appui formatif adéquat, peut induire une déprofessionnalisation progressive chez l'enseignant. Ce dernier se retrouve souvent dans une posture d'exécutant, appliquant des directives sans réelle marge d'autonomie ni possibilité d'initiative. Une telle situation fragilise son engagement, altère sa motivation et ébranle la confiance qu'il a en ses propres capacités (Perrenoud, 2001). Cela met en évidence la nécessité d'un accompagnement ciblé pour préserver la dimension professionnelle du métier enseignant. Il apparaît que pour une mise en œuvre réussie de l'APC, les enseignants doivent bénéficier de formations continues et d'un accompagnement pédagogique. Comme le soutiennent Donnay et Charlie (2006), ces leviers leur permettent de renforcer leurs compétences et leur assurance professionnelle. Perrenoud (2001) appuie cette idée en montrant que la supervision pédagogique de proximité favorise une prise de conscience des besoins des enseignants et l'élaboration de stratégies efficaces. Ainsi, la qualité de l'enseignement est améliorée par un soutien régulier et ciblé.

Selon Altet (2008), l'Approche par les Compétences contribue à la revalorisation du métier enseignant, en développant la confiance et l'autonomie des enseignants. Cette dynamique de reprofessionnalisation favorise une posture plus active et plus responsable, permettant aux enseignants de diversifier leurs pratiques et d'initier des stratégies pédagogiques innovantes, preuve d'un véritable développement professionnel. La formation et le soutien sont essentiels pour aider les enseignants à mettre en œuvre l'APC de manière efficace. Selon Donnay et Charlier (2006), la formation continue et le soutien des enseignants développent leurs compétences et leur confiance en eux-mêmes. La formation et le soutien aident également les

enseignants à adapter leur pratique pédagogique aux besoins des élèves et à développer des stratégies d'enseignement efficaces. Quant à la supervision pédagogique de proximité, elle joue un rôle important dans la reprofessionnalisation de l'enseignant. Selon Perrenoud (2001), la supervision pédagogique de proximité développe les compétences et la confiance en soi des enseignants, ce qui améliore la qualité de l'enseignement. La supervision pédagogique de proximité aide également les enseignants à identifier leurs besoins et à développer des stratégies pour améliorer leur pratique pédagogique.

Or, dans le contexte camerounais, la supervision pédagogique dans les écoles primaires reste encore marquée par des approches plutôt descendantes et ponctuelles. Respectivement, les approches descendantes (ou approches top-down) désignent les méthodes où les décisions, les directives et les contenus viennent du sommet (niveau central, hiérarchique, ou institutionnel) et sont imposés directement aux acteurs de terrain (enseignants, superviseurs) sans toujours tenir compte de leurs besoins spécifiques. Quant aux approches ponctuelles, elles signifient que l'accompagnement de l'enseignant se fait seulement de temps en temps, sans suivi régulier, sans véritable planification et sans logique de progression. Cependant, la supervision se limite le plus souvent à des interventions ponctuelles, à des évaluations-sanctions ou à des visites non préparées, sans réelle continuité. Cela empêche les enseignants de bénéficier d'un accompagnement structuré et évolutif (Mbarga, 2018, p.90 ; Tchameni, 2021, p. 45).

Au cours de cette recherche, plusieurs constats ont émergé. Nous avons remarqué que, bien que des actions de supervision pédagogique soient effectivement menées sur le terrain, leur cohérence reste souvent insuffisante. En effet, chaque phase du processus de supervision notamment la planification, la mise en acte des tâches et la régulation n'est toujours pas réalisée de manière systématique, ni selon les exigences théoriques attendues. Les pratiques observées montrent que certaines étapes sont survolées, mal préparées ou conduites de façon informelle. En effet, les phases de mise en acte des tâches et de régulation sont les plus concernées. Car, elles sont respectivement empreintes d'un manque de préparation méthodologique et d'une absence de démarche rigoureuse. Par conséquent, l'impact réel de ces actions sur le développement professionnel des enseignants reste limité, avec des résultats parfois flous et peu visibles dans les pratiques pédagogiques.

Dans la littérature que nous avons consultée, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de la supervision pédagogique de proximité dans le développement professionnel des enseignants. Nous pouvons citer à cet effet le modèle en trois phases de Gbongué (2000), qui distingue la planification, la mise en acte des tâches et la régulation. Bandura (2003), avec sa théorie sur l'auto-efficacité dans l'engagement professionnel. Bruner (1983), quant à lui avec

sa théorie sur l'étayage, met en avant l'importance d'un accompagnement adaptés aux besoins de l'enseignant. Les attentes des enseignants ainsi que les leviers possibles pour améliorer leurs compétences en situation de classe sont évoquées par Blanchard-Laville (2001), tandis que Perrenoud (2001) et Paquay et al. (1996) ont approfondi la réflexion sur le développement des compétences professionnelles et les stratégies d'accompagnement efficaces. Ces références théoriques ont ainsi servi de base pour orienter l'analyse et la compréhension des réalités observées sur le terrain.

Les principaux résultats issus de cette recherche montrent que les différentes phases de supervision pédagogique notamment la planification, la mise en acte des tâches et la régulation sont mise en pratique de manière inégale. La phase de planification semble partiellement présente, bien que perfectible. La phase de mise en acte des tâches révèle une observation souvent informelle et peu structurée. Quant à la régulation, elle reste la phase la moins visible, avec peu de dispositifs formels d'entretien-conseil ou d'évaluation formative. De façon générale, les indicateurs du développement professionnel des enseignants sont insuffisamment pris en compte dans les actions de supervision observées

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1988). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck.
- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. *Revue française de pédagogie*, 158, 147-168.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Seuil.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Cameroun. (1998). Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Cameroun. (2000). Décret n°2000/696/PM du 13 septembre 2000 portant organisation du Ministère de l'Éducation de base.
- Cameroun. (2013). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2013-2020*. MINEDUB.
- Cheson, K., & Gall, M. (1993). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. Longman.
- Clot, Y., & Faita, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. *Travailler*, 4, 7-42.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1994). *L'acteur et le système*. Seuil.
- De Ketele, J.-M. (2010). La régulation des apprentissages en classe. *Revue française de pédagogie*, 173, 41-52.
- De Ketele, J.-M. (2010). La régulation des apprentissages en classe. *Revue française de pédagogie*, 173, 41-52.
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche sociologique : étapes et outils*. Boréal.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Heath.
- Durkheim, É. (1873). *Éducation et sociologie*. PUF.
- Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.
- Gbongué, M. (2000). *La supervision pédagogique en contexte africain*. L'Harmattan.

- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development (3e éd.)*. ASCD
- MINEBASE. (2022). *Guide d'observation, d'analyse et d'accompagnement des pratiques enseignantes*.
- Ndougmo, I., Maatouwé, A., Mgbwa V. (2020). Logique de microculture de la classe : enjeux de la co-régulation des apprentissages sur la flexibilité cognitive chez les apprenants en mathématiques à l'école primaire. *International Journal Latest Engineering and Management research*, 5(7), 1-10.
- Paillé, P. (1996). L'analyse par théorisation ancrée. In L. Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 10–14). Armand Colin.
- Paillé, P. (1997). *La méthodologie de la recherche qualitative : Une introduction aux méthodes de la recherche qualitative*. G.R.I.E.Q.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF.
- Perron, J. L. (1979). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. [Détails de l'éditeur à compléter si connus].
- République du Cameroun. (1998). Loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Yaoundé : *Journal Officiel de la République du Cameroun*.
- République du Cameroun. (2000). Décret n°2000/696/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime général des études dans les établissements de l'enseignement normal. Yaoundé : *Journal Officiel de la République du Cameroun*.
- Schmid-Kitsikis, J. (1999). *Méthodologie de la recherche clinique*. [Détails de l'éditeur à compléter si connus].
- Tchameni Ngamo, S. (2013). *La supervision pédagogique et le développement professionnel des enseignants au Cameroun*. [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé I].
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial sur l'éducation pour tous*.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language (A. Kozulin, Trad.)*. MIT Press.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Guide d'entretien

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°.....55...../22/UyI/FSE/VDSSE

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 **KIMPABOUM Stéphanie Louise Emilienne**, Matricule 20V3725 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *ADMINISTRATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. MGBWA Vandelin**. Son sujet est intitulé : « *Cohérence des actions de supervision pédagogique et développement professionnel : analyse de la relation entre le global et le local au sein du système éducatif* ».

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

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

Fait à Yaoundé, le 03 FEV 2022

Pour le Doyen et par ordre



Annexe 2 : Guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

THEME : COHERENCE DES ACTIONS DE SUPERVISION PEDAGOGIQUES ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : ANALYSE DE LA RELATION ENTRE LE GLOBAL ET LE LOCAL AU SEIN DU SYSTEME EDUCATIF

Merci de m'accorder cet entretien, je m'intéresse au travail de mise sur pied de la cohérence des actions de supervision pédagogique et du développement professionnel de l'enseignant du primaire. Autrement dit, nous essayons de comprendre, quel est le lien entre les actions de supervision pédagogique et le développement professionnel ? Nous mènerons un entretien concernant vos pratiques de supervision à l'égard des enseignants du primaire. A cet effet, nous vous poserons quelques questions auxquelles nous aimerions obtenir des réponses pour mener à bien la rédaction de notre mémoire de recherche. L'objectif n'étant pas de vous juger, aucune réponse ne peut être qualifiée de bonne ou mauvaise. Vous pouvez répondre le plus spontanément et le plus sincèrement possible. Nous n'avons pas de questions précises, l'entretien sera semi-directif. Avant de commencer, avez-vous des questions ?

Ce document est juste un guide d'entretien pour ne rien oublier des aspects de votre activité qui m'intéressent.

Thème 1 : la planification

- Sous-thème 1 : la prise de contact
- Sous-thème 2 : planification effective

Thème 2 : la mise en exécution des tâches

- Sous-thème 1 : analyse
- Sous-thème 2 : observation

Thème 3 : régulation

- Sous-thème 1 : entretien-conseil
- Sous-thème 2 : évaluation formative

Notons toutefois que les questions mentionnées ci-dessous sont les questions phares de notre guide d'entretien

Mme ça se passe comment lorsque vous vous rendez compte que vos enseignants ont perdu la main dans un domaine ? C'est l'enseignement de mathématiques, de l'histoire, de la géographie vous voyez ?

Alors, ça se passe comment ? Lorsqu'on est acteur de la scène de supervision pédagogique.
Paul ça se passe comment ? Ça se passe comment ?

Quels sont les types de compétences que l'on peut rechercher sur le plan organisationnel ?

L'inspection comme une structure. Quelles sont les compétences recherchées ?

Sur le plan organisationnel, qu'est-ce qu'on attend d'un directeur ou bien d'un inspecteur ou bien d'un directeur de l'école primaire ?

Dans son boulot, sur le plan organisationnel comment on va dire qu'il a des compétences pédagogiques ?

Quels sont les éléments que la matrice doit comporter ?

Est-ce qu'en pédagogie on doit se retrouver dans une forme de guichet unique ? De pensée unique ?

Est-ce que ce n'est pas le fait que l'on ne sache pas analyser les besoins des enseignants ?

Quel type de supervision peut-on faire pour nos écoles ? Quel type de supervision peut-on faire ? Quel est donc le type de supervision qui puisse convenir à nos écoles ?

Qu'entendez-vous par supervision de proximité ?

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	VERBATIMS	
				Paul	Angèle
Planification	I	La prise de contact	a 1		
		Planification effective	a 2		
Mise en acte des tâches	S	Analyse	b 1		
		Observation	b 2		
Régulation	O	Entretien-conseil	c 1		
		Evaluation formative	c 2		

CONTENUS DES ENTRETIENS

Chercheur : la question, elle est simple. Mme ça se passe comment lorsque vous vous rendez compte que vos enseignants ont perdu la main dans un domaine ? C'est l'enseignement de mathématiques, de l'histoire, de la géographie vous voyez ? C'est le suivi des étudiants, des élèves et vous vous rendez compte que vos enseignants ont perdu la main. Dites-moi ça se passe comment ? Perdu la main ici ça veut dire que par rapport à un aspect de l'enseignement, ça peut être les mathématiques, ça peut être le français, la géographie, l'histoire, les sciences de la vie et de la terre, et vous vous rendez compte que ils ont perdu la main parce qu'on quand même eu les notes de sept ; hum ! Oui et on a vu les notes au CEP ! euh ! On s'est rendu compte que si les enfants ne parviennent plus à écrire et à articuler, il y'a un problème. Alors, ça se passe comment ? Lorsqu'on est acteur de la scène de supervision pédagogique. Paul ça se passe comment ? Ça se passe comment ? Oui !

Angèle : ok je suis Mme Angèle. Alors sur le terrain, lorsque nous nous rendons compte que les enseignants ont perdu la main dans un domaine précis, dans une discipline précise, nous cherchons à savoir exactement ce qui se passe. Il y'a plusieurs aspects qui peuvent intervenir ici : il y'a la connaissance du curricula, il y'a la méthode qui est questionnée, il y'a l'attitude des enfants dans la salle de classe qui est également questionnée, il également l'attitude des parents vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants qui est questionnée et même l'attitude de l'enfant. Nous allons donc niveau par niveau. Déjà au niveau de nos enseignants, nous avons dans nos structures un bureau chargé de la pédagogie qui est dirigé par un animateur pédagogique, qui a à sa suite les cadres chargés du suivi pédagogique. Alors quand nous le constatons, nous envoyons d'abord l'animateur pédagogique sur le terrain pour s'enquérir des raisons pour lesquelles ça ne marche pas. Une fois qu'il a essayé de détecter ce qui se passe, il va donc vers les enseignants. Nous pouvons programmer soit des UNIMAT c'est dire des unités maternelles et des UNAPED. C'est-à-dire nous rassemblons un grand nombre d'enseignants dans un bassin précis pour essayer de présenter, en fait pas de présenter ; pour essayer de leur donner les éléments nécessaires pour combler si c'est un manque qu'on a trouvé pour essayer de combler ce genre de... comment est-ce que ça se passe. Lors des UNAPED, c'est un thème qu'on choisit. Ça peut être qu'on a constaté dans une discipline les enseignants qui éprouvent des difficultés. On élabore donc au niveau de l'inspection avec des cadres d'appui, nous élaborons un un comment dire ça. Nous faisons une fiche, une fiche qui servira de fiche modèle, avec non seulement des éléments théoriques, mais également, des éléments pratiques. L'animateur pédagogique va donc sur le terrain avec des cadres pour essayer de remédier en

leur disant de façon théorique d'abord comment remédier aux problèmes constatés sur le terrain. Et si après. Pas si. Après donc ce séminaire pédagogique, il y'a un suivi qui se fait sur le terrain pour voir si cela a été mis en pratique. Alors on passe à la pratique c'est-à-dire l'animateur pédagogique ou alors les cadres chargés de l'animation pédagogique passent des lacons modèles qui sont suivis. Avant de passer ces leçons, il demande d'abord là c'est dans le cadre des CEPED c'est-à-dire dans une école, on se dit quand on va arriver, on souhaite que les enseignants d'un niveau, le niveau qui connaît des difficultés ou alors les enseignants. On choisit un niveau, les enseignants préparent la leçon sur la discipline qui fait problème. Ils présentent et il y'a c'est suivi. Ils présentent devant les élèves et cette leçon est suivie par non seulement les animateurs pédagogiques, les cadres et également tous les autres enseignants de l'école. Après la présentation, on demande à l'enseignant comment il se sent après la présentation de la leçon, donne ses impressions et la parole est passée à tour de rôle à chacun pour essayer de donner les points euh positifs et les points à améliorer. Au terme donc de cette présentation, il y'a des conseils qui sont donnés et il y'a une fiche consensuelle qui est élaborée et qui est remis à l'école pour dorénavant présenter la leçon tout en espérant que le problème sera réglé. Mais au cas où on constate que malgré tous ces aspects-là, malgré, ça persiste, alors l'inspecteur lui-même essaye de descendre sur le terrain pour voir de près ce qui fait problème.

Chercheur : si on vous suit bien, on se rend compte que cette démarche vise trois aspects. Cible trois groupes : il y'a le niveau organisationnel, le niveau professionnel et le niveau personnel. Ce sont ces trois aspects qui sont visés. Alors est ce qu'on peut avoir pour chaque niveau, des compétences que l'on peut, qu'on cherche à développer sur le plan organisationnel, professionnel et personnel ? La question elle est ouverte hein ! Elle s'adresse à tout le monde. Prenons d'abord le plan, le niveau organisationnel. Quels sont les types de compétences que l'on recherche ? La question s'adresse à tout le monde. Quels sont les types de compétences que l'on peut rechercher sur le plan organisationnel ?

Angèle : sur le plan organisationnel au niveau de l'inspection ou au niveau de l'institution ?

Chercheur : oui l'institution c'est-à-dire l'inspection comme une structure. Hum ! la direction de l'école comme une structure ! C'est-à-dire ça peut être la direction de l'école ! parce qu'on peut également se rendre compte que au niveau organisationnel, le directeur de l'école a failli quelque part ! Parce que les situations comme celles-là ne peuvent être euh ! Pas intervenir et puis s'empirer sans que le directeur d'école ait quand même eu à se rendre compte par rapport à telle ou telle discipline ça ne va pas. Ce n'est pas l'inspection qui viendrait observer ! C'est d'abord l'école n'est-ce pas du point de vue organisationnelle qui constate qu'il y'a des faiblesses à tel ou tel aspect.

Angèle : les compétences au niveau organisationnel, il faut d'abord que le directeur sache s'organiser sur le plan du suivi des enseignants sur le plan managérial. Oui managérial c'est gros. La compétence qu'un directeur doit avoir : il doit avoir les compétences pédagogiques, les compétences administratives et les compétences sociales. Parce que tout ça joue également. Parce que si dans le social le directeur ne sait pas manager ses enseignants, les gérer. Ne sait pas...

Chercheur : sur le plan organisationnel, qu'est-ce qu'on attend d'un directeur ou bien d'un inspecteur ou bien d'un directeur de l'école primaire ?

Angèle : on attend d'un directeur qu'il ait d'abord des compétences en pédagogie.

Chercheur : dans son boulot, sur le plan organisationnel comment on va dire qu'il a des compétences pédagogiques ?

Angèle : pour observer cela, il y'a des tableaux qui sont exigés. C'est ce qu'on appelle les tableaux de bord.

Chercheur : on appelle cela la présence de la matrice de la supervision. Il faudrait qu'une matrice soit affichée. Quels sont les éléments que la matrice doit comporter ? Sur le plan organisationnel quels sont les éléments ?

Angèle : l'emploi du temps du directeur.

Chercheur : avant l'emploi du temps quels sont les aspects de la matrice ? C'est très important ce que dis ci hein ! peut être que tu vas revenir. Il faut qu'il y'ait une matrice et cette matrice qui porte la dimension organisationnelle. Pour dire que tel est organisé soit dans sa classe, soit dans sa structure. Il faut une matrice ; elle comporte quoi ? Mme, elle comporte quoi ?

Mme Angèle : euh ! À ce niveau je pense que c'est l'organigramme du personnel ! La mise en place du personnel et les activités seulement.

Chercheur : ça c'est nous ne sommes pas sur le ... c'est-à-dire que nous voulons savoir que ce qui se passe est, se passe bien. Il nous faut donc une matrice. Qu'est- ce qu'elle doit avoir comme aspect ?

Mme Angèle : le chronogramme

Chercheur : oui le chronogramme c'est déjà l'outil. Elle doit avoir quoi dans la matrice. On est dans le processus hein !

Mme Angèle : le chronogramme

Chercheur : oui le chronogramme c'est déjà un outil ! On est dans le processus qu'est- ce qu'il faut ? C'est-à-dire si j'arrive chez vous et je vois un tableau. Je vais dire c'est quoi ça ? Qu'est ce qu'il faut ? La matrice ! La matrice en fait c'est votre projet pédagogique. C'est le plan d'action ! C'est votre projet pédagogique qu'on appelle matrice. C'est le projet pédagogique

qui ressort les axes de vos interventions. Quels sont les axes de vos interventions qui découlent d'une analyse des besoins de la situation. Parce que vous n'allez pas élaborer la matrice sans avoir analysé les besoins ! Quels sont les besoins des enseignants ? On a élaboré ça l'année passée ! Et on élabore la matrice ! C'est cette matrice-là qui nous donne les axes d'intervention. A partir des besoins voici ce que nous avons fait comme analyse des besoins. Voici donc les besoins. Qu'est-ce que les enseignants attendent de nous ? On recense donc ça du point de vue organisationnelle et on transforme ça en plan d'action. Il faut donc un plan d'action, avec des axes d'intervention. Un avec des indicateurs. Vous voyez non ! Indicateurs de processus, indicateurs des performances, indicateurs de résultats. Vous voyez non ! C'est ça. C'est-à-dire qu'on a le processus : on va faire comment ? La performance : quels sont les acteurs ? Et maintenant quels est le résultat qui doit être chiffré ? Vous comprenez non ? Voilà ça c'est sur le plan organisationnel. On arrive, on ne voit pas ce plan d'action avec des... objectif 1 : parce qu'on dit qu'il y'a un premier besoin qui a été identifié. Vous voyez non ? Quelle est la stratégie d'intervention ? Vous voyez non ? Quelles seront les actions, acteurs ? Quand on dit actions on va donc imaginer les indicateurs. Vous voyez non ? C'est ça le premier plan ; sur le plan organisationnel. Quand ce plan d'action là n'est pas clair, vous savez ça va dans tous les sens. Bien sur le plan professionnel quelles sont les types de compétences ? Quand on dit compétences managériales c'est gros hein ! Il faut aller jusqu'aux détails. Sur le plan professionnel qu'est-ce qu'on attend donc du responsable de la structure ? Paul

Paul : moi je pense que sur le plan professionnel on s'attend à ce que le responsable de la structure ait je ne sais pas ; qu'il ait des bonnes compétences ! Des compétences pédagogiques ! Chercheur : c'est-à-dire ? Vous savez que quand on dit une chose, il faut rendre ça plus explicite. C'est-à-dire ?

Paul : dans notre champ, dans notre profession, il doit être pédagogiquement assis pour avoir
Chercheur : c'est-à-dire ?

Paul : il doit maîtriser ! La pédagogie !

Chercheur : c'est-à-dire ? Tu dis la même chose plusieurs fois.

Paul : il doit être en mesure de préparer, de dispenser et d'évaluer...

Chercheur : en termes simples, il doit pouvoir identifier le type de méthode ou alors en termes simples de démarches d'intervention. Il y'aura des interventions. Mais quelle est la nature, la forme que ces interventions peuvent avoir ? Hum ! Voilà. C'est-à-dire est ce que les interventions seront top down c'est-à-dire linéaires ou alors spirales ou systémiques. Top down veut dire technocratique. C'est-à-dire technocratique veut dire quoi ? Ça veut dire que tel que ça a été expliqué par Mme Angèle, c'est l'inspection qui analyse les besoins, identifie les

besoins, analyse et met en place des modes d'intervention. Dans cette perspective-là, l'enseignant fait quoi ? Il consomme. Est-ce qu'on peut s'attendre à une bonne implication ? Vous voyez non ? La démarche est linéaire. Elle est directive. Vous voyez non ? On peut avoir cette démarche. On va donc dire qu'elle est technocratique. La démarche peut être sociopolitique c'est à dire quoi ? Je provoque des rencontres. Elle a parlé d'UNAPED, vous voyez non ? Je provoque des rencontres et lors de ces rencontres, je discute avec les enseignants et ils nous proposent des domaines des axes d'intervention. On retient et on va analyser. L'inspecteur va analyser et revient maintenant dire bon nous avons travaillé ensemble, voici les axes que vous avez proposé et puis maintenant c'est sur la base de cela qu'on organise donc par exemple des supervisions c'est-à-dire des CEPED, des cellules pédagogiques. La démarche peut être anthroposituationniste c'est-à-dire quoi ? C'est-à-dire que c'est chaque situation qui fait l'objet d'une intervention. Vous voyez ? Je ne mobilise donc pas tout le monde parce que chaque situation est unique. Vous voyez ? C'est l'enseignant de kopongo qui ne sait pas enseigner la production d'écrits. C'est l'enseignant de l'école primaire d'Ebolowa qui ne sait pas comment on utilise les aides pédagogiques, les aides technologiques. Vous voyez que la situation est spécifique à l'école primaire d'Ebolowa, à l'école primaire ou à celle de mon quartier. Vous voyez non ? C'est spécifique et là, on cherche donc à résoudre leur problème là là. Vous voyez ? Ça veut dire quoi ? Ça veut dire que l'inspection peut ne pas avoir une démarche, une façon de faire c'est-à-dire l'inspection disposerait des façons de faire qui vont dépendre des situations. Est-ce qu'on se comprend ?

Angèle : c'était ça avant. C'était ça avant. Mais maintenant, ce n'est plus véritablement et nous décrivons cela.

Chercheur : pourquoi ce n'est plus ça ?

Angèle : nous décrivons cela parce que la hiérarchie semble nous imposer la première démarche que vous avez nommée comment ?

Chercheur : technocratique

Angèle : parce que avant qu'est ce qui se passait ? Ce sont les écoles qui présentaient les besoins. On disait en début d'année que chaque école nous présente ses besoins. Et c'est en fonction de ces besoins qu'on organisait même les les les journées pédagogiques, non seulement les journées pédagogiques, les UNAPED, même les CEPED.

Chercheur : qu'est ce qui est à l'origine de ce changement ?

Angèle : on ne sait pas

Chercheur : vous ne savez pas.

Angèle : non non on ne sait pas. Parce que les thèmes maintenant nous sont imposés dès la rentrée par la délégation régionale qui nous dit voilà les thèmes non seulement des journées pédagogiques mais également les thèmes même des UNAPED !

Chercheur : je dis donc ceci : quand on change de modalité d'intervention on doit pouvoir justifier le choix !

Angèle : malheureusement nous décrivons cela. Mais il ne change pas ! Parce que c'est nous la base.

Chercheur : c'est parce que hein ! On ne devient pas délégué régional sans avoir été au moins enseignant de l'école primaire ! Ou inspecteur d'arrondissement ou délégué départemental ! Pourquoi est-ce que quand on arrive en haut, on récupère tout et on devient le super chef ? Je vous pose cette question ! En fait c'est un véritable gâchis.

Mme Angèle : c'est un véritable gâchis. Mais euh !! On a l'impression qu'il voudrait faire une façon uniforme au niveau national.

Chercheur : non ! Est-ce qu'en pédagogie on doit se retrouver dans une forme de guichet unique ? De pensée unique ? En fait c'est que là, il y'a une confusion entre la scientificité de l'enseignement, la scientificité du discours de l'enseignant et la méthode pédagogique adoptée par l'enseignant. Il y'a une confusion. Euh ! La didactique a deux volets : il y'a le contenu, il y'a la méthode. Il semble prendre les deux. Le contenu c'est la science. Et la méthode, elle est pédagogique. Elle relève des individus. Vous voyez ? Nous pouvons enseigner le même contenu mais avec des approches différentes. Or vouloir imposer le contenu, oui c'est normal ! Et la méthode c'est nier un aspect fondamental ! C'est l'individu. C'est son implication personnelle ! Et là vous voyez que nous touchons le deuxième niveau, le troisième niveau c'est ? C'est le personnel c'est-à-dire le développement personnel. Le niveau personnel. Et une fois que le niveau personnel est touché, les deux autres niveaux ne tiennent plus la route c'est-à-dire le niveau professionnel et organisationnel. C'est-à-dire qu'en fait les enseignants vont se rendre compte qu'ils sont là pour consommer alors qu'ils doivent être là et alors qu'ils constituent une forte proposition.

Angèle : et qu'est-ce que nous faisons maintenant au niveau de mon arrondissement qu'est-ce que je fais ? J'essaie de prendre les besoins des enseignants partout. Ça fait que pendant ces UNAPED, il y'a le thème qui vient de la hiérarchie parce que il ne faut pas qu'on dise que je suis oui. On prend donc superficiellement ces thèmes, parce que parfois ça se répète même ; et maintenant nous nous, nous mettons beaucoup plus d'accent sur les besoins réels des enseignants ; c'est à dire si les enseignants nous disent parce que chaque enseignant envoie ses

besoins, nous avons des problèmes en production d'écrits, nous avons des problèmes. C'est sur ces aspects-là de chaque enseignant que nous nous ...

Chercheur : je pose la question : est-ce que ce n'est pas le fait que l'on ne sache pas analyser les besoins des enseignants ? comment fait-on pour analyser les besoins ? Vous voyez la démarche là non ? C'est-à-dire, il y'a analyse des besoins, vous voyez non ? C'est le modèle ACRE. ACRE c'est-à-dire, analyse, conception, réalisation et évaluation. Est-ce que c'est parce que l'on ne sait pas qu'un modèle existe ? Qu'une nomenclature existe. C'est le modèle ACRE. Ou alors que des modèles existent : c'est le modèle ACRE. Qu'est-ce qu'un besoin ? Comment on analyse un besoin et on le transforme en projet c'est-à-dire conception qu'il faut réaliser et puis évaluer ? On se comprend non ? C'est-à-dire qu'est-ce qu'un besoin ? Le besoin est différent de l'envie. Les enseignants ont des envies ce n'est pas un besoin. Le besoin découle d'une défaillance du point de vue organisationnelle, professionnelle et personnelle. Le besoin découle d'une de ces défaillances-là. Et cette défaillance-là a besoin d'être comblée et induit donc une analyse de ce besoin. Vous voyez. Parce qu'on se dit si les enfants ne maîtrisent pas la production d'écrits, la lecture, disons la lecture. Ça a des effets sur les autres disciplines ! Et l'établissement ne sera plus efficace ! Et cette efficacité va se répercuter sur le système total. On se comprend non ? C'est-à-dire rien que la lecture. Si les enfants ne maîtrisent pas ne maîtrisent pas la lecture, ça se répercute sur les autres disciplines. L'établissement n'est donc pas efficace ; il y'aura des revendications, des plaintes des parents et globalement le système ne sera pas efficace. Vous voyez ? C'est donc un besoin qui cesse d'être celui des enseignants, qui cesse d'être celui des parents, qui cesse d'être celui des enfants c'est-à-dire le rendement scolaire irrégulier. Mais qui devient un besoin organisationnel, un besoin du système. Vous voyez ? Donc si le besoin est identifié et analysé, alors il est donc possible que le système conçoive un projet pour procéder aux ajustements ; quand on dit réalisation c'est les ajustements qu'il faut faire et qu'il faudra plus tard évaluer. Alors ce modèle ACRE là est ce que vous ne pensez pas que c'est parce que les gens ne savent pas que ça existe ? Parce qu'il y'a d'autres modèles comme le modèle de TED. Il y' a d'autres modèles qui existent parce que les enseignants ne savent pas ou parce que les responsables ne savent pas. Vous voyez non ? Les enseignants ne savent pas. La hiérarchie se dit bon ; nous on fait à votre place. Même la hiérarchie, elle aussi se trompe ! Ce sont des modèles d'ingénierie. C'est des modèles d'ingénierie. Ce n'est plus d'ordre éducatif. Si on est d'accord sur ces points. Quel type de supervision peut-on faire pour nos écoles ? Quel type de supervision peut-on faire ? Quel est donc le type de supervision qui puisse convenir à nos écoles ?

Mme Angèle : constructiviste ! Socioconstructiviste !

Chercheur : c'est-à-dire ?

Mme Angèle : c'est-à-dire que nous allons sur le terrain, nous identifions les besoins réels du personnel et ensemble, nous essayons de voir ...

Chercheur : comment peut-on envisager la supervision pédagogique, quelle est la forme qu'elle doit prendre ? Si nos écoles doivent être efficaces, si le système doit être efficace ; qu'elle est la forme qu'elle doit prendre ? Puisqu'on sait que l'analyse est complexe. Il faut disposer d'une formation des outils. C'est ça non ? Quelle est donc la forme que doit prendre une supervision pédagogique ? bien si elle doit être une supervision de proximité. Qu'entendez-vous par supervision de proximité ?

Angèle : être plus proche des enseignants ?

Chercheur : oui c'est-à-dire des acteurs.

Angèle : étant donné que l'inspecteur n'a pas suffisamment de temps pour descendre, sur le plan organisationnel, on a créé un bureau d'animateur pédagogique avec à la tête un animateur pédagogique. Ce dernier a comme acteur, des cadres d'animation pédagogique.

Chercheur : mais il faut quelque chose ! Il faut une matrice

Angèle : donc il faut un plan d'action. C'est-à-dire il faut élaborer un plan d'action. Lorsque celui-ci est élaboré, il faut en discuter avec les acteurs. Chaque cadre va dans le bassin et discuter avec les enseignants de son bassin. Et pour que les enseignants proposent, retiennent ce qui semble être important pour eux. Et ça permet donc à chaque bassin d'avoir sa matrice. L'inspection aura une matrice, chaque matrice sera discutée selon les bassins. Et chaque bassin aura son plan d'action qui est le reflet de la matrice principale. C'est-à-dire qu'on a élaboré une matrice, une trame ! Maintenant cette trame-là génère des sous trames qui sont des plans d'action au sein de chaque bassin. Parce qu'on aura eu à négocier avec les acteurs de ce bassin-là. Et ils vont nous proposer leurs besoins que nous allons analyser avec eux. Et retenir les points clés pour leur formation. Et maintenant on va revenir au niveau de la matrice principale, ajuster des informations. C'est-à-dire, ajuster notre plan d'action.

Chercheur : Donc, la supervision pédagogique de proximité est : angèle a ses problèmes dans sa classe, dans son école, dans son inspection. Vous voyez non ? tenkoué a ses problèmes dans sa discipline, dans son école. Vous voyez non ? C'est donc ça qu'il vient traiter et demande à Tenkoué : tel que tu enseignes les mathématiques là, est ce que tu penses que tes enfants progressent ? tenkoué dit oui ! D'ailleurs j'envoie un au tableau. Et tenkoué enseigne selon l'approche par objectif ou l'approche par contenu et non pas l'approche par compétence. Il envoie l'enfant au tableau. L'enfant décortique pa pa pap. Il revient s'asseoir. Si je suis inspecteur, je dois imposer l'approche par compétence à tenkoué ? C'est donc ça la proximité.

C'est-à-dire que, je ne viens pas te dire tu fais mal parce que tu ne suis pas ce que le programme dit. Je dois te dire : tu enseignes oui je t'ai vu enseigner. Est-ce que tu penses que tes élèves progressent ? Tu dis oui. Ça c'est la cohérence donc. Je dois dire à tenkoué : j'ai constaté que tes enfants sont brillants. Tu vois que si je te propose une autre démarche. Tu vas constater que ces enfants peuvent aller très loin ? Je veux te proposer si tu es d'accord. Je vais te proposer et je reviendrai pour te proposer une autre démarche. Voilà donc la démarche de proximité. Il y'a une certaine flexibilité. C'est-à-dire que je n'impose pas. J'ai déjà constaté que les enfants de tenkoué sont brillants. Mais je pense que si tu fais aussi ce que je veux te proposer là tu peux aller loin. Bon voici déjà la démarche, reste lire et dans deux semaines, je reviens. On va expérimenter ça. Toi-même tu vas expérimenter et tu viendras me faire le point. Voilà la démarche de proximité qui est facteur du développement professionnel. Vous voyez comment je veux transformer tenkoué ? S'il accepte, je le transforme. Si tenkoué se rend compte qu'il y'a un plu par rapport à ce que je lui ai proposé, c'est fini. Or l'ouverture de tenkoué va dépendre de ma flexibilité. C'est donc ça qu'on appelle supervision pédagogique de proximité.

La supervision doit se faire ainsi : au premier trimestre c'est-à-dire septembre, je viens en supervision conseil c'est ça la phase de l'identification des besoins et de leur analyse. Octobre, je viens en inspection suivie, je suis maintenant en train de réaliser mon projet. En janvier février, je viens en évaluation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. CADRE RÉGLEMENTAIRE DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE	2
0.2. DONNÉES PSYCHOPÉDAGOGIQUES	4
0.3. LES MODÈLES DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ	6
0.4. LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ COMME RÉGULATION EN ÉDUCATION DE BASE AU CAMEROUN	9
0.5. FORMULATION DU PROBLÈME DE L'ÉTUDE	12
0.6. OBJET DE L'ÉTUDE	13
0.7. QUESTIONS DE RECHERCHE	14
0.7.1. Question principale de recherche	14
0.7.2. Questions spécifiques de recherche	14
0.8. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	15
0.8.1. Objectif général de l'étude	15
0.8.2. Objectifs spécifiques	15
0.9. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE	15
0.9.1. Originalité de l'étude	15
0.9.2. Pertinence de l'étude	17
0.10. DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE	18
0.10.1. Délimitation conceptuelle	18
0.10.1.1. Supervision pédagogique de proximité	18
0.10.1.2. Le développement professionnel	18
0.10.1.3. Déprofessionnalisation	19
0.10.1.4. Régulation pédagogique	19
0.10.1.5. Besoins de l'enseignant	20
0.10.1.6. L'enseignant comme tiers actant (agent compétent)	20

0.10.2. Délimitation empirique	20
0.10.2.1. Du point de vue spatial	21
0.10.2.2. Du point de vue temporel.....	21
0.11. PLAN DE PRÉSENTAION DU MÉMOIRE	23
CHAPITRE 1 : ACTION DE FORMATION ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.	24
1.1. LA FORMATION INITIALE	25
1.2 LA FORMATION CONTINUE	25
1.3. LA FORMATION EN ALTERNANCE	26
1.4. LA FORMATION PROFESSIONNELLE	26
1.5. LA FORMATION QUALIFIANTE	28
1.6 LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE.....	28
1.7.1. La professionnalisation	29
1.7.1.1. Le concept de compétence	29
1.7.1.2. Les caractéristiques d'une compétence	30
1.8. COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE ET DÉVELOPPEMENT	
PROFESSIONNEL.....	32
1.8.1. Compétence professionnelle.....	33
1.8.3. Composantes du développement professionnel.....	35
1.8.3.1. Savoirs savants	35
1.8.3.2. Savoirs professionnels	35
1.9. L'ENSEIGNEMENT NORMAL.....	43
1.9.1. Caractéristiques de l'enseignement normal.....	43
1.9.2. L'enseignement normal/ l'enseignement secondaire.....	44
1.9.3. L'enseignement normal : milieu de formation professionnelle.....	44
CHAPITRE 2 : LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ ET SENTIMENT	
D'AUTO-EFFICACITÉ DE L'ENSEIGNANT	46
2.1. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DE PROXIMITÉ ET PROFESSIONNALITÉ.....	47
2.1.1 La professionnalité.....	47
2.1.2. La professionnalité émergente comme résultat d'une supervision efficace.....	48
2.2. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE ET SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ.....	50
2.2.1. L'auto-efficacité	50
2.2.2. Supervision pédagogique facteur d'autorégulation	51
2.2.2.1. Le modèle d'auto-efficacité de Bandura.....	52
2.2.2.2. L'approche Brunérienne de l'étayage	54

2.3. SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN QUESTION.....	56
2.3.1. Concept de supervision pédagogique.....	56
2.3.2. Caractéristiques d'une supervision pédagogique de proximité	58
2.4. LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE : UNE ACTION SITUÉE	60
2.4.1. L'action située	60
2.4.2. Supervision pédagogique : une opération de construction du sens des actions situées.....	62
2.4.3. Supervision pédagogique et efficacité du système éducatif.....	62
2.4.3.1. Efficacité du système éducatif	63
2.4.3.2. Les composantes d'un système éducatif.....	64
2.4.4. L'écologie du développement humain	65
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	68
3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	69
3.2. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	70
3.2.1. Hypothèse générale de recherche	70
3.2.1.1. Variables de l'hypothèse générale.....	70
3.2.1.2. Hypothèses spécifiques de recherche	72
3.3. TYPE DE RECHERCHE	74
3.4. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	75
3.4.1. Présentation et justification du site	75
3.5. POPULATION DE L'ETUDE	77
3.5.1. Justification de la population d'étude	77
3.5.2. Les caractéristiques de la population	78
3.6. CONSTRUCTION DU GUIDE D'ENTRETIEN	79
3.7. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	79
3.7.1. Entretien semi-directif et focus group.....	80
3.7.1.1. Justification de l'entretien semi - directif et le focus group	81
3.7.1.2. La pré-enquête.....	81
3.7.1.3. Étape de construction du guide d'entretien.....	82
3.7.2. Le cadre des entretiens	82
3.7.2.1. Le déroulement des entretiens.....	83
3.7.2.2. La phase préparatoire.....	83
3.7.2.3. Focus group.....	84

3.8. TECHNIQUES D'ANALYSE.....	85
3.8.1. Présentation et description du type d'analyse de contenu.....	85
3.8.1.1. L'analyse thématique de contenu.....	86
3.8.1.2. Justification descriptive de l'analyse.....	86
3.8.1.3. Grille d'analyse.....	87
3.9. TECHNIQUE DE DÉPOUILLEMENT DES DONNÉES.....	89
3.9.1. Transcription des interviews.....	89
3.9.2. Le codage des données.....	90
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	91
4.1. PRÉSENTATION DES CAS.....	92
4.1.1. Angèle.....	92
4.1.2. Le cas Paul.....	93
4.2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	94
4.2.1. La phase de planification.....	94
4.2.2. La phase de mise en acte des tâches.....	95
4.2.3. La phase de régulation.....	96
4.2.4. Le développement professionnel.....	98
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES.....	99
4.3.1. Les faits saillants.....	99
4.3.2. Les facteurs de réussite.....	99
4.3.3. Les contraintes et limites.....	100
4.3.4. Les préoccupations dominantes.....	100
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES.....	101
5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPRIQUES.....	102
5.2. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES.....	102
5.3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	103
5.3.1. De la phase de planification au développement professionnel.....	103
5.3.2. De la phase de mise en acte des tâches au développement professionnel.....	104
5.3.3. De la phase de régulation au développement professionnel.....	105
5.4. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	106
5.4.1. Les perspectives scientifiques.....	106
5.4.2. Les perspectives pédagogiques.....	108
5.4.3. Le modèle résolutif.....	109
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	112

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	116
ANNEXES	ix