

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

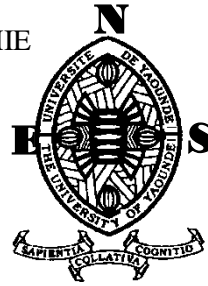
ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE

DÉPARTEMENT DE GEOGRAPHIE

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

GEOGRAPHY DEPARTMENT



JOURNEES PEDAGOGIQUES ET FORMATION DES
ENSEIGNANTS DE GEOGRAPHIE DES LYCEES ET COLLEGES
DE L'ARRONDISSEMENT DE MANDJOU (BERTOUA)

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention partielle du DIPES II.

Présenté par :

ATANGANA NGAH BASILE ARISTIDE

Licencié en Géographie

Membres du jury :

Président : Pr MOUPOU Moïse (professeur)

Examineur : Dr Eleno MANKA'A FUBE (Chargée de cours)

Rapporteur : Pr Ngague Jean Noël (Maître de conférences)

Année Académique 2018-2019

**LISTE DES ENSEIGNANTS DU DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE A
L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE 2018 /2019**

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE

BP : 47 Yaoundé, Cameroun.

Tél. : (+237) 242. 231 215



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail - Patrie

Liste protocolaire des enseignants de l'année académique 2018/2019

N°	Noms & prénoms	Grade	Spécialisation	Fonction
1	MOUPOU Moïse	Professeur	Aménagement et développement des espaces urbains et ruraux	Chef du Département
2	ASSAKO ASSAKO René Joly	Professeur	Géographie urbaine	Enseignant
3	TCHAWA PAUL	Professeur	EIES Dév. Durable/ Logique d'acteurs	Professeur Associé
6	LIEUGOMG Médard	Professeur	Géographie Economique	Enseignant
4	PRISO DANIEL DICKENS	Maître de Conférences	Géographie Urbaine	Enseignant
5	SIMEU KAMDEM Michel	Directeur de Recherches	Géographie Urbaine	Enseignant
7	MENGUE MBOM Alex	Maître de Conférences	Aménagement géomatique	Enseignant
8	NDI HUMPHREY NGALA	Maître de Conférences	Géographie de la population	Enseignant
9	NGAPGUE Jean Noël	Maître de Conférences	Géographie rurale	Enseignant
11	TCHUIKOUA Louis Bernard	Maître de Conférences	Géographie urbaine	Responsable du niveau V
10	Eleno MANKA'A FUBE	Chargée de Cours	Géographie rurale	Enseignante
12	NDOCK NDOCK Gaston	Chargé de Cours	Géographie Urbaine	Responsable du niveau IV
13	NDZIE SOUGA Clotaire	Chargé de Cours	Géographie Economique	Enseignant
14	FEUMBA Rodrigue Aimé	Chargé de Cours	Géographie Physique	Enseignant
15	PIEPOUO GNIGNI NSANGOUI Louissette	Assistante.	Géographie du Développement	Responsable du niveau III
16	NGOUCHEME MOMGBET Ibrahim	Ingénieur Informaticien.	Responsable de l'unité informatique	Enseignant
17	ETOUNA Joachin	Chargé de Recherche	Géomatique (SIG Télédétection)	Enseignant

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



ABSTRACT

There are several platforms to continue training in Cameroon through which teachers are required to be trained after leaving training colleges. The Pedagogical Days remain the most known platform. Organized by the government via MINESEC, the Pedagogical Days provide a formal opportunity for exchange between inspectors and teachers on the field. They allow teachers to refine their training in the form of continuous training. It is here that the teachers in general and those of geography of Mandjou Subdivision in particular learn new teaching methods, and new class practices. It is here that teachers acquire the active methods, the use of ICT, the methods of learner participation that must be implemented and used in the field. They are therefore of paramount importance.

However, it appears that many teachers who they know this platform, do not pay enough attention to it, they already have the necessary training to teach and none of those who go there give enough importance to this. Notwithstanding some efforts by public authorities and education officials, a number of things remain to be done to improve the organization of these days and make them not only attractive by teachers, but also more empowering. To do this it should leave the optional mode and without great stimulus to become more or less binding and especially a platform issuing certificates with a positive effect on the wage index based on a certain number of participation or may allow a teacher to evolve in his career. It could also serve as a mission for teachers and be paid for as such.

Key words: Pedagogical days, initial formation, continue training, new teaching methods, new class practice, teacher, inspector.

DEDICACE

*Aux familles **Ngah et Ndomo***

Qu'elles trouvent en ces travaux un pan du fruit de leur formation qui résulte du métissage rigueur- tolérance.

REMERCIEMENTS

En dépit de nos efforts personnels, ce travail est allé à son terme grâce à un apport distingué et déterminé de certaines personnes à qui nous tenons à témoigner notre reconnaissance. Particulièrement, à notre Directeur de mémoire, le Pr NGAPGUE Jean Noël pour avoir accepté de guider nos pas dans le chemin de la recherche, au Dr Djeumeni Tchamade Marceline qui a été disponible aux différentes sollicitudes, à notre hiérarchie (MINESEC via MINFOPRA) qui nous a permis de faire ce stage.

Notre gratitude et non la moindre se dirige à l'endroit de tous les professeurs du département de Géographie de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé dont nous sommes la fine fleur

Nous tenons à témoigner notre reconnaissance aux inspecteurs pédagogiques Kouna, Nkodo, Bingane, Feuzeu, et à mr Eloundou Erick qui nous ont permis d'avoir certaines données qui nous ont permis de faire ce travail.

Dans le cadre familial, nous témoignons notre profonde gratitude à mes parents, à mr Ndomo Ayissi Pierre, à mme Nnomo Florence Reine, mr et mme Ongué Fabien, la famille Enada et la famille Tsimi pour leur soutien multiforme.

Que nos frères et sœurs Ewolo Thibaut, Ngono Engelberte, Ngah Madeleine, Menye Lydie, Lemana Rodrigue, Nguede Nicole trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance pour l'accompagnement tant psychologique, morale que matériel.

Nos remerciements particuliers à l'endroit du Pr Ndzomo Moellé, Ewolo Ngah Thibaut, Kara Ndomo Stéphane, Gouou Souleman, Ekoto Abayo Thomas Julio, Mombélé Jean Robert, Assoumou Alo'o Yannick pour leur accompagnement dans l'aboutissement de ce travail.

A tous nos amis, camarades des promotions 51^e, 53^e et 58^e promotion du département de géographie pour leur soutien et aides diverses.

Nous tenons à remercier Founa Marie Thérèse pour son soutien sans condition et sa compréhension tout au long de ce travail.

En somme, que tous ceux qui nous ont aidés de près ou de loin dans la réalisation de ce travail trouvent ici notre reconnaissance

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APC : Approche par les compétences

TIC : Technologie de l'information et de la communication

MINESEC : Ministère des enseignements secondaires

MINEBASE : Ministère de l'éducation de base

JP : Journées pédagogiques

IP : Inspecteur pédagogique

DIPES II : Diplôme des professeurs d'enseignement secondaire second grade

UNESCO : United nations Educational, Scientific and Cultural Organization (organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance)

PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement

IGE : Inspecteur général des enseignements

ONG : Organisation non gouvernementale

ENS : Ecole normale supérieure

ENSET : Ecole normale supérieure de l'enseignement technique

PIB : Produit intérieur brut.

DSCE : Document de stratégie pour la croissance et l'emploi

CEG : Collège d'enseignement général

CES : Collège d'enseignement secondaire

IP : Inspecteur pédagogique

IPR : Inspecteur pédagogique régionale

ICR : Inspecteur coordonnateur régionale

JP : journées pédagogiques

APMEP : Association des professeurs de mathématiques de l'enseignement public

IREM : Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques

NAP : Nouvelle approche pédagogique

LMD : Licence master doctorat

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau récapitulatif du cadrage général de l'étude.....	18
Tableau 2: Opérationnalisation de la Variable Indépendante.....	26
Tableau 3: Opérationnalisation de la Variable Dépendante	27
Tableau 4: Des enseignants dispensant des enseignements de géographie au lycée de Mandjou.....	43
Tableau 5: Des enseignants de géographie du CES de Letta	44
Tableau 6: Les enseignants de géographie du CES de Bazama	44
Tableau 7: Croisé Sexe * Niveaux d'Etude * Le Grade	47
Tableau 8: le tableau présentation de la situation en personnel de la zone d'étude.	73
Tableau 9: Enseignants inspection	82

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Localisation des établissements scolaires de l'Arrondissement de Mandjou	Erreur ! Signet non défini.
Figure 2: Les Différentes formations continues pour un enseignant au secondaire	47
Figure 3: différents démembrements de la pédagogie.....	50
Figure 4: Pourcentage en graphique des enseignants sortis des Ecoles Normales de Maroua et de Yaoundé	52
Figure 5: les différentes plateformes par lesquelles les enseignants sont formés sur le terrain.	60
Figure 6: Illustration de la pratique réflexive	66
Figure 7: Figure des enseignants qui participent aux journées pédagogiques.....	68
Figure 8: Participation des PLEG aux Journées Pédagogiques	69
Figure 9: Participations aux journées pédagogiques	68
Figure 10: Présentant les enseignants qui se sentent impliqué dans l'organisation des journées pédagogiques	69
Figure 11: Temps de parole pendant les journées pédagogiques	69
Figure 12: Participation aux journées pédagogiques par Spécialité	70
Figure 13: Appréciation des journées pédagogiques par les Enseignant de Géographie	75
Figure 14: Appréciation de l'organisation des journées pédagogiques	75
Figure 15: Représentation des enseignants qui pensent que les journées sont male organisées.	77
Figure 16: Difficultés rencontrées par les enseignants	78
Figure 17: Résultats enquêtes.....	80
Figure 18: Enquête	81
Figure 19: Liste des établissements.....	82
Figure 20: Adaptation de l'inspection des enseignants.....	80
Figure 21:	80
Figure 23: question sur l'assimilation de la formation	86
Figure 24: question sur ceux qui pensent que les journées sont mal organisées	86
Figure 25: schéma Présentant Dules Contributions Des Au JPED	87
Figure 26: Question Sur Les Variation Des Changement De Méthode.....	85
Figure 27: Question sur le matériel utilisé et les mesures de possession de ces matériels.....	89
Figure 28: Appréciation des supports d'enseignement.....	89

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Plaque du CES de Letta

Photo 2 : Bloc administratif du CES de Letta

Photo 3 : Un bâtiment du CES de Bazama

Photo 4 : Plaque du lycée de Mandjou

Photo 5 : Une salle de classe du lycée de Mandjou

TABLE DES MATIERES

ABSTRACT	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES PHOTOS.....	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRAGE GENERAL DE L'ETUDE.....	2
CHAPITRE 1 : EXPLORATION DU SUJET	3
1.1 CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE : formation des enseignants une panacée pour une éducation de qualité.....	3
1-1-1 L'aperçu de la formation des enseignants au niveau international	3
1-1-2 Historique brève de la formation des enseignants au Cameroun.....	3
1.2 Justification du choix du sujet.....	5
1.2.1 La formation initiale des enseignants de géographie	5
1.2.2 Les constats de terrain	5
1.2.3 Raisons académiques et professionnelles.....	6
1.2.4 Raison administrative	6
1.3 Délimitation du sujet.....	7
1.3.1 Délimitation thématique du sujet.....	7
1.3.2 Délimitation spatiale.....	8
1.4 Revue De La Littérature	11
1.4.1 La revue de littérature générale.....	11
1.4.1.1 La politique de l'Unesco sur la formation des enseignants	11
1-4-2 Le cas du Cameroun : La loi d'orientation scolaire de 1998 au Cameroun	12
1-5 La finalité d'une formation continue et amélioration des performances des enseignants..	12
1-4-1-5 La formation continue des enseignants de géographie au Cameroun	13
1-5 Problématique.....	15
1-6 Question de Recherche	16
1-6-1 Question principale.....	17
1-6-2 Questions Spécifiques	17

1.7 Hypothèse Centrale	17
1-7-1 Hypothèses Spécifiques.....	17
1-8 Objectifs Central.....	17
1-8-1 Objectifs spécifiques	17
1.9 Intérêt De l'étude.....	19
1-9-1 L'intérêt scientifique.....	19
1-9-2 L'intérêt académique.....	19
1-9-3 L'intérêt professionnel	19
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE	
DE L'ETUDE.....	20
2-1 Cadre Conceptuel et opératoire.....	20
2-1-1 Pédagogie Expositive	23
2-1-2 Pédagogie Interrogative ou participative.....	23
2-1-3 Pédagogie Active	24
2-1-4 Pédagogie Coactive	24
2-1-5 Pédagogie Inversée.....	24
2-2- Cadre opératoire.....	25
2- 2-1 Les variables.....	25
2- 2-1-1 Variable indépendante	25
2-2-1-2 La variable dépendante.....	25
2-2-2 Les indicateurs	25
2-2-2-1 Indicateurs de la variable indépendante (journées pédagogiques)	25
2-2-2-2 Indicateur de la variable dépendante (formation des enseignants de géographie)...	26
2-2-3 Les dimensions	26
2-2-3-1 Les dimensions de la variable indépendantes	26
2-2-3-2 Les dimensions de la variable dépendantes.....	26
2-3- Cadre théorique.....	27
2-3-1 Le praticien réflexif	27
2-3-2 La théorie de la pratique enseignante ou l'intervention.....	28
2-3-3 La théorie du constructivisme :	28
2-4 - Méthodologie.....	29
2-4-1 Méthodologie : approche géographique.....	30
2-4-2 Démarche Méthodologique générale.....	31
2-4-3 Collecte des données	31
2-4-3-1 Collecte des données secondaires	33
2-4-3-2 Recherches documentaires	33
2-4-3-3 Recherche sur Internet.....	34

2-4-3-1 Observation participative	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion.....	38
DEUXIEME PARTIE : ANALYSE ET EXPLOITATION DES RESULTATS	39
CHAPITRE 3 : PRESENTATION DE L'IMPORTANCE DES JOURNEES	
PEDAGOGIQUES	40
3-1 Présentations de la recherche documentaire et du milieu d'étude .	Erreur ! Signet non défini.
3-1-1 Recherche documentaire	Erreur ! Signet non défini.
3-1-2 Le questionnaire utilisé pour des enseignants	32
3-1-3 L'entretien avec les inspecteurs, les chefs d'établissement et des enseignants	31
3-2 Collecte des données.....	Erreur ! Signet non défini.
3-2-1 Présentation du milieu d'étude	40
3-2-2 Population d'étude.....	42
3-2-2-1 Les enseignants	42
3-2-2-2 Les inspecteurs pédagogiques.....	44
3-3 Procédure de collecte et d'analyse des données.....	34
3-3-1 Procédure de collecte des données.....	34
3-3-1-2 Déroulement de l'enquête	34
3-3-1-3 Collecte des données par questionnaire auprès des enseignants	34
3-3-1-4 Collecte des données par entretien.....	35
3-3-1-4 Collecte par observation directe.....	35
3-3-1-5 Les données cartographiques	35
3-3-2 Procédure d'analyse des données	35
3-3-2-1 Les méthodes qualitatives	35
3-3-2-2 Les méthodes logico-sémantiques	36
3-3-2-3 Les méthodes logico-esthétiques et formelles	36
3-3-2-4 Les méthodes d'analyse sémantique et structurale	36
3-3-2-5 Les méthodes quantitatives.....	36
3-3-2-6 Méthodes mathématiques	36
3-3-2-7 L'utilisation des méthodes statistiques	36
3-3-2-8 Le traitement des données	37
3-4 Difficultés rencontrées	45
3-4-1 Dans la recherche documentaire	45
3-4-2 Sur le terrain d'enquête	45
Conclusion.....	46
CHAPITRE 4 : LES JOURNEES PEDAGOGIQUES : UNE PLATEFORME	
NECESSAIRE AUX ENSEIGNANTS	47
4-1 Le professeur : se recycler pour être performant	47
4.1.1 La formation initiale couronnée par la sortie de l'école n'est pas une fin en soi	47

4.1.1.1 Un environnement « professionnel » essentiellement théorique.....	47
4-1.I.2 De la formation initiale des élèves professeurs de géographie.....	47
4-1-1-3 Un fort dosage académique.....	47
4-1-1-4 Des unités d'enseignement pro génériques.....	49
4-1-1-5 Une formation à l'emporte pièce.....	50
4-2 Les insuffisances d'un professeur en activité qui ne se forme pas.....	51
4-2 Importance de la formation continue.....	52
4-2-1 Les différentes plateformes de formation continue des enseignants.....	52
Figure3 : la plateforme la plus utilisée pour la formation continue en pourcentage.....	54
4-3 Formations continues creuset de capacitances des enseignants.....	54
4-3-1 Une formation continue sans grand démarcage avec la formation initiale.....	54
4-3-1-1 Typologie des formations continues.....	54
4-3-1-2 La pratique réflexive qu'est-ce ?.....	55
4-3-1-3-1. La pratique de l'enseignement.....	56
4-4-1-2-2. Apprendre à partir de sa pratique.....	62
4-4-1. Qu'est-ce qu'une pratique réflexive en enseignement?.....	63
4-4-2 Réfléchir pour faire face à la complexité.....	64
4-4-3 Réfléchir pour à la fois s'affirmer et se transformer.....	64
4-4-4 Réfléchir collectivement.....	66
4-4-5 Importance des journées pédagogiques dans la formation continue des enseignants.....	67
4-5 Les apports des journées pédagogiques sur le plan professionnel.....	70
4-6-1 La situation des enseignants de géographie.....	72
4-6-2 La situation du matériel et du milieu.....	73
4-6-3 Situation des élèves.....	74
4-6-4 Organisation des journées pédagogiques et choix des contenus.....	74
4-6-5 Les difficultés rencontrées dans les établissements.....	80
4-6-6 les difficultés rentrées Pendant les journées pédagogiques.....	83
4-6-7 L'éternel couplage à l'histoire.....	88
4-6-8 Le déficit des spécialistes impactant moins sur l'approbation des méthodes spécifiques de la discipline.....	88
TROISIEME PARTIE : VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUES ET RECOMMANDATIONS.....	91
5-1 Vérifications de l'hypothèse centrale.....	92
5-2 Vérifications de l'hypothèse 1.....	93
5-3 Vérification de l'hypothèse deux.....	93
5-4 Vérification de l'hypothèse trois.....	93
CHAPITRE 6 : CRITIQUE DES RESULTATS ET RECOMMANDATION.....	95
.....	95

6-1 Critique des résultats	95
6-1-1 Méthode employée	95
6-1-2 De la méthode de questionnement	95
6-1-3 Du choix de site d'étude	95
6-1-4 Du choix de l'échantillon	96
6-1-5 La population d'étude	96
6-2 Recommandation	96
6-2-1 Formulation des recommandations	97
6-2-2 Information et formation	97
6-2-3 Aux autorités politiques et les spécialistes de l'éducation	97
CONCLUSION GENERALE	100
BIBLIOGRAPHIE	101
RESUME	104
ABSTRACT	104

INTRODUCTION GENERALE

Les écoles de formation à l'instar de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé assurent la formation initiale des enseignants professionnels. C'est dans ce cadre qu'une fois rendu en cinquième année, les apprenants sont appelés à rédiger les mémoires de fin de formation en vue de l'obtention du DIPES II. C'est dans ce cadre que le département de géographie choisit une thématique pour chaque promotion. Pour l'année académique 2018-2019, année de sortie de la 58^{ème} promotion, le thème générale est : « Enseigner la Géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ? ». De cette thématique découlent trois principaux axes de recherche à savoir :

- Recherche, production de savoirs et enseignement de la géographie au secondaire
- De la pédagogie passive à la pédagogie active en géographie
- Les outils d'enseignement de la géographie en contexte d'apprentissage

De ces trois axes de réflexion toutes pertinentes, nous avons porté notre choix sur l'axe 2 en choisissant pour sujet d'étude : « JOURNEES PEDAGOGIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE GEOGRAPHIE DES LYCEES ET COLLEGES DE L'ARRONDISSEMENT DE MANDJOU (BERTOUA) ». Il s'agit de montrer ici qu'après la sortie des grandes écoles, les professeurs ne donnent pas une certaine importance à leur formation sur le terrain et pourtant des canaux de formation continue existent. Dans le cadre de ce travail il sera question de parler des journées pédagogiques pour montrer leur importance dans la capacitation des enseignements sur le terrain.

**PREMIERE PARTIE : CADRAGE
GENERAL DE L'ETUDE**

CHAPITRE 1 : EXPLORATION DU SUJET

Cette partie permet de circonscrire le sujet dans un cadre spatial et temporel ainsi que des contours qui peuvent servir à sa compréhension mieux qui peuvent amener à appréhender aisément le sujet qui fait l'objet de cette étude. Pour ce faire, trois étapes seront suivies à savoir le contexte général de l'étude, la justification du choix et en fin le cadre conceptuel et théorique.

1.1 CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE : formation des enseignants une panacée pour une éducation de qualité

1-1-1 L'aperçu de la formation des enseignants au niveau international

En 1990, 155 pays parmi lesquels le Cameroun et 150 ONG s'étaient engagés dans le cadre de la conférence mondiale en faveur de l'éducation pour tous. Cette conférence s'est tenue à Jomtien en Thaïlande. Elle posait les jalons pour que l'éducation universelle soit réalisée en l'an 2000 et l'analphabétisme réduit de moitié.

C'était sur l'initiative de l'UNESCO, de l'UNICEF, de la banque mondiale, et du PNUD. Ce qui a donné un pouce considérable à l'évolution de l'éducation.

Dans les années 2000, six objectifs ont été fixés à la conférence mondiale sur l'éducation à Dakar au Sénégal selon le rapport final de cette conférence, le dernier point parle de la réforme des systèmes éducatifs en qualité et de leurs réadaptations aux nouvelles exigences du moment. Ce point visait la formation initiale des enseignants. Par cette conférence, tous les pays en voie de développement devaient prendre des mesures adéquates pour réformer et arrimer les systèmes éducatifs aux problèmes de l'heure.

1-1-2 Historique brève de la formation des enseignants au Cameroun

En Afrique subsaharienne plus particulièrement au Cameroun, les progrès réalisés dans le domaine de l'éducation sont considérables. Selon Benoit Alima dans sa page introductive de son ouvrage intitulé *La réforme éducative au Cameroun*, l'école a été introduite au Cameroun depuis les années 1844. Toutefois cette école a connu une évolution multiforme marquée par une volonté de reconversion dont le tournant décisif daterait de 1979 avec l'arrêté ministériel organisant les activités post et périscolaires. Depuis lors, de nombreux textes se sont succédé.

Dans les années 1990, on a par exemple le circulaire *no 90-039 du 15 février 1990 portant sur le projet école*, cette dernière vient aider dans la construction du projet école instauré par la loi d'orientation du 10 juillet 1989. Cette circulaire, en sa partie I-4 stipule que : « le projet école doit permettre de faire exprimer les besoins en formation continue par les équipes pédagogiques. Validés par les IDEN ils seront pris en compte dans les plans académiques et départementaux de formation continue ». Cette circulaire vient mettre un accent particulier sur plusieurs points du projet école parmi lesquels la formation continue.

La tenue des états généraux de l'éducation en 1995, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Ces textes ont permis à chaque fois de d'améliorer l'offre de l'éducation au Cameroun. Ainsi l'on est parti de l'approche de pédagogie traditionnelle ou passive où l'enseignant était le speaker, le maître à tout faire et l'apprenant le suivait juste attentivement et reproduisait le savoir donné par l'enseignant à la pédagogie

active où l'on observe la contribution de l'apprenant dans la construction de son savoir et l'enseignant devient le magister.

Toutefois nous pouvons dire avec Renée Solange Nkeck Bidias in SYLLABUS REVIEW sur *Problématique sur la didactique professionnelle dans l'enseignement au Cameroun* qu'avec les lois d'orientation sur l'éducation nationale (1998) et sur l'enseignement supérieur (2001), le Cameroun s'est engagé sur les voies de la professionnalisation dans les institutions de son système national de formation à l'enseignement.

Pour elle, la professionnalisation ne se rapporte pas seulement à l'école de formation, elle s'étend aussi au milieu de travail appelant par conséquent une mutation des institutions de formation à l'enseignement. Ainsi la formation initiale des enseignants devrait sans doute passer d'une simple formation beaucoup plus théorique à une formation pratique et professionnelle. L'on peut dès l'hors s'interroger sur la qualité de la formation initiale.

Dans ce sens, Tsafack (2006) repris par Nkeck dans l'article cité plus haut observe que : « une école n'est pas professionnelle par le simple fait que l'on l'affirme ; c'est connaissant la profession que doivent exercer les élèves qu'elle forme en fonction d'un profil connu et défini à l'avance ». Il relève ainsi à n'en plus douter le manque de professionnalisme que l'on observe au quotidien au regard des activités des enseignants dans leur pratique et les produits (élèves) qui en sortent. A cette suite le MINESEC a fait de nombreux efforts.

Le MINESEC s'est engagé depuis 2009 dans un vaste chantier qui l'amène à rendre les enseignements professionnels ainsi l'on est parti de l'approche traditionnelle à l'APO avant de parler de nos jours de l'APC. Selon le MINESEC, les enseignements secondaires doivent s'arrimer au moment où le Cameroun se fixe les objectifs du cap de l'émergence à l'horizon 2035.

Ainsi cette approche doit permettre aux jeunes camerounais grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

C'est la raison pour laquelle cette nouvelle méthode permet selon le curriculum du programme APC dans sa partie visée par l'IGE Dr Evelyne MPOUDI NGOLLE : « l'évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétence permettant de résoudre des situations de vie ; l'évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ; l'évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable ».

Ces évolutions poussent à coup sûr les méthodes d'enseignement à changer ainsi l'on est arrivé à voir certaines réformes en parlant de l'approche par compétences avec une entrée par les situations de vie.

Elaboré et mise en expérimentation depuis 2012, cette approche a été mise en application en 2014. Toutefois il se trouve que la majorité des enseignants en général et ceux de géographie en particulier se trouvent sur le terrain bien avant l'application de cette nouvelle méthode. L'on pourrait donc chercher à savoir comment ces enseignants font pour s'en sortir dans cette nouvelle méthode qui s'avère plus active.

Le contexte économique des pays africains en générale et du Cameroun en particulier entraine les mutations dans tous les domaines d'activité. Considéré comme pays pauvre et présentant toutes les caractéristiques des pays pauvres (une démographie galopante et peu maîtrisée, l'exploitation des ressources du sol et sous-sol, une grande partie de la

population ne mange pas à sa fin aussi en qualité qu'en quantité, le faible taux de croissance du PIB, inégalités sociales entre les pauvres et les riches, le chômage galopant, la dépendance technologique économique commerciale et monétaire sont autant d'éléments caractéristiques de ces pays), le Cameroun s'est lancé dans l'amélioration des conditions de vie de sa population.

Pour ce faire le pays passe par les réformes dans tous les domaines d'activités. C'est dans ce cadre que le Cameroun s'est vu faire des réformes budgétaires allant des budgets annuels au budget triennal. La vision pour l'émergence en 2035 est un autre stimulus permettant un certain nombre de réformes entre autres au niveau de l'éducation.

C'est ainsi qu'on a vu arriver dans les universités le système LMD, la NAP à l'école primaire et l'APC au secondaire. Toutes ces méthodes visent à transformer l'enseignement afin qu'elle soit plus professionnelle et puisse permettre de transformer l'économie et participer efficacement à l'émergence du Cameroun grâce à la formation des nouveaux types d'homme.

Pour tout dire toutes ces réformes dans le domaine de l'éducation ont permis de mettre en place une pédagogie plus active. Cependant toute la préoccupation reste de savoir si les hommes chargés de mener ces réformes sont suffisamment formés. En ce qui concerne les enseignants l'on reste à se demander si les différentes plateformes chargées de former les enseignants qui sont sur le terrain restent efficaces.

1.2 Justification du choix du sujet

Une multitude d'éléments a poussé au choix de ce sujet entre autres les limites de formation initiale et les objectifs de la formation continue.

1.2.1 La formation initiale des enseignants de géographie

Les élèves professeurs du moins pour la plus part qui se trouvent sur le terrain, n'ont pas été formés dans les ENS en APC. Ainsi se pose un problème de formation continue des enseignants pour s'arrimer aux nouvelles méthodes d'enseignement/ apprentissage. En plus durant la formation initiale l'élève professeur n'est pas encore responsable de classe.

Par conséquent ne sait pas les réalités d'une classe malgré le petit temps de stage qu'il fait dans un établissement scolaire. En stage il est sous la conduite d'un enseignant responsable de classe. Donc il ne lui est pas permis un certain nombre de choses sans autorisation de l'encadreur.

En outre les enseignants de géographie ne font pas les mêmes formations dans les différentes écoles en ce qui concerne les contenus des enseignements et même les méthodes de formation. L'on peut voir par là une absence d'harmonisation des programmes de formation à cela s'ajoute la théorie qui occupe une place importante dans les différentes unités d'enseignement sans oublier l'absence des spécialistes dans certains enseignements comme la didactique de la géographie

1.2.2 Les constats de terrain

Au regard de plusieurs constats et observations faits dans le métier d'enseignant car ayant déjà passé un certain nombre d'années dans l'enseignement secondaire, l'on peut noter entre autres :

- la légèreté avec laquelle le personnel éducatif prend les journées pédagogiques car lorsque celles-ci sont organisées nombreux sont des enseignants qui ne jugent pas utiles d'y assister et restent par conséquent chez eux ou vaguent à d'autres occupations d'ailleurs c'est une aubaine pour se reposer ou des journées de divertissement. On peut donc les voir se balader ou rendre visite à leurs proches,

- la manière avec laquelle ces journées sont organisées, sur une période très courte à peine deux jours dans l'enseignement francophone comme s'il s'agissait juste d'une formalité,

-les contenus de ces journées, c'est-à-dire les thèmes choisis et la manière dont ces thèmes sont abordés, mais aussi les méthodes utilisées (passives, actives) pour faire passer la formation. Surtout avec l'arrivée de nouvelles approches d'enseignement (APC). Il est donc question de voir la pertinence de ces journées, ce qu'on y fait et comment cela se fait,

- en observant les résultats qui sont stagnants, pourtant le MINESEC est à la quête des meilleurs résultats scolaires et la baisse probable du niveau des élèves selon les dires de nombreux citoyens y compris les acteurs de la communauté éducative,

- au regard de la persistance de la méthode transmissive dans les salles de classes alors que les journées pédagogiques sont organisées, l'on est en droit de se demander si bien les journées pédagogiques amènent les enseignants de géographie à mieux acquérir les nouvelles méthodes de pédagogie actives afin de permettre à l'Etat d'obtenir les résultats escomptés.

1. 2.3 Raisons académiques et professionnelles

Ce travail trouve sa justification dans la mesure où il y a une exigence dans le système de l'ENS de Yaoundé que les étudiants ou élèves professeurs doivent présenter un mémoire de fin d'étude de DIPES II. La rédaction d'un travail de recherche basé sur un sujet précis et mené rigoureusement selon les normes méthodologiques exigées par le département de géographie de l'ENS de Yaoundé I.

Toutefois, ce qui nous pousse à choisir cette thématique plutôt qu'une autre tire ses fondements de la thématique centrale de la 58^{ème} promotion : « Enseigner la géographie : quelles entrées pour quels contenus ? » dans la vision que nous avons de notre système éducatif qui est de plus en plus flexible et dynamique en générale et dans la formation de tous ceux qui l'accompagnent en particulier les enseignants de géographie. En outre le manque de motivation observé sur le terrain de la part des enseignants nous a amené à s'interroger sur les journées pédagogiques.

1.2.4 Raison administrative

Les nouvelles réformes apportées dans l'enseignement secondaire depuis les années 1990 ainsi que les méthodes de formation continues utilisés par l'Etat du Cameroun à l'instar des journées pédagogiques afin de permettre de voir si celles-ci sont efficaces pour permettre aux enseignants de géographie de mieux s'approprier les nouvelles méthodes d'enseignement.

Avec les recommandations des Etats généraux de l'éducation de 1995, et les dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation nationale au Cameroun en 1998, le système éducatif a connu une amélioration de rendement interne et de son efficience. Cette amélioration a pour finalité de garantir l'efficacité et la qualité des apprentissages pour les adapter au nouveau tissu économiques et à une construction d'une citoyenneté mondiale.

Ceci se renchérit par les objectifs du DSCE pour l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035 qui demande de plus en plus un personnel professionnel et compétent. D'où l'importance de

mettre un accent particulier sur les journées pédagogiques qui assurent la formation continue des enseignants de géographie qui sont sur le terrain.

1.3 Délimitation du sujet

1.3.1 Délimitation thématique du sujet

La formation est un élément préalable pour tous les métiers en général et dans l'enseignement en particulier. Cette formation peut être initiale ou continue. Toute formation quelle qu'elle soit se donne un certain nombre de finalités. Dans le cadre de la formation en générale on distingue trois finalités selon Akimou Tchagnaou qui sont : les finalités individuelles, sociales et fondamentales.

Dans la formation individuelle le même auteur montre que l'enseignant acquiert trois vertus à savoir « la disponibilité, la compétence et la responsabilité ». Pour la finalité sociale, l'enseignant doit maintenir ou avoir un certain niveau de culture du groupe. On fait la promotion de la vie en groupe via les classes communes, les exposés et les travaux de groupe et enfin dans la finalité fondamentale, elle est la résultante des deux premières finalités et vise mieux à rendre l'enseignant autonome

Cette formation est reçue dans les écoles de formation. Ici on parle de formation initiale. Cette dernière met les bases de la formation continue. La formation continue quant à elle se fait tout au long de la carrière. La formation continue peut donc être perçue comme la quête permanente des méthodes d'enseignement rendant ainsi l'enseignant de plus en plus professionnel et apte à affronter des situations de classe et de vie.

Elle est perçue par Akimou Tchagnaou (2008) dans son mémoire en ligne Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles. Cas des ceg bè-klikamé et bè atikpa kagounou de Lomé *au Togo* comme « une activité qui permet à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant par les moyens pédagogiques appropriés, les données initiales fournies par l'école ou l'enseignement supérieur ».

Perçue sous cet angle, Elle permet à l'enseignant de se former lui-même en se cultivant mais aussi à travers des situations rencontrées tout au long de sa carrière indépendamment des situations vécues à l'école. Elle se fait aussi par la participation aux différents fora, séminaires et causeries entre les collègues.

Notre sujet se limitera aux formations organisées par l'Etat en général et particulièrement aux « journées pédagogiques ». Les journées pédagogiques sont organisées par l'Etat via le MINESEC. Elles se tiennent généralement au premier trimestre. C'est une plateforme dans laquelle les enseignants de terrain font des échanges avec les inspecteurs.

La pédagogie active fait partie des méthodes qui relèvent de ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel c'est-à-dire « apprendre en faisant » selon CIPE – 40 boulevard Edgar Quinet, 75014 PARIS. La pédagogie active demande en ce sens d'impliquer l'apprenant dans des situations de classe fictives ou réelles afin de permettre à ce dernier d'utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation.

Elle a plusieurs caractéristiques génériques selon le même auteur : la reproduction de situation proches de la réalité ; l'originalité des scénarios et des supports d'animation ; la simulation d'un cas fictif ; le travail et la réflexion en groupe ; la relation formateur-apprenant

est améliorée ; des outils développant l'appartenance ; l'utilisation de la pédagogie par l'erreur. Tout ceci concourt à rendre plus compréhensible le terme de pédagogie active. Celle-ci se renforce au Cameroun par l'état à travers les journées pédagogiques.

Les journées pédagogiques sont organisées au Cameroun au premier trimestre. Elles permettent aux enseignants de terrain d'échanger avec les inspecteurs en vue d'améliorer leurs différentes compétences sur le terrain. Elles ont généralement une durée de deux jours la première étant réservée à l'accueil des séminaristes, aux exposés de l'administration et au début des travaux en atelier et la seconde aux travaux en atelier, au rapport final et dans d'autres localités comme dans la région de l'EST à un partage de repas. Après ces journées, les enseignants sont appelés à aller appliquer sur le terrain les méthodes mieux les nouvelles méthodes qu'ils ont appris au cours des journées pédagogiques. Ceci pour leur bien, pour le bien des élèves et pour le bien de communauté éducative.

Le présent travail est effectué dans une localité bien précise car, effectuée au qui est Cameroun est un pays d'Afrique centrale. Certains auteurs le considèrent comme « l'Afrique en miniature » de par sa structure physique, géophysique et humaine. Il est composé de dix régions administratives. Le Cameroun a deux langues officielles : le français et l'anglais.

Bien qu'étant un pays bilingue, le français est beaucoup plus utilisé dans huit régions et l'anglais dans les deux autres régions. On trouve ici plusieurs types d'enseignements entre autres : enseignement technique, professionnel, l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire général. Notre champ d'étude s'étend donc sur l'enseignement secondaire général. Ce dernier a deux sous-systèmes : anglophone et francophone.

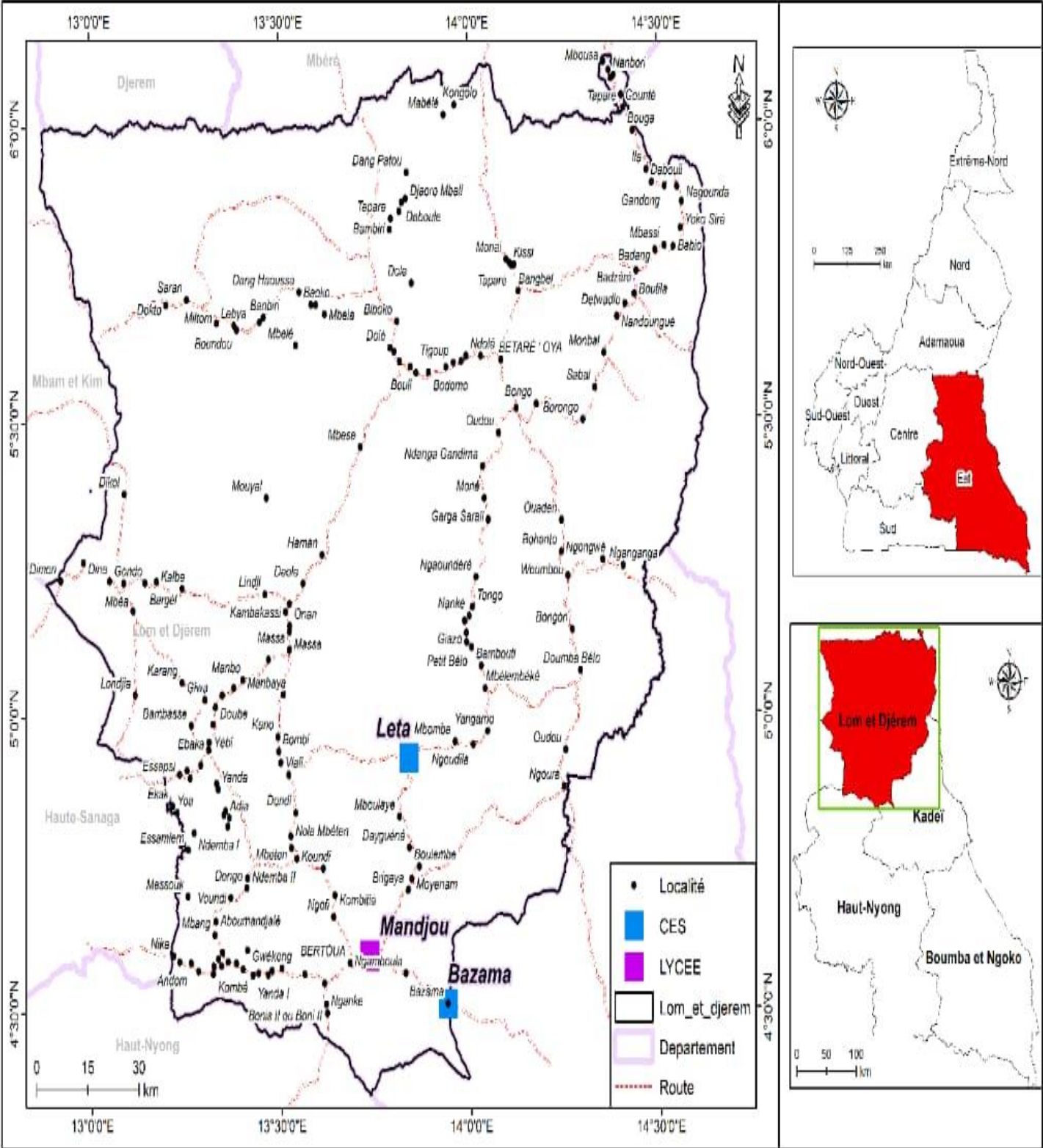
Il est question de s'attarder sur le sous-système francophone. Ce dernier étant divisé en deux composantes : privée et public, cette étude se limite à l'enseignement public.

1.3.2 Délimitation spatiale

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale. Il est généralement considéré comme « l'Afrique en miniature » de par sa structure physique, géophysique et humaine. Il est composé de dix régions administratives. Le Cameroun a deux langues officielles : le français et l'anglais.

Nous nous attarderons dans le sous-système francophone. Ce dernier est divisé en deux composantes : privé et public. Notre champ d'étude se limite donc à l'enseignement public. Pour ne pas embrasser toute les régions, département et arrondissement notre étude porte sur la région administrative de l'EST dont le chef-lieu est Bertoua. L'étude est menée dans l'arrondissement de Mandjou et dans trois établissements (lycée de Mandjou, CES de Letta et au CES de Bazama). Soit la zone située entre 13°00E - 14°30'0E et 4°30'0N-6°0'0N.

L'arrondissement de Mandjou est limité au nord par l'arrondissement de Ngoura au Sud par l'arrondissement de Bertoua 3^{ème}, à l'Est par l'arrondissement de Batouri et à l'Ouest par l'arrondissement de Bertoua 1^{er}.



Source : carte territoriale de la région de l'EST Cameroun au 1/200000

Figure 1 Localisation de la zone d'étude

1.4 Revue De La Littérature

Dans cette rubrique, il est question de consulter différents ouvrages, articles, revues et mémoires abordant le sujet d'étude.

1.4.1 La revue de littérature générale

Cette partie comportera la politique de l'Unesco sur la formation des enseignants, la revue sur la formation des enseignants en Europe et en Amérique du Nord et l'état de la formation des enseignants en Afrique au Sud du Sahara.

1.4.1.1 La politique de l'Unesco sur la formation des enseignants

Les bons enseignants sont la pierre angulaire de l'éducation de qualité. Chaque jour, les enseignants donnent des bases humaines au développement durable en aidant chaque enfant qui leur est confié à développer ses capacités et à concrétiser son désir d'apprendre. Sans enseignants, la réalisation de l'Éducation pour tous (EPT) d'ici à 2015 serait un rêve impossible.

Les enseignants sont au cœur même de l'action de l'Unesco. Chaque jour, ils sont plus de 60 millions à prendre en charge un milliard d'enfants, à leur donner matière à penser et à méditer.

Toutes les démarches qui visent à améliorer la qualité de l'éducation, à promouvoir la paix et l'harmonie et à combattre les discriminations s'appuient nécessairement sur les enseignants. Les enseignants travaillent avec les enfants qui seront les dirigeants de demain.

Cependant, ceux-ci ne peuvent être efficaces qu'à condition d'avoir reçu une formation adéquate, d'être motivés, de travailler dans un cadre acceptable, d'être correctement rémunérés et d'avoir des possibilités de carrière attrayantes.

L'Unesco renforce les capacités des enseignants du monde entier en s'appuyant sur les normes relatives aux questions professionnelles, sociales, éthiques et matérielles établies par les Recommandations de 1966 et 1997 sur la condition du personnel enseignant.

Le monde manque cruellement d'enseignants. L'Unesco contribue à ajuster les politiques nationales afin de mettre un frein à l'expatriation et à l'abandon des enseignants.

Elle aide les pays à donner des compétences professionnelles aux

«Enseignants bénévoles» recrutés par des gouvernements désemparés pour

Pallier la pénurie aiguë d'enseignants.

Selon l'Unesco (1998), pour qu'elle soit efficace, la formation des enseignants devait tenir compte des recommandations suivantes:

- Mettre en avant le rôle essentiel de la formation des enseignants et de la politique d'éducation au regard des objectifs de développement nationaux.
- Produire et diffuser des directives sur l'apprentissage ouvert, l'enseignement à distance, l'apprentissage en ligne et l'application des TIC à la formation des enseignants.
- Engager une action de plaidoyer visant à améliorer la formation et la condition des enseignants dans le monde entier.

- Encourager, par des programmes d'échanges et la constitution de réseaux, la mise en commun des bonnes pratiques nationales et des expériences acquises au sein de groupes de pays ayant des préoccupations communes relatives aux enseignants.

Pour tout dire la démarche de l'Unesco consiste à promouvoir le développement d'un corps enseignant qui, ayant bénéficié d'une formation professionnelle, possède les aptitudes nécessaires pour préparer les enfants au monde de demain : sens des relations humaines, compréhension et sens commun.

1-4-2 Le cas du Cameroun : La loi d'orientation scolaire de 1998 au Cameroun

Cette loi présente le model d'homme que doit former le Cameroun ainsi elle demande une formation intégrale de l'être celle-ci est confié aux enseignants qui pour être performant doivent passer par plusieurs formations qui peuvent être initiales ou continues.

Cette loi est précédé par les états généraux de l'éducation de 1995 adoubé par de nombreux colloques, la réforme du MINEDUC en trois ministères : ministère de l'éducation de base, ministère des enseignements secondaires et le ministère de l'enseignement supérieur par le réaménagement du gouvernement en 2008 et les reformes dans les enseignements secondaires avec l'arrivée de l'approche par les compétences. Tous ces textes montrent sans doute la place importante qu'occupe la formation continue.

1-5 La finalité d'une formation continue et amélioration des performances des enseignants

La formation continue des enseignants occupe une place particulière et importante dans le processus par lequel une société parvient à s'adapter à ses conditions d'existence et former en même temps le model d'homme voulu par celle-ci. Il s'agit donc ici, de montrer les étapes du processus qui a conduit à l'émergence d'un besoin de formation pendant la carrière. Nous nous appuyerons en particulier sur trois facteurs dont la concordance paraît nécessaire à cette émergence selon Eric Barbazo (2010) APMEP-IREM d'Aquitaine dans son article *la formation continue des enseignants : phénomène naturel ?*, à savoir :

-Les réformes structurelles de l'enseignement secondaire, c'est à dire d'une part, les réformes des différents cycles, des séries et niveaux d'enseignement qui décident de la place et donc de l'importance de telle ou telle discipline dans le cursus de l'élève, phénomène particulièrement vrai en mathématiques et d'autre part, des différents ordres d'enseignement qui déterminent les statuts des professeurs. Dans notre cas nous avons la réforme des séries intervenue à la rentrée scolaire 2018-2019 une réforme qui a vu naitre de nouvelles filières comme les sciences humaines dans l'enseignement secondaire.

- Les réformes des contenus disciplinaires. L'on pourrait citer ici la suppression de certaines leçons et l'apparition de nouvelles dans les programmes aussi bien au premier cycle qu'au second cycle.

-la prise de conscience de la nécessité d'introduire une dimension pédagogique au métier de professeur qui doit en particulier s'apprendre en même temps que la discipline ; d'où sans doute l'orientation des thèmes de cette année dans la pédagogie.

Ces trois facteurs déterminants ont permis à Eric Barbazo (2010) de voir l'évolution de la formation continue qui est passée par trois phases majeures qui sont : la première moitié du 20ème siècle, on peut distinguer, à l'état embryonnaire, ce que l'on aimerait appeler

formation continue, visible notamment dans les activités des associations de spécialistes, c'est bien la conjonction de ces trois facteurs qui conduit, à partir des années 1950, à faire apparaître tout d'abord la nécessité d'une information des enseignants, traduite ensuite en terme de formation continue.

Ceci lui aurait amené à traiter cette problématique en trois parties, considérant d'abord la période embryonnaire entre 1902 et 1945. En second lieu, il verra la forme qu'avait prise l'information des enseignants au lendemain de la Seconde guerre mondiale. Avant de terminer enfin son étude par les étapes qui ont conduit à la création des I.R.E.M., véritables outils et symboles d'une formation continue en marche. S'inspirant sans doute de celle-ci l'on s'est vu progressivement adopter les modèles de formation continue parmi lesquelles les journées pédagogiques.

1-4-1-5 La formation continue des enseignants de géographie au Cameroun

La formation des enseignants de géographie peut être divisée en deux grandes catégories : la formation initiale et la formation continue. La formation initiale se fait pour les enseignants formés dans les écoles de formation parmi lesquels l'ENS de Yaoundé I, Maroua, Bertoua, les ENSET... La formation continue quant à elle se fait tout au long de la vie d'un enseignant.

Elle permet aux enseignants de renforcer leur capacité et amener les apprenants à avoir des formations meilleures. Au regard de celle-ci au Cameroun il est bon de noter que nombreux sont des enseignants qui se trouvent sur le terrain mais qui n'ont pas eu une formation initiale correspondant à l'approche pédagogique appliquée sur le terrain. Il faut donc savoir comment ceux-ci font pour être à la pointe, en droite ligne avec les nouvelles méthodes pédagogiques.

Les enseignants de géographie vu la modestie des moyens financiers et parfois l'insuffisance des moyens financiers dans les établissements n'arrivent pas toujours à participer aux journées pédagogiques ces derniers ne font pas sans doute les formations leur permettant d'améliorer leur capacité.

Si tel est le cas il faut penser sans doute comment renforcer leurs capacités. Au-delà des moyens financiers la disposition à recevoir des formations reste un véritable problème où nombreux pensent déjà avoir la formation nécessaire pour être dans les salles de classe par conséquent s'y intéressent moins aux formations continues en générale et aux journées pédagogiques en particulier.

Les chefs d'établissement trouvent-ils un intérêt à envoyer les enseignants se faire former s'il est vrai que ces formations coûtent de l'argent et ne leur permettent pas de se faire des économies pour des intérêts personnels. A bien regarder, certaines pratiques de classe tardent à disparaître avec un amateurisme de la part de certains enseignants plombant ainsi la formation des apprenants.

La formation continue des enseignants apparaît selon Akimou TCHAGNAOU (2008), en début du 21^{ème} siècle comme allant de soi et indispensable à l'adaptation des pratiques et des contenus d'enseignement qui n'ont cessé d'évoluer.

Pourtant, si on considère la période des prémices de l'enseignement secondaire depuis la création des lycées sous l'empire de Napoléon, la formation continue quant à elle est un phénomène très récent qui débute seulement à la fin des années 1960.

Elle est d'autant plus importante qu'elle est au cœur de l'évolution de la géographie et obéit à l'évolution de cette discipline dans la mesure où pendant l'éducation dite traditionnelle

les géographes s'intéressaient aux questions de base de la géographie à savoir le « quoi » pour parler de l'objet de recherche, le « où » pour parler du lieu et le « comment » pour décrire.

Ainsi on avait la géographie traditionnelle qui se focalisait sur la description des phénomènes physiques et plusieurs auteurs sont au-devant de la scène entre autre VIDAL de La Blache ... A cette période dite traditionnelle ou classique, l'approche géographique utilisée était descriptive.

Dans les années 1960, on assiste à l'approche explicative. Ici on ajoute en dehors des questions citées plus haut celle du « pourquoi ». A cette période on assiste à une multitude d'outil qui intervient en géographie comme la statistique, les SIG, la télédétection, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette évolution de la géographie induit un certain nombre de formation aussi bien à la base de l'enseignant géographe qu'à sa formation continue.

Au Cameroun, depuis les années 1884, l'école n'a cessé de se réformer et les enseignants sont constamment en formation via les séminaires, les colloques, les journées pédagogiques et j'en passe. Cette formation a souvent été individuelle, basique ou continue. La formation continue commence officiellement au Cameroun avec l'introduction des journées pédagogiques.

Organisées par l'Inspection Générale des Services, les formations continues sont coordonnées sur toute l'étendue du territoire par les inspecteurs pédagogiques qui en dehors des multiples tâches qui leur sont dévolus sont chargés de la formation continue et de l'évaluation des personnels selon le décret no 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du Ministère des enseignements secondaires.

Ces journées de formation continues sont organisées dans toute l'étendue du territoire et abordent des thèmes, des sujets en fonction des nouvelles méthodes d'enseignement adoptée par le MINESEC. C'est ainsi que l'on a vu défiler plusieurs méthodes dans ces journées entre autre l'approche par objectif, l'approche par les compétences. Ces deux méthodes font partie des pédagogies actives.

La pédagogie active se réfère historiquement et principalement à Adolphe Ferrière qui, au début du XX^e siècle, a été parmi les premiers à utiliser l'appellation école active dans ses publications. Elle est une des bases du courant d'éducation nouvelle. Elle vient s'opposer à la pédagogie traditionnelle qui était utilisée à cette époque.

Elle est frontale et l'enseignant ici suit un programme précis l'enseignant était considéré comme le magister et l'élève subissait juste ce savoir. La nouvelle pédagogie vient mettre l'élève au centre du savoir en prônant le savoir-savant, le savoir être et le savoir-faire. Dans la nouvelle pédagogie, l'élève est au centre de son apprentissage et l'enseignant n'est rien d'autre qu'un guide. Dans ce sens Freinet écrivait en 1964 dans ses invariants pédagogiques :

« La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'École, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle ».

« Les acquisitions ne se font pas comme l'on croit parfois, par l'étude des règles et des lois, mais par l'expérience. Étudier d'abord ces règles et ces lois, en français, en art, en mathématiques, en sciences, c'est placer la charrue devant les bœufs. ». Vue sous cet angle l'expérience reste au cœur de la formation continue. Toutefois il est à noter que

Au Cameroun la pédagogie active prend effectivement corps d'abord au primaire avec la NAP introduit en 2004 au MINEBASE et appliquée en 2007 et au secondaire l'ambition de rendre le Cameroun pays émergent en 2035 a amené le MINESEC à certaines reformes entre autres la révision des programmes dans toutes les disciplines en générale et en géographie en particulier avec l'adoption d'une nouvelle pédagogie « APC » qui est venue remplacer la « PPO ». L'APC met l'élève au centre du savoir et l'enseignant n'est qu'un guide. L'APC a été expérimenté au Cameroun dans les classes de 6èmes et 5èmes appelé sous cycle d'observation entre 2012 et 2014.

Adopté par le MINESEC, il a été mis en application en 2014. A cet effet il s'avère que les journées pédagogiques se représentent comme l'une des meilleures plateformes de rencontre entre les enseignants de terrain et les inspecteurs. De ce qui précède, la présente étude s'articule autour des interrogations suivantes : Quelle est l'importance des journées pédagogiques au Cameroun pour l'enseignant de géographie ?

Comment sont-elles organisées? Les objectifs visés sont-ils toujours atteints ? Comment pourrait-on mieux organiser ces journées pour un rendement meilleur des enseignants de géographie ? Au regard de cette multitude d'interrogation tirée d'un certain nombre de constats et observations faits entre autres : la légèreté avec laquelle le personnel éducatif prend les journées pédagogiques, la manière avec laquelle ces journées sont organisées.

Au regard de l'application des méthodes actives au Cameroun tout d'abord par l'instauration de l'approche par objectif, la NAP dans les années 2004 au primaire et l'APC expérimenté au secondaire depuis 2012 et adopté en 2014, le manque de formation de certains enseignants en nouvelle approche pédagogique active dans les écoles de formation, au regard des résultats stagnants, la quête des meilleurs résultats et la baisse probable du niveau des élèves, observant la persistance de la méthode transmissive dans les salles de classes alors que les journées pédagogiques sont organisées, l'on est en droit de se demander si bien les journées pédagogiques amènent les enseignants de géographie à mieux acquérir les nouvelles méthodes de pédagogie actives afin de permettre à l'Etat d'obtenir les résultats escomptés.

1-5 Problématique

La formation des enseignants occupe une place de choix dans le processus par lequel une société parvient à s'adapter à ses propres conditions d'existence et de se frayer un chemin pour son développement. Ainsi toute formation quelle qu'elle soit se donne un certain nombre de finalités lui permettant d'avoir le type ou le model d'homme voulu par la société. C'est dans ce sens que le gouvernement camerounais met un accent particulier sur la formation (initiale et continue) des enseignants.

Les professeurs, pour la plus part qui se trouve sur le terrain, n'ont pas été formés dans les ENS en méthode active. Une fois en activité, ces derniers sont appelés à utiliser certaines plateformes pour s'arrimer aux nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage. D'autant plus que pour ceux qui ont fait le stage ces dernières années ont juste passé quelques temps dans les salles de classe où ils n'étaient pas titulaires et responsables dans celles-ci car ils étaient sous la conduite d'un encadreur. L'on trouve alors une limite de la formation initiale. Ainsi donc, une fois sur le terrain, le jeune professeur nouvellement sorti de l'école est frappé par certaines réalités.

Les enseignants, anciens comme nouveaux, utilisent une multitude de pratiques de classe parfois inappropriées au système éducatif, dans la mesure où la méthodologie

d'enseignement n'est pas uniforme, chacun fait ce qu'il veut dans une classe pour transmettre les connaissances, avec pour motivation de finir le programme.

L'ampleur du phénomène est observable et constant. Ce qui fait dire aux responsables (administratifs et inspecteurs) et même certains parents que les enseignants s'occupent très peu de leurs élèves, par conséquent, sont jugés de moins en moins professionnels ; d'où l'importance des formations continues mais qui sont sujettes de plusieurs critiques.

Pour les anciens praticiens, de nombreuses critiques sont avancées entre autres sur l'utilité de ces formations continues. Car les mêmes choses sont dites chaque année ou chaque fois, le niveau des inspecteurs est mis en cause puisque certains enseignants trouvent en ces inspecteurs leurs cadets ou leurs promotionnaires, la qualité de ces formations via des thèmes choisis et la manière de les traiter.

Pour les plus jeunes l'insuffisance de moyen est l'un des arguments avancés. Cependant ceux qui y vont ne se concentrent pas à ces formations mais plutôt à d'autres activités telles que les balades, la visite des proches qui sont en ville et à de multiples distractions.

Le manque d'engouement est d'autant plus observé par le fait que nombreux sont ceux qui trouvent qu'ils sortent des grandes écoles par conséquent n'ont pas besoin des séminaires de formation pour s'améliorer. Ce qui explique parfois un grand nombre d'enseignant à l'ouverture des travaux mais un nombre très réduit à l'après midi et à la deuxième journée des travaux en atelier.

En outre les établissements de l'arrondissement de Mandjou étant séparés de grandes distances l'une de l'autre, chaque enseignant se précipite de retrouver le chez lui au plus tôt. Car, certains se trouvant avec les moyens limités ne font juste qu'une journée d'activité n'ayant pas où se loger, et n'ayant pas reçu les frais de mission préfèrent rentrer dans leurs domiciles.

Malgré un certain nombre de critiques, l'Etat organise chaque année de nombreux séminaires de formation continue parmi lesquelles les journées pédagogiques. Elles visent à capaciter les praticiens de l'enseignement (les enseignants de terrain) dans les nouvelles méthodes d'enseignement et de nouvelles pratiques de classe.

En effet pour participer aux formations continues, l'apport des chefs d'établissement n'est pas à négliger. Car ils supportent parfois le transport de certains enseignants. Toutefois, force est de constater qu'un grand nombre d'enseignants s'intéressent peu à ces journées.

Tout cet ensemble de choses amène à remarquer que les professeurs une fois sorti des grandes écoles ne s'intéressent pas à se former sur le terrain à travers les différentes plateformes qui existent. Toutefois est-ce à dire qu'une fois sorti d'une grande école on a plus besoin d'avoir une formation ? En outre les enseignants de géographie parviennent-ils à s'arrimer aux nouvelles méthodes d'enseignant pendant les journées pédagogiques ? Les questions qui suivent constituent le fil d'Ariane de ce travail.

1-6 Question de Recherche

La démarche de toute recherche est celle qui est décrite par Claude Bernard et qui comporte trois étapes principales à savoir l'observation des faits, la formulation d'hypothèses, et la vérification ou la mise en épreuve des hypothèses. Toute science est caractérisée par la possibilité de vérification de ses faits. En d'autres termes tout travail scientifique doit avoir des faits vérifiables et mesurables par n'importe quel observateur connaissant le maniement des techniques ayant servi à l'établir si l'on reprend les dires de Akimou Tchagnaou (2008).

Dans le cadre de ce travail, une rigueur est de mise pour aboutir aux résultats et pour cela la question principale suivante fixe les bases de ce travail.

1-6-1 Question principale

La participation des enseignants de géographie aux journées pédagogiques est-elle nécessaire pour un professeur en activité ?

1-6-2 Questions Spécifiques

Question spécifique 1 : Quelles sont les insuffisances d'un professeur en activité qui ne se forme pas ?

Question spécifique 2 : quel est le rôle des journées pédagogiques dans la formation continue des enseignants de géographie ?

Question spécifique 3 : les objectifs des journées pédagogiques sont-ils toujours atteints ?

Question spécifique 4 : Sinon comment faire pour optimiser la rentabilité des journées pédagogiques ?

1.7 Hypothèse Centrale

L'organisation des journées pédagogiques participe de la formation continue des enseignants de la géographie sur le terrain.

1-7-1 Hypothèses Spécifiques

Hypothèse spécifique 1 : un enseignant qui ne participe pas aux formations continues est déconnecté de la réalité

Hypothèse spécifique 2 : La capacitation des enseignants sur le terrain se fait à travers les journées pédagogiques. (La reconnexion).

Hypothèse spécifique 3 : la réussite des journées pédagogique est confrontée à un grand nombre de difficulté

Hypothèse spécifique 4 : Une bonne organisation motivée des journées pédagogiques pourrait amener les enseignants de géographie à être plus attentionnés aux journées pédagogiques avec pour incidence l'efficacité dans les salles de classe.

1-8 Objectifs Central

Evaluer l'apport des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.

1-8-1 Objectifs spécifiques

Objectif spécifique 1 : présenter les insuffisances des praticiens de l'enseignement.

Objectif spécifique 2 : Analyser l'apport et l'importance des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.

Objectif spécifique 3 : Evaluer l'apport des journées pédagogiques pour les enseignants

Objectif spécifique 4 : proposer les stratégies pour optimiser le rendement des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.

Le tableau ci-dessous fait un récapitulatif des éléments présentés plus haut

Tableau 1: Tableau récapitulatif du cadrage général de l'étude

Question de recherche	Hypothèse de recherche	Objectif de recherche
<u>Question centrale :</u> La participation des enseignants de géographie aux journées pédagogiques est-elle nécessaire pour un professeur en activité ?	<u>Hypothèse centrale :</u> L'organisation des journées pédagogiques participe de la formation continue des enseignants de la géographie sur le terrain.	<u>Objectif central :</u> Evaluer l'apport des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.
<u>Question spécifique 1 :</u> Quelles sont les insuffisances d'un professeur en activité qui ne se forme pas ?	<u>Hypothèse spécifique 1 :</u> Un enseignant qui ne participe pas aux formations continues est déconnecté de la réalité	<u>Objectif spécifique 1 :</u> Donner l'importance des journées pédagogiques
<u>Question spécifique 2 :</u> Quel est le rôle des journées pédagogiques dans la formation continue des enseignants de géographie ?	<u>Hypothèse spécifique 2 :</u> La capacitation des enseignants sur le terrain se fait à travers les journées pédagogiques. (La reconnexion)	<u>Objectif spécifique 2 :</u> Analyser l'apport des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.
<u>Question spécifique 3 :</u> les objectifs des journées pédagogiques sont-ils toujours atteints ?	<u>Hypothèse spécifique 3 :</u> la réussite des journées pédagogique est confrontée à un grand nombre de difficulté	<u>Objectif spécifique 3 :</u> Evaluer l'apport des journées pédagogiques pour les enseignants
<u>Question spécifique 4 :</u> les objectifs des journées pédagogiques sont-ils toujours atteints ? Sinon comment faire pour optimiser la rentabilité des enseignants de géographie sur le terrain à travers les journées pédagogiques ?	<u>Hypothèse spécifique 4 :</u> Une bonne organisation motivée des journées pédagogiques pourrait amener les enseignants de géographie à être plus attentionnés aux journées pédagogiques avec pour incidence l'efficacité dans les salles de classe.	<u>Objectif spécifique 3 :</u> proposer les stratégies pour optimiser le rendement des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.

Source : Enquête de terrain (2018)

1.9 Intérêt De l'étude

Plusieurs intérêts se dégagent de ce thème car c'est un thème d'actualité et concerne directement le professionnalisme des enseignants qui a un impact direct sur non seulement les enseignants mais aussi sur les élèves et la société en général. Ainsi l'on peut dégager l'intérêt académique, didactique, scientifique et administratif.

1-9-1 L'intérêt scientifique

Ce sujet permet de voir comment se font les journées pédagogiques. Il présente comment elles devraient se faire pour être plus intéressantes attirantes et une vraie plateforme de réflexion et de formation. C'est dans ce sens qu'il s'intéresse aux contenus des journées pédagogiques à leur organisation et à ses réformes. Son caractère scientifique est observé dans les contenus thématiques et méthodologiques.

Ce sujet permet d'attirer l'attention des autorités en charge de l'éducation en particulier et de la communauté éducative en générale sur les journées pédagogiques et de leur importance. Il permet aux dirigeants de prendre les mesures nécessaires pour valoriser les journées pédagogiques. Pour tout dire ce sujet vise à améliorer les pratiques des journées pédagogiques afin de permettre aux enseignants de géographie de bénéficier d'une formation continue de qualité et efficace pour un rendement meilleur question de parler de la professionnalisation des enseignants avec aisance.

1-9-2 L'intérêt académique

Ce sujet qui fait objet de réflexion est d'une grande importance pour les études car il permet de rédiger un mémoire de fin d'étude de PIPES II et de le soutenir. C'est une production scientifique qui peut être d'une très grande importance car plusieurs générations pourront utiliser ces travaux qui présentent une originalité car nous n'avons observé aucun travail fait dans ce sens à savoir sur les journées pédagogiques.

1-9-3 L'intérêt professionnel

Il permet à l'enseignant de terrain d'être professionnel et de rester compétent durant sa carrière d'enseignant car ne dit-on pas souvent «qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner» comme pour dire ici que la formation continue doit être le quotidien des enseignants pour leur bien et pour le bien de la société. Il est professionnel car l'on voit en ce sujet une pédagogie spécialisée qui touche à la didactique des disciplines en général et celle de la géographie en particulier.

Ici il ressort un intérêt social car de ce sujet il ressort que l'enseignant grâce aux formations continues doit devenir un être social et sociable. Il doit vivre dans sa communauté comme un modèle et mieux comprendre son entourage.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre permet d'élucider des concepts qui sont utilisés dans ce travail mais aussi de présenter des théories et la méthodologie ayant permis d'avoir ce travail.

2-1 Cadre Conceptuel et opératoire

Pour faciliter la compréhension de ce travail, il serait utile d'explicitier certains termes donc l'usage sera d'une importance capitale. Pour être claire, Il s'agit ici de présenter les notions importantes utilisées dans ce travail. Pour cela, nous utilisons comme référence vocabulaire de l'éducation de Gaston Mialaret (1979), le dictionnaire de géographie de Pierre Georges, le dictionnaire universel, les dictionnaires électroniques Wikipédia et Google et bien d'autres documents permettant de mieux cerner les différents concepts.

Formation initiale : on entendra par formation initiale ici la formation reçue dans les écoles de formation (les écoles normales supérieures).

Formation continue : Dans un contexte éducatif, la formation continue se comprend comme un mécanisme personnel et professionnel d'amélioration, d'acquisition, d'enrichissement, d'actualisation et de mise à jour des connaissances, des savoirs, des comportements, des compétences et des pratiques individuelles et collectives relatives aux métiers d'enseignants (Legende,2005 ; Parent et al., 1999).

Enseignant de géographie : C'est l'ensemble d'enseignant qui dispense les enseignements de la géographie dans les établissements d'enseignement secondaire.

Journée pédagogique : c'est une période pendant laquelle les enseignants assistent et participent à leur propre formation afin d'acquérir des nouvelles méthodes ou stratégies d'enseignement pour une efficacité meilleure sur le terrain. Elles sont coordonnées par les inspecteurs. Dans le cadre de travail, elles seront utilisées comme formations continues

Appropriation : selon le moteur de recherche Google consulté le 5 décembre 2018 à 22 heures, le mot appropriation peut désigner l'appropriation culturelle, adoption ou l'utilisation d'éléments d'une autre culture. C'est l'action d'usurper la propriété de quelque chose ou de quelqu'un. C'est aussi l'action d'adapter quelque chose à un usage déterminé. Dans notre travail, l'appropriation peut se comprendre comme le fait d'assimiler, d'intégrer,

d'apprendre et de comprendre afin d'implémenter ou de pratiquer comme si c'était inné. C'est une manière de s'accaparer une formation afin de l'utiliser avec aisance.

Méthode : elle est une démarche que suit l'esprit pour découvrir et démontrer la vérité. Selon le dictionnaire français Larousse, c'est l'ensemble ordonné de manière logique de principe, de règle, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat. Dans le cadre de notre travail, la méthode est une démarche ou moyen utilisé pour obtenir un résultat mieux pour pratiquer les activités enseignement/ apprentissage afin d'atteindre les objectifs fixés.

Pédagogie active : La pédagogie active est de fait moins cadrée que la pédagogie « traditionnelle », pour laquelle on a un référentiel (programme à suivre) et des exercices calibrés pour tester les savoirs et savoir-faire. Avec les méthodes actives, l'apprenant est certes encadré, mais il est plus autonome dans sa démarche, et le travail se fait parfois en groupe. La pédagogie active part du postulat que le savoir est dans la tête de chacun des apprenants davantage que dans celle du formateur.

Ce dernier a pour mission de créer le cadre de travail dans lequel les apprenants vont produire eux-mêmes leurs propres connaissances. Pour ce faire, ils résoudre des problèmes, réaliseront des exercices d'application, feront des jeux de rôles, des business games ou répondront à des questions ouvertes nécessitant une réflexion approfondie. Très inspirée de la méthode Freinet et de toutes les pédagogies issues du constructivisme, les pédagogies actives se diffusent assez rapidement dans le milieu de la formation en entreprise de façon concomitante avec les pédagogies co-actives.

Selon un article sur le praticien réflexif, la pédagogie active part du constat que nous n'apprenons pas en étudiant des règles et des lois, mais plutôt par l'expérience : la démarche naturelle d'apprentissage est l'essai, l'erreur et le tâtonnement. On peut dès l'hors corroborer avec le moteur de recherche Google que la pédagogie active propose alors à l'apprenant de devenir acteur de sa formation, et l'invite à construire son apprentissage à travers des situations de recherche.

Nous pouvons donc définir la pédagogie active comme l'ensemble des méthodes pédagogiques utilisées qui mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage lui permettant de développer des compétences (savoir-savant ; savoir-faire et savoir-être). Elle fait partie des méthodes qui relèvent de ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel. Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans de situations fictives ou réelles pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation la pédagogie cette pédagogie amène l'apprenant à être acteur de ses apprentissages afin qu'il construise lui-même ses savoir et développe ses compétences

APC : Approche par les compétences. C'est une approche pédagogique adoptée par le Cameroun sous le model du Canada. Ce modèle a été expérimenté pendant deux ans à l'enseignement secondaire 2011-2013 avant d'être adopté finalement en 2013 et mis au programme par le ministre Bapes Bapes Louis.

Selon Renée Solange Nneck Bidias in SYLLABUS REVIEW *sur Problématique sur la didactique professionnelle dans l'enseignement au Cameroun*, c'est une approche appelée encore pédagogie de l'intégration qui consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectif dans le cadre d'un programme d'étude ou d'un programme de formation. Elle permet à l'enseignant de cultiver un agir socio-professionnel et à l'élève de comprendre les réalités du monde et d'être au service de l'agir social.

Inspecteur : c'est un personnel du MINESEC chargé de plusieurs tâches parmi lesquelles la définition des programmes de formation continue et de l'enseignement à distance des enseignants. Il a une multitude de rôles définis dans le décret No 2012/267 du 11 juin 2012 portant organigramme du Ministère des enseignements secondaires.

On pourrait donc le définir comme un fonctionnaire chargé du suivi des enseignants et de leur formation continue. Il est constamment au contact des enseignants et surtout pendant les journées pédagogiques.

Professionnalisme : c'est la capacité à assurer un engagement envers la société et à répondre à ses attentes. Dans le cadre de notre étude un enseignant professionnel est celui qui respecte l'éthique et la déontologie de l'enseignement et met en pratique les normes administratives.

NAP : Nouvelle approche pédagogique : Elle est basée sur le développement de la pensée inférentielle de l'apprenant, la méthode de résolution des problèmes. Cette approche a été adoptée à l'école primaire au Cameroun dès les années 2003.

DSCE: Document de stratégie pour la croissance et l'emploi. C'est un document publié en 2009 pour la création des grands projets au Cameroun, l'emploi et ces projets devront amener le pays à son émergence à l'horizon 2035. C'est une vision que doit suivre le Cameroun pour son émergence.

Curriculum : selon le moteur de recherche Google, c'est le résumé des diverses expériences professionnelles, formations scolaires, diplômes, compétences et stages pratiques qu'une personne a réalisés ou possède, et qui est destiné à obtenir un emploi. Selon la terminologie *des programmes d'étude de 4^{ème} et 3^{ème}*, est l'ensemble qui regroupe l'énoncé des finalités, les activités et les démarches d'apprentissage et d'enseignement, le matériel didactique, les modalités et les moyens de l'évaluation, les ressources humaines et les horaires. Dans ce travail, c'est un document dans lequel sont consignés les programmes, et un certain nombre d'informations en fonction des niveaux d'enseignement. Les premiers ont été signés officiellement en 2014 par le ministre Bapes Bapes Louis.

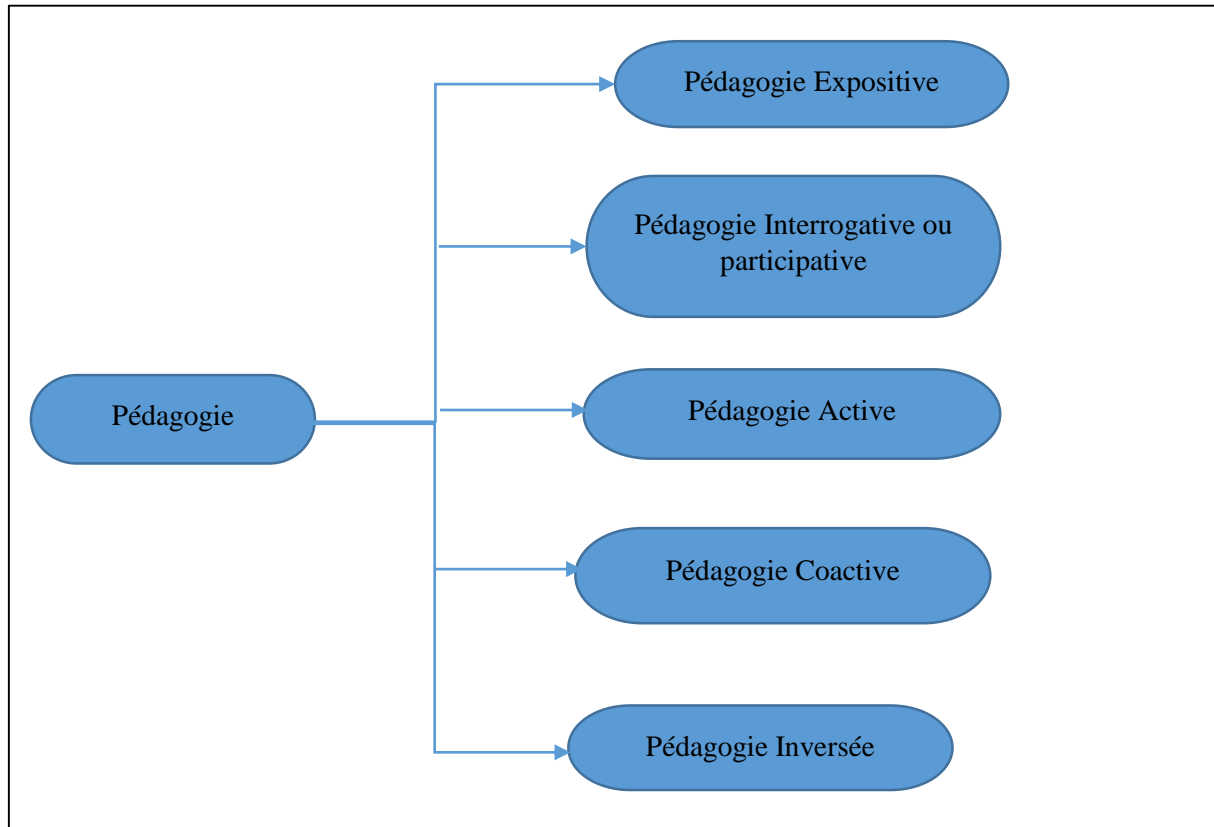
MINESEC : ministère des enseignements secondaires. C'est un ministère né du grand ministère de l'éducation nationale qui s'est divisé en trois ministères : Ministère de l'éducation de base ; Ministère des enseignements secondaires et le Ministère de l'enseignement supérieur. C'est un ministère qui reçoit les enseignants de l'enseignement secondaire formés par les écoles normales et d'autres enseignants recrutés par l'Etat à la tête de ce ministère, se trouve un ministre des enseignements secondaires.

MINEBASE : Ministère de l'éducation de base. C'est le ministère qui s'occupe des tout petits au Cameroun, des élèves de la maternelle et du primaire. C'est un ministère qui a à sa tête un ministre de l'éducation de base.

Pédagogie : elle se définit selon Wikipédia comme l'art de l'éducation, c'est l'ensemble des méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire un savoir, un savoir-faire, ou un savoir-être. Elle se définit aussi comme l'art d'enseigner.

Il est annoté qu'il existe cinq grandes familles de pédagogies selon Marc Dennery dans son article *Pédagogie interrogative, active, coactive, inversée... quelles différences ?*

Figure 2: différents démembrements de la pédagogie



Source : Enquête de terrain (2018)

2-1-1 Pédagogie Expositive

Les pédagogies dites “expositives” ou “transmissives” ou encore “magistrales” ont longtemps été le modèle de référence en formation. Inspirée du bon vieux cours magistral du maître, elles étaient en perte de vitesse dans les années 1970 / 1980, concurrencée par les techniques de dynamique de groupe. Avec la mode du diaporama, elles ont retrouvé une nouvelle jeunesse dans les années 1990.

Les pédagogies expositives gardent encore de l’intérêt pour diffuser un savoir en un minimum de temps. Elles restent pertinentes pour des publics de haut niveau sachant parfaitement manipuler les techniques de prise de note et très motivés pour acquérir les contenus proposés.

2-1-2 Pédagogie Interrogative ou participative

Pédagogie prédominante aujourd’hui dans le domaine de la formation en entreprise, les techniques interrogatives ou participatives font appel à la connaissance des apprenants. Elles se distinguent des pédagogies actives ou coactives en guidant fortement la production des apprenants. Ils sont interrogés, ils participent, ils contribuent, mais ils n’inventent pas, ne créent pas, n’innovent pas.

Beaucoup de formateurs pensent faire de la pédagogie active alors qu’ils ne font que de la pédagogie interrogative ou participative. Ce n’est pas parce que les apprenants

répondent à leurs questions, qu'ils produisent eux-mêmes leur savoir. Et le niveau d'appropriation n'est évidemment pas le même.

Les pédagogies interrogatives ou participatives restent intéressantes pour les opportunités d'adaptation qu'elles offrent au formateur. Mais d'une certaine façon, elles sont plus proches des pédagogies expositives qu'actives ou coactives.

Certaines pédagogies ludiques à base de quiz ou d'exercices de mémorisation simples entrent dans cette catégorie.

2-1-3 Pédagogie Active

La pédagogie active part du postulat que le savoir est dans la tête de chacun des apprenants davantage que dans celle du formateur. Ce dernier a pour mission de créer le cadre de travail dans lequel les apprenants vont produire eux-mêmes leurs propres connaissances. Pour ce faire, ils résoudre des problèmes, réaliseront des exercices d'application, feront des jeux de rôles, des business games ou répondront à des questions ouvertes nécessitant une réflexion approfondie.

Très inspirée de la méthode Freinet et de toutes les pédagogies issues du constructivisme, les pédagogies actives se diffusent assez rapidement dans le milieu de la formation en entreprise de façon concomitante avec les pédagogies coactives.

2-1-4 Pédagogie Coactive

Basée sur le même postulat que la pédagogie active, les techniques coactives se distinguent en faisant travailler les apprenants non plus seuls mais en petits groupes. Elles favorisent, comme l'a mis en évidence le socioconstructivisme, le conflit sociocognitif, c'est-à-dire la confrontation des points de vue entre les apprenants. De là émergent de nouvelles représentations, de nouvelles solutions aux problèmes rencontrés dans le quotidien du travail.

Les pédagogies Coactives représentent une véritable avancée par rapport aux pédagogies expositives et interrogatives. Elles favorisent l'implication (beaucoup plus encore que les méthodes actives où l'apprenant est souvent confronté à un certain isolement). Elles permettent également de former des personnes déjà expérimentés qui ont besoin de progresser encore et d'expérimenter d'autres façons de faire.

Dans cette famille pédagogique, on retrouve des techniques très en vogue actuellement telles que les ateliers de Co-développement, les barcamp et hackathon ou des techniques plus anciennes telles que les groupes de progrès, les groupes d'analyse de pratique, le retour d'expérience ou l'analyse d'incident, etc.

2-1-5 Pédagogie Inversée

La pédagogie inversée, ou flipped classroom en anglais, surfe sur la vague des nouvelles technologies. En permettant aux apprenants d'avoir accès aux savoirs via internet, le digital learning libère le formateur de la transmission du savoir et lui permet de se focaliser sur l'entraînement et le dépassement des difficultés d'apprentissages.

La pédagogie inversée peut se définir simplement par l'expression : "on apprend chez soi via le web, on fait la mise en pratique et on se perfectionne en classe". C'est tout l'inverse de ce que l'on a connu à l'école et pendant les journées pédagogiques.

Pourtant nous sommes à l'heure du numérique. Cette méthode si elle était apprise dans les séminaires elle serait bien appliquée dans les écoles même les élèves doivent au préalable avoir le matériel approprié. Et en ce moment les élèves pourraient se sentir bien intégrés dans les pratiques de classe.

Au regard de ces pédagogies notre travail sera concentré sur la pédagogie active. Toutefois, plusieurs théories nous ont permis de mieux aborder ce thème entre autre la théorie du praticien réflexif ; du constructivisme ; de la pratique enseignante ou de l'intervention éducative.

2-2- Cadre opératoire

2- 2-1 Les variables

Selon Mace (1991 : 48), « une variable est une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation ».

Notre étude comporte deux types de variables indépendante et dépendante.

2- 2-1-1 Variable indépendante

Une variable indépendante est une variable donc le changement de valeur influe sur celui des autres variables lorsque nous sommes face à une relation de cause à effet, la valeur indépendante est de ce fait la cause de l'effet présumé. Elle a une influence réelle sur les autres variables. En ce qui concerne notre sujet portant sur « JOURNEES PEDAGOGIQUES ET FORMATION DES ENSEIGNANTS DE GEOGRAPHIE », la variable indépendante est « **journées pédagogiques** ».

2-2-1-2 La variable dépendante

Une variable dépendante est celle dont la valeur varie en fonction de celle des autres, elle dépend de la variable indépendante et des fluctuations de celle-ci. Elle est parfois appelée variable passive ou variable réponse.

Dans le cadre de cette étude, la variable dépendante est « **formation des enseignants de géographie** ».

2-2-2 Les indicateurs

Ils représentent une définition opératoire de la variable dans une recherche donnée. Ils sont importants car même si les concepts et les variables ont été bien présentés, il existe toujours d'autres obstacles qui peuvent se présenter.

Toutefois une variable peut contenir plusieurs indicateurs pourtant un indicateur ne peut faire référence qu'à une seule variable. En d'autres termes les indicateurs sont des référents empiriques observables et mesurables des variables. A ce titre ils constituent une importance capitale dans la recherche plus précisément dans le projet de recherche.

On les divise en deux catégories : les indicateurs de la variable indépendante et ceux de la variable dépendante.

2-2-2-1 Indicateurs de la variable indépendante (journées pédagogiques)

- Type de plateforme d'échange
- Qualité de formation
- Style communicationnel
- Type de ressource pédagogique/outil de médiatisation
- Niveau d'étude des formes (grade, niveau d'étude, vacataire)
- Type de médiation
- Qualité de la transposition
- Niveau d'implication des formes
- Niveau de perception des formes

- Fréquence de la formation
- Lieu de formation
- Modalité de participation
- Existence des textes règlementaires
- Degré de respect de ces textes

2-2-2-2 Indicateur de la variable dépendante (formation des enseignants de géographie)

- Niveau d'assimilation/maitrise
- Qualité de restitution
- Type d'impact dans les pratiques de classe
- Degré d'autonomisation de l'enseignant

2-2-3 Les dimensions

Les différentes variables dans notre étude ont été divisées en dimensions pour une bonne compréhension de notre travail. Ainsi nous avons subdivisé ce travail en plusieurs dimensions et en fonction des variables. Nous avons donc ainsi les dimensions suivantes

2-2-3-1 Les dimensions de la variable indépendantes

- Pédagogique
- Didactique
- Pratique
- Politique

2-2-3-2 Les dimensions de la variable dépendantes

- Didactique
- Pratique professionnelle

Tableau 2: Opérationnalisation de la Variable Indépendante

Variables	Dimensions	Indicateurs
Variable indépendante Journées pédagogiques	Pédagogique	-Nombre de Plateforme d'échange par an -Appréciation de la qualité de formation continue -Niveau du style communicationnel -Quantité de ressource pédagogique/outil de médiatisation utilisé
	didactique	-Niveau d'étude des formés (grade, niveau d'étude, vacataire) -Type de médiation -Qualité de la transposition -Niveau d'implication des formés -Niveau de perception des formés
	Pratique	-Fréquence de la formation -Lieu de formation -Modalité de participation
	Politique	-Existence des textes réglementaires -Degré de respect de ces textes

Tableau 3: Opérationnalisation de la Variable Dépendante

Variable dépendante	Didactique	-Niveau d'assimilation/maitrise -qualité de restitution
Formation des enseignants de géographie	Pratique professionnelle	- Type d'impact dans les pratiques de classe
		-Degré d'autonomisation de l'enseignant - Outil utilisés pour la formation

2-3- Cadre théorique

On entend par théorie l'ensemble organisé d'idées, de concepts abstraits à un domaine particulier selon le dictionnaire numérique Google consulté le cinq(05) avril 2019. Comme pour dire que c'est l'idéal voulu dans un domaine. Dans le cadre de cette étude, les théories vont permettre de voir ce que l'on devrait faire pour avoir une formation continue intéressante et bénéfique à tous.

2-3-1 Le praticien réflexif

C'est une théorie utilisée dans la formation des enseignants qui met la réflexion de l'enseignant à former au centre de sa formation

Eric Barbazo (2010) dans son article La formation continue des enseignants : phénomène naturel ?, fait une étude sur les enseignants de mathématique sur la formation continue dans cet article, il démontre l'efficacité de la formation continue pour se faire il donne une brève historique de la formation continue qui est ressentie.

Pour lui la formation continue des enseignants nous apparaît au début du 21ème siècle, comme allant de soi et indispensable à l'adaptation des pratiques et des contenus d'enseignement qui n'ont pas cessé d'évoluer. Pourtant, si on considère la période de l'enseignement secondaire depuis la création des lycées sous l'Empire de Napoléon, la formation continue est un phénomène très récent qui débute seulement à la fin des années 1960.

Ainsi, il va dès l'hors se poser la question de savoir si la formation continue est un phénomène si naturel que cela, au sens où, pendant près de cent cinquante ans, les professeurs titulaires, et notamment ceux qui sont recrutés par le concours de l'agrégation, ont une carrière basée sur leur seule formation disciplinaire initiale et ne manifestent pas le besoin de réactualiser leur connaissances.

Toutefois pour résoudre ce problème, la création des IREM a permis la mise en place des méthodes de formation d'abord initiale puis continue. On peut dire ici que la création des IREM est l'aboutissement d'un processus qui, initialement, prend forme sur la problématique de la formation des professeurs dans son ensemble, formation initiale d'abord puis, plus tard,

continue. Celle-ci est basée sur la formation des mathématiques uniquement dont l'on peut étendre à la formation des autres enseignants comme ceux de géographie.

L'émergence d'une dimension de recherche pédagogique s'impose également dans les débats. Le recyclage, à l'œuvre dès le début des années 1960, n'est qu'une conséquence qui vient du fait qu'il faut bien former aux mathématiques et par ricochet à la géographie modernes les professeurs qui, pour beaucoup, dans les années 1960 puis 1970, ne les connaissent pas, surtout chez les professeurs de type primaire et CEG.

Au vu des multiples constats on peut attester avec Eric Barbazo(2008) qu'il reste donc à inventer une dynamique nouvelle, pour une formation continue plus efficace, dans ce sens il se pose un certain nombre de questions : Faut-il la rendre obligatoire ou la laisser basée sur le volontariat ? Les IREM existent et il faut faire en sorte de les conserver. Peut-on trouver des moyens de rendre la formation continue plus valorisante en rémunérant en termes d'indice, de développement de carrière, de facilité à mutation, formation diplômante reconnue par l'université, permettant une réorientation, etc.

Plusieurs questions auxquelles il faudra que l'on trouve des réponses collectives et qui pourraient permettre d'anticiper, en liaison avec la formation initiale qui est en train d'être repensée, une réforme de la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire pour les années à venir. Il faut tout de même noter que dans ce travail l'auteur ne présente pas assez l'impact de la formation continue qui baisse d'année en année et n'ayant travaillé sur tous les enseignants, il s'est basé juste sur la formation des enseignants de mathématiques

On peut constater que la formation continue finalement est un phénomène nouveau dans l'histoire de l'enseignement, si on la place sur l'échelle du développement de l'enseignement secondaire depuis la création du lycée au début du 19e siècle.

De nos jours, incontestablement un essoufflement de cette formation continue, dont l'impact baisse d'années en années. Il reste donc à inventer une dynamique nouvelle, pour une formation continue plus efficace, qui amène alors à poser plusieurs questions : Faut-il la rendre obligatoire ou la laisser basée sur le volontariat ? Ceci concerne les enseignants en général et les enseignants de géographie en particulier.

2-3-2 La théorie de la pratique enseignante ou l'intervention

Cette théorie permet de combiner la pratique et la réflexion critique. Dans cette théorie plusieurs éléments sont à observer, la planification qui est une phase préactive pour l'identification de la situation problème, l'actualisation en classe qui est comme une phase d'interaction ou active dans une classe et l'évaluation de l'actualisation ou phase post active selon Lenoir, (2004, pp 9-31) repris par Renée Solange Nkeck Bidias (2011) . Toutes ces trois phases marquent les étapes de préparation d'une leçon pour un enseignant de géographie. Ainsi la préparation d'une leçon demande de regrouper tout le matériel permettant de dispenser une leçon entre autres les cartes les textes les appareils tout cet arsenal permet d'être habillé pendant la dispensation de la leçon.

Ainsi l'hors de la présentation de ce dernier, l'enseignant se sent plus confiant et les élèves s'approprient d'une manière aisée la leçon pour une meilleure restitution pendant l'évaluation ou pour une résolution meilleure d'un problème qu'il pourrait rencontrer dans une situation car s'étant approprié une compétence en salle.

2-3-3 La théorie du constructivisme :

C'est un courant de pensée né au XXe siècle pour corriger les insuffisances du béhaviourisme. C'est une approche interactionniste qui donne une importance aux

connaissances antérieures des apprenants et aux représentations qu'ils se sont construites sur leurs expressions.

Ainsi l'hors de la formation continue des enseignants, les connaissances antérieures ou celles reçu sur le terrain sont d'une importance capitale qui leurs permettent de former pendant les journées pédagogiques. Ainsi pour PIAGET J, l'apprenant construit ses connaissances par ses actions propres. Ce qui revient à dire que pendant ces formations autant les enseignants de terrain possèdent des connaissances autant les inspecteurs les détiennent aussi. La capacité de rétention des enseignants leur permettant de recevoir n'importe quel contenu du savoir car les structures mentales sont disposées pour cet exercice.

2-4 - Méthodologie

La méthodologie est l'une des étapes les plus importantes d'un travail de recherche. Pour mener à bien notre étude nous nous sommes alignés aux exigences méthodologiques tirées aussi bien de la géographie que des sciences de l'éducation. Les deux méthodologies ont été utilisées pour plusieurs raisons.

Ainsi pour arriver aux résultats auxquels nous sommes parvenus, nous avons utilisé certaines méthodes de travail qui méritent d'être présentées dans ce chapitre. Ainsi nous sommes partis du ministère avant d'arriver dans les établissements concernés en passant par l'inspection pédagogique générale et par d'autres inspections.

Celle de la géographie est utilisée par ce qu'on se trouve ici au département de géographie et la géographie obéit à une méthodologie particulière qui fait la spécificité de ce département ainsi ses mémoires ont une certaine exigence. Celle des sciences de l'éducation par ce que bien que ce travail vienne du département de géographie, ses notions et concepts tirent leurs fondements des sciences de l'éducation ainsi nous avons travaillé non seulement avec les spécialistes de la géographie mais aussi ceux des sciences de l'éducation.

Toutefois pour y arriver il a fallu utiliser une multitude de sources orales, écrites, webographies, iconographiques, dans diverses bibliothèques et centre de documentation à l'instar de du centre de documentation de l'école normale supérieure de Yaoundé I, la bibliothèque des sciences de l'éducation de la même école, la bibliothèque de l'université de Yaoundé I, des sources de l'inspection générale des services du MINESEC, de l'inspection régionale du centre et de l'Est, des délégations régionales et départementales du centre et de l'Est, des bibliothèques numériques et banque de documentation en ligne.

Une telle variété de sources nous a permis de ressortir l'essentiel des travaux dans le sens de notre étude en matière d'évidence dans le cadre de la formation continue d'une manière générale, de la pédagogie active, les journées pédagogiques. Les multiples descentes sur le terrain en quête de données nous ont permis de voir un peu plus clair.

Ainsi nous avons observé la méthode de collecte des données orales, une exploitation minutieuse des textes officiels sur la formation continue au Cameroun. Toute information allant au-delà de notre questionnaire était la bienvenue et recevait une attention particulière.

En ce qui concerne la méthodologie en géographie, il sera question de confronter nos informations sur le focus groupe, des entretiens privés et semi privés nous permettrons d'avoir certaines informations non dites, identifier les points de discordance qui subsistent ainsi que les différentes appréhensions sur la question de formation continue en général et sur les journées pédagogiques en particulier. En réalisant des enregistrements audio de nos entretiens qui nous permettrons d'avoir le maximum d'information en temps opportun et réel sans modification.

Toutefois la méthode hypothético déductive fera le fil d'Ariane de ce travail. Pour l'analyse des informations recueillies, la comparaison sera utilisée pour confronter les

informations des sources orales, écrites et iconographiques tout en gardant un esprit critique. Dans le traitement des données, les outils de l'information et de la communication à l'instar des logiciels World, Excel, SPSS seront utilisés pour permettre d'avoir des résultats fiables. Un appel sera fait à l'induction, à la comparaison et à la déduction pour avoir le contour du traitement des informations.

En dehors des méthodes citées plus haut, il sera emprunté aux sciences de l'éducation d'autres méthodes. Trois grandes méthodes sont utilisées dans les sciences en général et celles de l'éducation en particulier. Nous avons selon Christine Dufour, EBSI, Université de Montréal trois grandes méthodes : Descriptive, Explicative et Exploratoire.

La recherche descriptive est utilisée pour des phénomènes que l'on connaît un peu et que l'on veut décrire en profondeur. Dans le cadre de ce travail il de parler des journées pédagogiques dont l'on a un minimum de connaissance et pour mieux les connaître il faut bien faire des recherches afin de les cerner en profondeur. Ceci permettra de savoir sans doute l'importance, les problèmes et comment faire pour les rendre plus captivantes.

La recherche explicative quant à elle permettra de répondre à la question du « comment » et du qui. Le but ici étant de fournir une image détaillée et très précise ; de trouver des nouvelles données qui contredisent les anciennes données ; de clarifier une série d'étapes et de documenter un processus ou mécanisme causal. Alors l'on pourrait voir la manière dont les journées pédagogiques sont organisées.

Ceci permettra de trouver les défaillances de l'organisation de celles-ci En même temps il s'agira de faire une sorte de comparaison entre l'ancienne manière d'organiser les journées pédagogiques et la nouvelle. Il s'agit d'une manière générale de la description des journées pédagogique.

La méthode explicative est utilisée pour les phénomènes connus déjà écrits, pour lesquels on veut comprendre « pourquoi » les choses sont comme elles sont et ici on répond à la question du pourquoi. Il est question ici de voir les différentes plateformes de formation continue par lesquelles les enseignants qui sont sur le terrain peuvent se faire former, ce qui est écrit à ce sujet ce qui nous permettra de voir les raisons qui expliquent l'état de lieu des journées pédagogiques.

Cette méthode a plusieurs buts qu'elle cherche à atteindre entre autres tester une théorie ; élaborer et enrichir l'explication d'une théorie ; supporter ou réfuter une explication et déterminer quelle explication est meilleure parmi plusieurs autres.

La méthode exploratoire : elle est utilisé pour des phénomènes nouveaux, peu ou pas documentés et ici on se pose la question du « quoi ».

Cette méthode a pour objectifs de devenir familier avec les faits, des situations et des soucis de base, de formuler des questions pour des recherches futures et générer de nouvelles idées, conjectures et hypothèses. Dans le cadre de ce travail nous utiliserons plus la méthode descriptive car le phénomène est peu connu. Toute fois les autres méthodes permettront de mieux étayer certains paramètres. Ces méthodes seront utiles aussi bien dans la rédaction que dans la recherche sur le terrain.

2-4-1 Méthodologie : approche géographique

Pour mener à bien ce travail, nous nous sommes soumis aux exigences méthodologiques qu'impose la discipline géographique. La collecte et l'analyse des données

étant au centre de la recherche en géographie, ces étapes importantes de la méthodologie permettent une meilleure compréhension de ce sujet de recherche.

Ainsi la méthodologie géographique nous amène à montrer et à présenter de façon plus explicite les différentes techniques d'investigation, et outils de collectes des données afin d'aboutir à des résultats plus illustratifs. Capables d'apporter des réponses à la problématique de départ. Pour ce faire, nos investigations se sont axées sur l'exploration de la zone d'étude qui repose sur la collecte des données secondaires, ainsi que celle des données primaires.

Elle s'est faite également sur un traitement et une analyse des données collectées obtenues des différentes investigations menées, et enfin sur l'étayage des différentes difficultés rencontrées au cours de ces investigations.

2-4-2 Démarche Méthodologique générale

Pour mieux effectuer les investigations de terrain il était nécessaire pour nous de choisir une approche méthodologique, ainsi nous avons opté pour une Approche systémique, qui est une démarche globale c'est-à-dire, englober en plus de tout le système éducatif camerounais, les liens pouvant permettre la vérification des hypothèses et l'aboutissement aux résultats.

En d'autre terme recueillir des données, tester les résultats afin de confirmer ou infirmer les hypothèses et d'en déduire des conséquences et les prédictions. Cette approche se structure de la manière suivante : une collecte des données secondaires, des recherches documentaires, cartographiques, la collecte des données primaires et traitement des données.

Toutefois plusieurs autres méthodes ont été utilisées pour soit analyser soit écrire ou décrire. Ainsi les méthodes de la littérature, des statistiques, des mathématiques

2-4-3 Collecte des données

La collecte des données a été tout d'abord primaire. Elle a été marquée par plusieurs points. Elle a consisté à rencontrer les personnes pouvant nous permettre de bien mener notre étude. Avec les inspecteurs rencontrés au cours de l'année scolaire 2018/2019, notre entretien a consisté à voir les mécanismes qui permettent d'organiser les journées pédagogiques, les textes qui organisent ces journées, l'appréciation de ces journées selon eux, il a été question aussi de voir si les résultats escomptés sont toujours atteints et les propositions permettant de rendre ces journées meilleures.

Ce guide d'entretien est appliqué sur les inspecteurs, les chefs d'établissement et des enseignants. Il faut dire que l'entretien est une technique d'investigation utilisée dans les buts diverses. Selon De Landsheere (1979 : 100) « l'entretien libre ou non structuré est provoqué dans un but précis d'information ». Le guide d'entretien permet donc à ce titre de d'avoir des informations précises sur des aspects importants d'un thème donné. Aspects sur lesquels le questionnaire ne saurait nous informer d'avantage. Par le guide, l'enquêteur obtient d'amples informations précises qui lui permettront de compléter les données du questionnaire.

Nous avons utilisé ce guide dans le cadre de notre travail pour recueillir des informations venant des inspecteurs. Nous avons interrogé des inspecteurs dans leur bureaux Cet entretien a abordé des points tels que l'importance de la formation continue des enseignants de géographie, l'organisation des journées pédagogiques, le rendement des journées pédagogiques, les problèmes rencontrés au sujet des journées pédagogiques etc.

De ces entretiens il ressort que les journées pédagogiques sont organisées par l'inspecteur général des enseignements en collaboration avec les services déconcentrés. Les thèmes abordés dans les séminaires sont définis en avance en fonction des besoins de formation. Les inspecteurs contactent par la suite les délégués qui sont chargés à leur tour de communiquer les dates des journées aux chefs d'établissement qui à leur tour transmettent l'information aux enseignants.

Concernant l'appréciation de ces journées, les avis restent partagés mais environ 70% pensent qu'il faut revoir l'organisation de ces journées. Concernant les textes qui les organisent, nous n'avons eu aucun texte qui institue ces journées. Les explications nous ont été données sans support. Mais des rapports de plusieurs journées pédagogiques nous ont été présentés.

Ainsi que des statistiques des journées pédagogiques ressenties environ 28% du taux de participation des enseignants de l'arrondissement de Mandjou. Soit 4/14 enseignants étaient présents à ces journées. A la fin de chaque journée pédagogique, un rapport est acheminé accompagné des recommandations qui ne sont pas toujours prises en compte selon l'avis des inspecteurs rencontrés.

Les enseignants rencontrés 14 (quatorze) au total sont repartis comme suit : deux(2) à Letta ; onze(11) à Mandjou et un(1) à Bazama. Tous ont été interrogés. L'entretien portait sur la connaissance et l'utilité des journées pédagogiques, les modalités de participation, les critiques de ces journées et des propositions pour rendre ces journées plus attirantes.

Ainsi, un questionnaire a été utilisé pour des enseignants qui sont sur le terrain afin d'avoir d'amples informations. Selon Campenhout (1975 : 25) « l'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs ».

Le questionnaire est donc un instrument adapté pour les enquêtes quantitatives. Il permet à ce titre au chercheur de recueillir des informations sur des individus et à l'avantage de faciliter le dépouillement des données collectées.

Le questionnaire est élaboré à partir des indicateurs des différentes variables d'étude en se référant à la revue de la littérature. Il existe plusieurs formes de questionnaires selon De Landsheere (1976) : les questions fermées, les questions à choix multiple et les questions ouvertes.

Notre questionnaire a porté sur les aspects comme l'utilité des formations continues, la maîtrise et les types de formations continues des enseignants, l'impact des formations continues sur la qualité des méthodes utilisés par les enseignants pour enseigner, la qualité des formations continues, les méthodes à utiliser pour les rendre plus efficaces etc.

Dans le cadre de notre étude, le questionnaire nous a permis de recueillir un certain nombre d'informations quantifiables. Nous l'avons administré à tous les enseignants soit au total 14 (quatorze) des trois établissements. Deux types de questionnaires ont été utilisés à savoir les questions ouvertes et les questions fermées.

Les réponses données nous ont permis d'avoir des résultats obtenus dans cette étude. Toutefois l'utilisation du focus group avec certains enseignants du lycée de Mandjou associé à ceux de Letta cinq au total nous a permis d'avoir des avis divers sur les journées pédagogiques.

De l'entretien des chefs d'établissement, nous avons pu obtenir l'avis de deux(2) chefs d'établissements : le directeur du CES de Letta et du proviseur du lycée de Mandjou. Il a été question de parler des modalités de participation aux jp. Des efforts faits par eux pour que les enseignants participent aux journées pédagogiques.

Mais aussi savoir ce qu'ils font pour pérenniser les acquis des journées pédagogiques. Ces entretiens nous ont permis d'avoir un aperçu plus large des journées pédagogiques et bien aborder notre sujet d'étude ce qui nous a permis de faire la collecte des données secondaires.

Il est question de présenter les différents moyens d'acquisition des données collectées sur le terrain.

2-4-3-1 Collecte des données secondaires

Les recherches secondaires, sont celles qui reposent sur des investigations dans différents centres documentaires, bibliothèques et administrations, autrement dit les données de second-main. Afin de mieux comprendre et de cerner les contours du sujet de recherche, nos travaux débiteront sur la consultation d'ouvrages spécifiques, ainsi que sur ceux d'ordre général à travers :

2-4-3-2 Recherches documentaires

Ce travail a exigé l'usage d'une gamme très variée de sources aussi bien orales, écrite, webographiques, qu'iconographique. Des sources que nous avons consulté dans diverses bibliothèques et centre de documentations comme la bibliothèque de l'école normale supérieure de Yaoundé, celle du cercle Histoire Géographie et archéologie, la bibliothèque centrale de l'université de Yaoundé 1, les archives de la commune d'arrondissement de Mandjou, les archives diverses de la sous-préfecture de Mandjou.

Elle a consisté essentiellement à exploiter divers ouvrages, rapports, revues, thèses, sites internet, mémoire, entretien avec des personnes ressources, assistance aux séminaires des spécialistes des sciences de l'éducation et autres articles traitant d'une part la formation continue en général et les journées pédagogiques en particulier.

Elle s'est faite dans les centres de documentation des structures suivantes : les bibliothèques de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé (ENS), de la faculté des sciences de l'éducation (FSE), de la faculté des arts lettre et sciences humaines (FALSCH) de l'Université de Yaoundé I, du MINERESI, au MINESEC, à l'inspection générale des services, à l'inspection régionale des sciences humaines du centre et de l'EST et dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire.

Cette recherche nous a permis de déblayer notre thème d'étude. C'est-à-dire faire un état des lieux (qui ne saurait être exhaustif) et mieux appréhender notre sujet. Cette recherche nous a également permis de faire une revue de la littérature et faire une descente sur le terrain avec certaines précisions.

Notre recherche s'inscrit dans la problématique de l'effet des journées pédagogiques sur les enseignants en ce qui concerne leur appropriation des méthodes de pédagogie actives. Pour ce faire des travaux de terrain en vue de la collecte des données primaires ont été menés.

Des sources de la délégation départementale de l'enseignement secondaire du Lom et Djerem et de la délégation régionale des enseignements secondaires de l'Est, l'inspection régionale des enseignements secondaires de l'Est et du centre, les bibliothèques numériques et banques de documentation en ligne.

Une telle variété de sources a permis de ressortir l'essentiel des travaux déjà effectués en matière d'évidence, dans le cadre de l'enseignement de la géographie au Cameroun précisément, mieux encore, dans le contexte de l'éducation nationale. A cet effet, les différentes descentes sur le terrain en quête des données ont permis d'élucider les zones d'ombres. Durant les descentes de terrain, nous avons utilisé la méthode de collecte des données orales.

Nous étions à l'écoute de toute information en prêtant une attention sur les textes en vigueur qui donnaient orientation à l'éducation d'enseignement national actuel, citons également la collecte d'une masse d'information en allant au-delà de ce que nos questionnaires prévoyaient. Tirant l'attention particulière de l'usage des réseaux sociaux dont certains documents nous sommes apparus ; ainsi que certaines émissions de la téléradio.

La confrontation des informateurs sur des focus groupes, des entretiens privés et semi-privés, a permis de desceller les non-dits, identifier les nœuds de discordes qui subsistaient, ainsi que les différentes appréhensions sur la question des formations continues des autres enseignants outre que ceux de géographie.

En réalisant des enregistrements audio de nos entretiens sans toutefois négliger la prise des notes, ont permis de revivre, sans en perdre le moindre moment ni la moindre information qui souvent s'avère fugace dans l'enseignement surtout avec les nouvelles approches (APC). Pour l'analyser des informations recueillies, nous nous sommes optés pour la comparaison tant entre les informations orales, qu'avec celles issues du dépouillement des sources écrites.

En gardant un esprit critique, en mettant un appel à l'induction, à la comparaison et à la déduction dans le traitement des informations. Une démarche qui a accordé d'aider d'ailleurs l'exploration des réalités présentes dans l'enseignement secondaire en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Ce sujet faisant aussi appelle à une juxtaposition de deux réalités distinctes à savoir la formation initiale à l'enseignement supérieur et la formation continue via les séminaires et journées pédagogiques une fois sur le terrain.

Un autre détour impératif dans les ressources documentaires des services techniques de l'arrondissement de Mandjou, telles que celles de la Sous-préfecture, de la Mairie de Mandjou, nous ont permis d'avoir des informations sur la position géographique des différents établissements secondaire de Mandjou, et une carte de cet arrondissement, ainsi qu'une carte de toute la région de l'Est et du département du Lom et Djerem.

2-4-3-3 Recherche sur Internet

Avec l'ère du numérique, l'internet est devenu un outil de recherche incontournable, il a participé à un grand pourcentage de recherche de ce sujet. En partant de la recherche de la documentation liée à ce sujet jusqu'à la vérification de certains lieux indiqués.

2-5- D'autres Procédures de collecte et d'analyse des données

2-5-1 Procédure de collecte des données Elle comprend le déroulement de l'enquête et les instruments de collecte des données

2-5-1-1 Déroulement de l'enquête

La collecte des données proprement dite a été précédée par une préenquête. Celle-ci s'est effectué dans plusieurs structures au mois de d'avril 2018. Ce qui nous a permis de tester la validité et la pertinence de notre questionnaire avant l'élaboration du questionnaire définitif.

L'administration du questionnaire et l'enquête ont pu être possible grâce au concours des inspecteurs et la collaboration franche des enseignants des structures ciblées. C'est ce qui nous a permis d'administrer nos questionnaires et réaliser notre enquête.

Nous pouvons à ce niveau dire que tous les enseignants et inspecteurs ont été interrogés.

2-5-1-2 Collecte des données par questionnaire auprès des enseignants

L'enquête a eu lieu dans les établissements au mois de novembre 2018. Ce retard trouve son explication par le fait que nous attendions la tenue des journées pédagogique afin d'avoir les données plus fiables. Car notre thème « *formation continue des enseignants par les journées pédagogiques et appropriation des méthodes de pédagogie actives* » s'appuie fondamentalement sur les journées pédagogiques ».

En outre les activités académiques incessantes ne nous ont pas assez aidées pour faire des décentes sur le terrain sans s'attendre à des conséquences quelconques. Toutefois nous

avons dans les établissements commencé à interroger les animateurs pédagogiques avant d'interroger les autres enseignants.

2-5-1-3 Collecte des données par entretien

Nous avons utilisé les guides d'entretien pour avoir des données qualitatives ; il a été administré aux inspecteurs pédagogiques du bassin d'étude étudié. Ce guide nous a permis de savoir comment s'organisent concrètement les journées pédagogiques et les méthodes utilisées pour faire assimiler la formation aux enseignants ainsi que les résultats ou les objectifs obtenus après le déroulement de ces journées.

2-5-1-4 Collecte par observation directe

Cette méthode nous a permis de recueillir des informations précises sur la formation continue des enseignants en général et des journées pédagogiques en particulier. Elle nous a permis de vivre quelques réalités et surtout de voir comment se déroulent les journées pédagogiques. Ces observations se sont faites à travers plusieurs décentes pendant les années antérieures et le déroulement des journées du 15 novembre 2018 dans la ville de Bertoua au lycée technique.

Ici une fois les participants arrivés le gouverneur est arrivé autour de 08 heures pour lancer les travaux. Une fois les travaux lancés après l'exécution de l'hymne nationale, le gouverneur Grégoire Mvongo a fait un discours bref ouvrant les activités. IL S'est par la suite retiré pour revenir le lendemain pour la clôture des travaux. Après une suite d'exposé, les enseignants se sont regroupés par filière afin de faire des travaux en atelier. Cette présence nous a permis de faire certains constats.

2-5-1-5 Les données cartographiques

L'exploitation de la carte administrative de la région de l'EST Cameroun et du département du Lom et Djerem nous a permis de localiser géographiquement les établissements dans lesquels nous avons choisi les enseignants interrogés. Ceci contribuant à la spatialisation de nos informations.

2-5-2 Procédure d'analyse des données

L'analyse des données se fait à travers des méthodes et des instruments. Ceux-ci permettent de les analyser enfin d'aboutir à l'interprétation des résultats. On peut regrouper ces méthodes en deux classes : les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives.

2-5-2-1 Les méthodes qualitatives

C'est un ensemble de procédure qui fait recours à des indicateurs non fréquentiels susceptibles d'autoriser des inférences et qui sont plus adaptés à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses.

Selon Mucchielli (1986), « une méthode qualitative est une stratégie de recherche utilisant les techniques de recueil et d'analyse qualitative dans le but d'explicitier et de comprendre un fait humain »

Notre choix pour bien mener cette étude a été portée dans l'analyse de contenus. En effet d'après Mucchielli(1984), « l'analyse de contenu d'un document ou d'une communication se fait par des méthodes sûres, rechercher des informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, former et classer tout ce qui contient ce document ou cette communication »

Selon De Landsheere(1976), « l'analyse de contenu est une méthode d'étude et d'analyse de la communication, c'est une méthode d'observation objective, systématique qui conduit à une quantification ».

On distingue trois types de méthodes d'analyse de contenu : méthodes logico-sémantiques, méthodes logico-esthétiques et formelles et les méthodes d'analyse sémantique et structurale.

2-5-2-2 Les méthodes logico-sémantiques

Ces méthodes s'en tiennent aux contenus manifestes. Elle ne considère que le signifié immédiatement accessible et ne concerne donc pas la recherche du sens implicite, du second sens du texte, ni de la structure formelle. Elle procède par dénombrement, inventaire, codification, recherche éventuelle de relation et de corrélation entre les mots ou les idées.

2-5-2-3 Les méthodes logico-esthétiques et formelles

Elles ont en commun le fait de chercher à révéler, par l'analyse des textes une caractéristique formelle typique de l'auteur ou du genre de texte. Elle vise particulièrement la forme et l'esthétique de la phrase, par la forme elle aboutit au contenu

2-5-2-4 Les méthodes d'analyse sémantique et structurale

A contrario avec les méthodes logico-sémantiques, ces méthodes cherchent à dépasser le contenu manifeste, explicite, et à atteindre par une analyse au second degré, le sens implicite, non immédiatement donné à la lecture le sens caché de la phrase. La recherche des connotations et la structure de significations sont les deux pistes essentielles qui permettent aux usagers de ces méthodes de rester dans le texte manifeste tout en allant plus loin que le sens immédiatement explicite.

Pour l'analyse des données, nous nous sommes basés sur les méthodes logico-sémantiques. Ce choix se justifie par la catégorisation des données lors du sondage et pour la recherche de leur contenu manifeste.

En effet ces méthodes sont complétées par les méthodes quantitatives.

2-5-2-5 Les méthodes quantitatives

C'est l'ensemble des méthodes par lesquelles on exprime les données dans un langage quantitatif ou sous une forme numérique. Ces méthodes utilisent les instruments de mesure, d'analyses physiques qui fournissent les données quantitatives au chercheur.

En effet le processus d'analyse et de traitement des données peut nécessiter l'utilisation simultanée des mathématiques et de statistique ou l'une d'entre elles.

2-5-2-6 Méthodes mathématiques

Les méthodes mathématiques impliquent des raisonnements par déduction ou par induction.

Ainsi d'après Borel cité par Dahon (2007 :43), « les mathématiques apparaissent comme la science qui étudie les relations entre certains être abstraits définis d'une manière arbitraire sous la seule condition que ces définitions n'entraînent pas de contradictions ».

2-5-2-7 L'utilisation des méthodes statistiques

Les statistiques impliquent un dénombrement, mais c'est avant tout une méthode d'élaboration des plans d'expériences et d'interprétation des résultats. Selon Cournot, les statistiques ont pour objet d'étude de : « recueillir et coordonner des faits nombreux dans chaque espèce de mesure, de manière à obtenir des rapports numériques sensiblement indépendant des anomalies du hasard et qui dénote l'existence de cause régulières dont l'action s'est combinée avec celle des causes fortuites », cité par Dahon (2007 :43). Généralement, on distingue les statistiques inférentielles et descriptives.

Les statistiques descriptives permettent ainsi de faire le décompte fréquentiel, les calculs des pourcentages, des moyennes, des modes etc. et de tracer aussi des graphiques

(histogramme, courbes, camembert ...) tandis que les statistiques inférentielles permettent de calculer le t de Student Fisher ou Khi-deux par exemple.

En effet pour traiter les données recueillies, nous avons utilisé les statistiques pour le décompte numérique de l'ensemble de nos données et pour calculer les divers pourcentages nous permettant de vérifier objectivement nos hypothèses.

2-5-2-8 Le traitement des données

Les données recueillies sur le terrain ont tout d'abord été dépouillées. Ce dépouillement s'est effectué manuellement, pour cela nous avons examiné toutes les réponses fournies par les enquêtes que nous avons regroupées en affinités et en rubriques selon les besoins de ce travail.

Concrètement les données recueillies à la suite des observations de terrain, enquêtes, questionnaire et guide d'entretien ont été classifiées en fonction de leurs importances et de leurs orientations.

Les questionnaires quant à eux ont fait l'objet d'un dépouillement statistique en fonction de leur rapprochement par rapport au sujet. Ce traitement s'est effectué à travers l'utilisation des logiciels CSPRO, SPSS 17, WORD 2007 ? EXCEL.

Le logiciel CSPRO (Census and Survey Processing System) est un logiciel de saisie des données pour les rendre numériques. Nous y avons par apurement procédé à la vérification des incohérences situations qui nous a permis de réajuster certaines réponses ou d'en éliminer d'autres. Après ces opérations, les données ont par la suite été transférées dans le logiciel SPSS 17 pour la tabulation.

A ce niveau, les tableaux conçus nous ont permis d'avoir une lisibilité des éléments du phénomène à présenter mais aussi de faciliter le calcul des fréquences et le croisement des données. Les données sélectionnées ont par la suite été transférées dans le logiciel EXCEL et WORD. Dans EXCEL, nous avons établi des tableaux qui ont eu à nouveau un traitement informatique qui nous a permis de réaliser des graphiques et de bien appréhender la tendance pour en faire des systèmes clairs.

En fait l'utilisation de ce logiciel nous a permis de faire des fréquences de certains phénomènes vécus dans la maîtrise ou l'assimilation des formations. Les différents tableaux et graphiques ont par la suite été transférés dans le logiciel WORD qui nous permettait de faire des saisies des analyses, commentaires et interprétations

Pour tout dire, En ce qui concerne l'enquête sur le terrain, nous avons commencé notre recherche par le retrait de l'autorisation de recherche qui nous a permis d'aller au MINESEC à la direction des enseignements secondaires cette dernière nous a orienté vers les services de l'inspection générale qui à son tour nous a par la suite envoyé à l'inspection au carrefour EMIA avant d'être orienté vers le lycée Leclerc au service des inspecteurs.

Toutefois l'ensemble des informations recueillis nous a permis de nous orienter vers la région de l'EST avec un esprit plus ouvert pour mieux faire le terrain. Une fois à Bertoua, nous avons pu mettre la main sur certains inspecteurs et les enseignants de certains établissements entre autres ceux du CES de Letta, du CES de Bazama et ceux du Lycée de Mandjou tous dans le département du Lom et Djerem.

Nous avons rencontré les enseignants du Lycée de Mandjou dans leur établissement onze au total donc trois formés en géographie et huit formés en histoire. Passant par l'administration de cet établissement, nous n'avons eu aucune résistance ou problèmes à avoir

accès aux enseignants concernés. Dans une convivialité remarquée et remarquable ce d'autant plus que nous avons eu des contacts avec des anciens collègues ce qui nous a permis d'avoir les informations recherchées en très peu de temps.

Conclusion

Notre étude s'appuie sur une abondante littérature existante qui nous montre l'importance de la formation continue des enseignants, les différentes pédagogies en général et la pédagogie active en particulier. Ceci nous a permis de ressortir une problématique, d'élaborer nos questions de recherche et hypothèses. L'élaboration d'un questionnaire, puis un guide d'entretien qui ont été le fil d'Ariane dans la méthodologie et bien sûr sur notre travail de terrain qui sont la résultante de cette lecture.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE ET EXPLOITATION DES RESULTATS

Cette partie permet de présenter les résultats des recherches menés sur le terrain avant de les critiquer et faire des recommandations. Cette partie est très importante dans la mesure où elle permet de présenter les recherches menées sur le terrain elle permet de voir si les hypothèses sont valides mais aussi apporte une critique par rapport à ce qui est présenté. Les critiques permettent d'aboutir aux recommandations successibles de résoudre mieux les difficultés rencontrées et le problème soulevé par le sujet.

CHAPITRE 3 : ETAT DE LIEU DE LA ZONE D'ETUDE

3-1 Présentation du milieu d'étude

Le CES de Letta est situé à une cinquantaine de kilomètres de la ville de Bertoua dans le département du Lom et Djerem cet établissement situé dans la zone rurale va de la 6eme en 3eme il a été créé en 2004, a déjà formé un bon nombre d'élèves et plusieurs enseignants y sont passés. Il est encadré en géographie par deux enseignants un enseignant formé en histoire et l'autre en géographie.



Photo prise par Atangana Ngah Basile Aristide

Photo 1: Plaque du CES de Letta

Cette image présente une plaque du CES de Letta et tout à côté la route national no cette plaque permet d'identifier cet établissement



Photo prise par Atangana Ngah Basile Aristide

Photo 2: Bloc administratif du CES de Letta

Cette image présente le bloc administratif du CES de Letta question de matérialiser notre présence sur le terrain pour montrer l'existence de cet établissement

Le CES de Letta est un établissement créé en 2003. Il a à sa tête un directeur. Deux enseignants d'histoire géographie encadrent les élèves dans ces disciplines. Tous sont les produits de l'ENS Maroua un géographe et un historien.

Le CES de Bazama, situé sur la route de Bertoua-Batouri, route non bitumée. Cet établissement est dirigé par un directeur assisté par un surveillant général qui d'ailleurs est enseignant de géographie, et d'une économiste. Dans cet établissement nous avons trouvé deux enseignants bien que formé en histoire mais dispense des enseignements de géographie



Photo prise par Atangana Ngah Basile Aristide

Photo3 : bloc de deux salles de classe du CES de Bazama

Source : enquête de terrain 2018

Cette photo montre un bâtiment du CES de Bazama. A l'absence de la que qui n'existe plus nous n'avons eu que le cliché du bâtiment présentant ce ces

C'est un établissement qui a vu le jour en 2010. Sous la direction d'un directeur, deux enseignants d'histoire géographie encadrent une cinquantaine d'élève dans ces disciplines.

Le Lycée de Mandjou créé aussi en 2004 bénéficie d'un grand nombre d'enseignant puisqu'étant aussi plus grand. Il se trouve à sept km du centre urbain de la ville de Bertoua sur l'axe Bertoua-Garoua Boulaye



photo4 : plaque lycée de Mandjou

Photo prise par Atangana Ngah Basile Aristide
En janvier 2019.

Elle présente comme nous. L'observer la plaque située à l'entrée du lycée. De Mandjou avant le péage de Mandjou sur la route Bertoua-Garoua Boulaye



Photo 5 : Une salle de classe du lycée de Mandjou

Photo prise par Atangana Ngah Basile Aristide
en janvier 2019

Elle présente les élèves du lycée dans leur salle de classe

Ce lycée a été créé en 2004. C'est un établissement à cycle complet. Ici onze enseignants d'histoire géographie encadrent plus de mille élèves.

3-2-2 Population d'étude

Etant donné que notre étude vise à mettre en évidence le lien qui existe entre la formation continue en générale et les journées pédagogiques en particulier et les enseignants, le choix de notre population d'étude dépendrait des caractéristiques des variables qui interviennent dans cette relation. Cette population concerne les enseignants et les inspecteurs.

Notre étude vise à mettre en relation les journées pédagogiques et l'application des méthodes actives. Pour ce faire, nous allons examiner l'apport des journées pédagogiques sur les enseignants dans les deux établissements. En d'autres termes nous allons voir si les journées pédagogiques ont un apport sur la manière d'enseigner des enseignants et comment ces derniers apprécient ils ces journées. En outre nous devons nous interroger sur le rôle des inspecteurs et leurs niveaux d'implication dans la formation des enseignants pendant les journées pédagogiques.

3-2-2-1 Les enseignants

Nous accordons ainsi une grande importance aux enseignants à qui nous administrons le questionnaire.

Ainsi, notre population d'enquête concerne tous les enseignants de géographie intervenant dans les deux établissements soit au total onze à raison de neuf au lycée de Mandjou et deux au CES de Letta.

Dans certaines circonstances comme la nôtre, le choix d'une étude exhaustive est recommandé d'autant plus que notre population d'étude est très restreinte. C'est ce que nous font savoir Quivy et Campenhoutd (1995 :49) lorsqu'il souligne que « pour certaines études, les effectifs de population sont si réduits qu'il est souhaitable et parfois obligatoire d'étudier l'ensemble de la population ».

Dans ce sens tous les enseignants de géographie qui interviennent dans ces établissements ont été interrogés quatorze au total. Ils nous ont permis d'avoir un certain nombre d'information sur leur participation aux journées pédagogiques ceux qu'ils y gagnent, leurs importances et les mesures proposées pour les rendre plus rentables. Ceci nous a permis de vérifier l'apport des journées pédagogiques sur les enseignants de géographie.

Les enseignants sont chargés d'appliquer les différentes méthodes d'enseignement donné par l'Etat. Ils sont en contact direct avec les apprenants. Les méthodes appliquées sont apprises dans des écoles de formations pour ceux qui y passent. Toute fois leur formation sur le terrain se fait via les séminaires les journées pédagogiques, les stages professionnels, les échanges entre eux. Les enseignants sont ceux qui bénéficient des formations continues pour une implémentation dans les établissements.

Tableau 4: Des enseignants dispensant des enseignements de géographie au Lycée de Mandjou

Enseignant	Etablissement	Grade	Sexe	Niveau d'étude	Diplôme de formation	Fonction
1	Lycée de Mandjou	PLEG	H	Master	DIPES II GEO	AP
2	Lycée de Mandjou	PLEG	F	Master	DIPES II HIST	Enseignant
3	Lycée de Mandjou	PLEG	H	Master	DIPES II HIST	Censeur
4	Lycée de Mandjou	PCEG	H	Licence	DIPES I GEO	SG
5	Lycée de Mandjou	PCEG	H	Licence	DIPES I GEO	Enseignant
6	Lycée de Mandjou	PCEG	F	Licence	DIPES HIST	Censeur
7	Lycée de Mandjou	PCEG	H	Licence	DIPES I HIST	Enseignant
8	Lycée de Mandjou	PCEG	F	Licence	DIPES I HIST	Enseignant
9	Lycée de Mandjou	PCEG	F	Licence	DIPES IHIST	Enseignant
10	Lycée de Mandjou	PCEG	F	Licence	DIPES I HIST	Enseignant
11	Lycée de Mandjou	PCEG	H	Licence	DIPES I HIST	Enseignant

AP : animateur pédagogique

SG : surveillant général

Tableau 5: Des enseignants de géographie du CES de Letta

Enseignant	établissement	Grade	Sexe	Niveau d'étude	Diplôme de formation	Fonction
1	CES de Letta	PCEG	Homme	Baccalauréat	DIPES I	AP
2	CES de Letta	PCEG	Homme	Baccalauréat	DIPES I	Enseignant

Tableau 6: Les enseignants de géographie du CES de Bazama

Enseignant	établissement	Grade	Sexe	Niveau d'étude	Diplôme de formation	Fonction
1	CES de Bazama	PCEG	Homme	Licence	DIPES I	SG
2	CES de Bazama	PCEG	Homme	Baccalauréat	DIPES I	Enseignant

3-2-2-2 Les inspecteurs pédagogiques

À côté des enseignants, nous avons administré un guide d'entretien aux inspecteurs pour avoir d'amples informations sur les journées pédagogiques.

Les inspecteurs pédagogiques sont à la base des différentes journées pédagogiques et sont chargés de former les enseignants de terrain selon l'organigramme du MINESEC. Ils sont donc le cœur de la formation continue des enseignants mais surtout acteurs des journées pédagogiques. Le rôle et les missions de l'inspecteur sont définis par le décret No 2005/139 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère des enseignements secondaires. Dans le séminaire de Nkolbisson l'inspecteur Ombede dans ses propos a donné non seulement l'identité de l'inspecteur mais aussi ses missions et les moyens qui permettent à un ip d'être efficace sur le terrain.

Ainsi il en ressort que l'ip est un enseignant formé dans une discipline précise dont il a la parfaite maîtrise. Il bénéficie d'une ancienneté, mieux d'une expérience professionnelle d'au moins 10 ans qui lui donne une autorité scientifique indispensable à l'exercice de ses fonctions. Cette dernière est appuyée par des qualités humaines qui lui permettent d'être écouté.

Ses missions sont nombreuses entre autres : enseigner selon la circulaire No 47/D/23/MINEDUC/IGP/ESG du 23 septembre 1988, il doit avoir des heures d'enseignement afin de garder un contact permanent avec les salles de classe, les livres, sujets et objet privilégiés de toute l'orientation pédagogique. Ainsi chaque ip des sciences humaines doit avoir au moins deux (2) heures et au plus cinq (5) heures de cours dans l'établissement d'attache de son lieu de résidence. Ces dispositions des textes lui permettent donc de parler avec autorité, aisance et de prêcher par l'exemple.

L'inspecteur pédagogique joue le rôle de conseiller. Dans le cadre surtout d'une inspection-conseil, il assiste au cours de l'enseignant, conseille l'enseignant, s'entretient avec ce dernier après son cours, vérifie les cahiers de texte selon, conseille, conserve le dossier de chaque enseignant, il évalue le matériel didactique, il conseille les censeurs, les surveillants généraux, les chefs d'établissement

L'inspecteur pédagogique est un administrateur il fait donc un suivi administratif du personnel. A ce titre il élabore et met à jour le fichier des personnels par ordre des enseignements, par appartenance (publique privé), par spécialité, par département ou bassin pédagogique. Il met à jour le fichier des animateurs pédagogiques, communique des documents en temps utile ; contribue à la gestion des ressources humaines, effectue les missions commandées par la hiérarchie. Il est en même temps contrôleur car il supervise et évalue les activités pédagogiques.

Toutefois au regard de toutes ces missions, nous nous attarderons sur la mission de formation car les inspecteurs sont les pièces centrales dans l'organisation la tenue et l'animation des journées pédagogiques.

3-4 Difficultés rencontrées

Toute recherche scientifique sur le terrain présente des difficultés qu'il faut surmonter pour pouvoir continuer. Nous n'entrerons pas dans les détails mais juste quelques difficultés marquantes.

3-4-1 Dans la recherche documentaire

Effectuant nos premiers pas dans la recherche, nous avons eu des difficultés à commencer ce travail et savoir où trouver la bonne information. C'est après moult rencontres avec l'encadreur et certains aînés académiques, des lectures et conseil que nous nous sommes finalement lancé dans ce qui ne paraissait pas évident dès le départ.

Le fait qu'étant étudiant en géographie mais le sujet nous demandait de travailler plus en didactique de la géographie ne nous a pas permis de vite comprendre certaines notions et s'adapter pour mieux traiter ce sujet. Il a fallu rencontrer des spécialistes avec l'aide de notre encadreur.

Concilier la méthodologie de la géographie et celle des sciences de l'éducation n'a pas été assez aisé. Ce qui a dû causer une perte de temps énorme.

Insuffisance des travaux sur les journées pédagogiques et leurs apports sur les enseignants. En pensant à ce thème, nous avons cru trouver une littérature abondante et travaux y afférents traitant du thème hélas...

Le choix du terrain d'étude n'a pas été facile car à la base nous voulions travailler dans le Lom et Djerem mais vu le temps qui s'avérait impartit nous avons sollicité travailler à Yaoundé 3 puisque ce lieu nous permettait d'être en même temps proche de l'école que des établissements et même l'inspection. Nous avons même commencé la recherche avant de se rendre compte qu'on pourrait passer en marge de nos objectifs. Car les réalités sont différentes. C'est alors que nous avons jugé utiles de rentrer sur le terrain d'étude de base.

3-4-2 Sur le terrain d'enquête

Les emplois de temps des enseignants ne coïncidaient pas ceux qui nous a amené à passer plus de jours que prévu pour la collecte des données. Les inspecteurs en perpétuel déplacement n'ont pas été faciles à rencontrer.

La nature n'a pas assez joué à notre faveur car avec la saison pluvieuse, certaines matinées ont été très pluvieuses empêchant parfois des sorties et l'absence de certaines personnes dans les lieux de service.

La gestion du temps n'a pas été la moindre des difficultés car novice dans la recherche, nous n'avons certainement pas su gérer notre temps afin de mieux faire notre recherche sans grande pression.

Nous avons tout même fait des mains et des pieds pour arriver à faire notre recherche qui a été une partie très passionnante et enrichissante.

Conclusion

Pour tout dire, les l'ensemble des méthodes nous a amené dans les établissements de Mandjou, Letta et Bazama. Dans cette zone les différents inspecteurs, enseignant et chef d'établissement nous ont permis d'avoir un certain nombre d'information qui nous ont permis de poursuivre notre recherche en examinant la nécessité et l'importance es journées pédagogiques.

CHAPITRE 4 : LES JOURNEES PEDAGOGIQUES : UNE PLATEFORME NECESSAIRE ET IMPORTANTE POUR LES ENSEIGNANTS

4-1 Le professeur : se recycler pour être performant

Le recyclage est un procédé de traitement des métaux, plastiques et déchets qui permet de réintroduire, dans le cycle de production d'un produit, des matériaux qui composaient un produit similaire arrivé en fin de vie ou des résultats de fabrication. Dans ce sujet c'est le processus par lequel l'enseignant fait des formations continues afin de mieux s'acquérir de nouvelles compétences.

4.1.1 La formation initiale couronnée par la sortie de l'école n'est pas une fin en soi

4.1.1.1 Un environnement « professionnel » essentiellement théorique

Pour mieux comprendre la formation continue et ses problèmes nous devons partir de la formation initiale. La formation des enseignants de géographie se veut d'être pratique. Cependant à bien regarder dans les écoles de formation elle s'avère plus théorique que pratique ce qui ne favorise pas assez une imprégnation sans doute des méthodes plus actives impulsées par le MINESEC depuis un certain nombre d'année.

4-1.1.2 De la formation initiale des élèves professeurs de géographie

La formation initiale est le préalable de toute formation. Elle se déroule dans un cadre formel précis. Ici les élèves professeur apprennent les éléments de leurs métiers futurs. Elle se veut encourageante car elle marque des esprits des futurs enseignants.

Niveau d'étude des enquêtés.

Tableau 7: Caractéristiques des enseignants de géographie

Effectif						
Le Grade			Niveaux d'Etude			Total
			Master	Licence	Bac	
PLEG	Sexe	Hommes	2			2
		Femmes	1			1
	Total		3			3
PGEG	Sexe	Hommes		6	2	8
		Femmes		4	0	4
	Total			10	2	12
Total	Sexe	Hommes	2	6	2	10
		Femmes	1	4	0	5
	Total		3	10	2	15

Source : Enquête de Terrain (2018)

4-1-1-3 Un fort dosage académique

L'enseignement de la géographie à l'école Normale Supérieure ne se démarque pas assez de l'enseignement de la géographie en faculté car le savoir reste savant et focalisé dans les théories et thèmes d'études. Plusieurs éléments amènent à trouver un certain nombre de difficultés rencontrées pendant les journées pédagogiques cette formation tend à être encore

théorique ne donnent pas les éléments nécessaires pour permettre aux enseignants d'être plus pratique sur le terrain.

Il s'agit ici de ce que Georges (1974) appelle « le dualisme » qui marque tout le processus de formation des enseignants dans notre contexte c'est-à-dire que dans son contenu comme dans sa forme et son organisation, notre système de formation souffre d'un véritable écartèlement qui le condamne à une certaine stérilité.

En effet, dans son contenu, notre système n'est pas encore parvenu à surmonter la séparation de la formation scientifique de l'enseignant de la formation pédagogique. On assiste à une formation réduite aux seuls acquis théoriques. Cette attitude trouve à notre sens son origine dans deux erreurs fondamentales que notre système d'enseignement n'est pas encore parvenu à surmonter tel que le souligne Akimou Tchagnaou.

D'une part, nous ne parvenons pas à vaincre l'intellectualisme qui marque notre attitude d'enseignement et qui incite encore à penser qu'il suffit de procéder clairement des connaissances pour être capable de les transmettre à autrui.

D'autre part, nous ne parvenons pas à dépasser une pédagogie de contenus, celle qui se fixe pour but non pas l'éducation globale de l'individu mais la simple transmission de connaissances théoriques sans se soucier des conséquences que ces connaissances ne manqueraient pas à provoquer chez celui qui les reçoit alors que nous sommes dans un monde où la pédagogie des contenus fait place à la pédagogie par compétence.

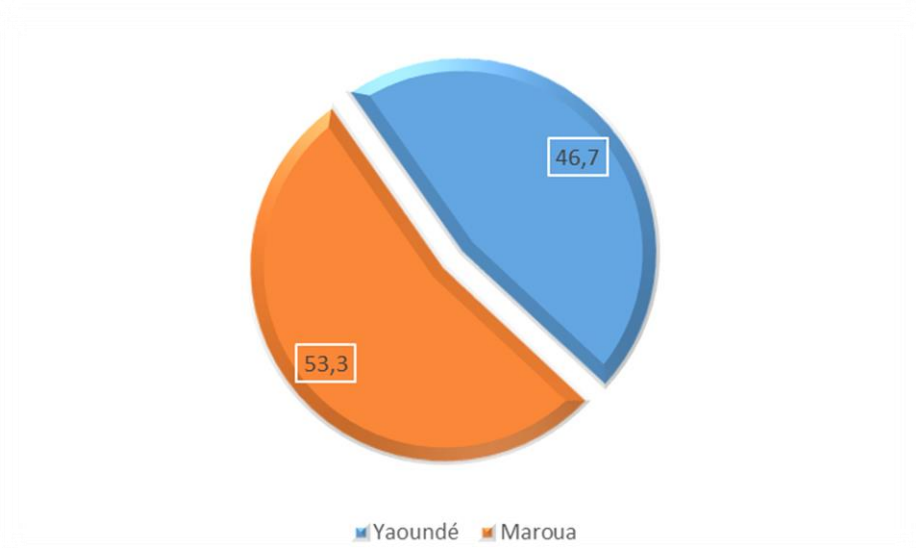
Il reste difficile de faire une démarcation nette entre les enseignements de la faculté et ceux des écoles de formation à l'instar de l'école normale supérieure. En effet les enseignements restent les mêmes entre ceux de la faculté et ceux de l'école d'ailleurs les enseignants restent les mêmes, certains étudiants inscrits dans les deux structures se concentrent juste à l'école normale avec un petit temps d'adaptation en faculté mais valident avec brio leur examens certificatifs.

C'est le lieu de présenter par exemple la situation des élèves professeurs de certains niveaux. Le niveau 3 par exemple ou ceux des niveaux master, bien que les emplois de temps soient différents, il n'y a pas une grande différence dans les contenus d'enseignement dans les différentes structures. L'on se croirait à un « Ngoa Ekelé bis » mais dont la différence reste au niveau des diplômes ; l'école normale délivrant les DIPES I et II, la faculté les diplômes académiques licence, Master, Doctorat seule le site des différentes structures fait la différence.

Plusieurs enseignants qui sont sur le terrain trouvent la formation à l'ENS trop théoriques en déphasage avec la réalité. Pour certains c'est sur le terrain qu'ils ont véritablement su c'est qu'est l'enseignement et pour ceci l'ENS n'a été qu'un passage pour avoir le diplôme et l'entrée à la fonction publique. Car nombreux n'arrivent pas à transformer leur savoir théorique en pratique ceci concerne toutes les écoles normale.

Il faut noter que nous avons travaillé avec des enseignants sorti de l'école normale de Maroua et de Yaoundé.

Figure 1: Pourcentage en graphique des enseignants sortis des Ecoles Normales de Maroua et de Yaoundé



Source : Enquête de terrain 2019

Ils sont nombreux qui une fois sur le terrain ne sont pas assez capable de structurer leur écrit selon une démarche expérimentale, très peu peuvent citer des connaissances théoriques, articuler des connaissances théoriques et des hypothèses d'action pratiques. Très vite l'on peut dès l'hors l'on peut problématiser leur formation initiale.

Comme pour dire que les formations sont plus théoriques et parfois moins adaptées aux contextes même s'il faut reconnaître que des efforts sont faits par l'Etat en vue de rendre les formations plus adaptées aux différents contextes avec la mise au programme de l'approche par les compétences au secondaire, il reste à voir que la politique éducative dans notre pays sur le plan de la formation initiale est sans doute à revoir. C'est ce qui nous amène à parler des unités d'enseignement.

4-1-1-4 Des unités d'enseignement pro génériques

Nous entendons par pro générique ici l'absence réelle des contenus des enseignements spécifiques aux enseignants, mieux les différentes unités professionnelles de l'enseignement.

Il n'est pas anodin de constater que les différentes unités d'enseignement à l'école normale supérieure restent très génériques. En effet l'on observe un pourcentage élevé des unités ayant trait aux filières qu'aux unités permettant une certaine professionnalisation. Ainsi l'on peut constater que sur dix (10) unités d'enseignements en première années, seuls deux (02) appartiennent aux sciences de l'éducation.

Pour chaque discipline, l'épistémologie reste l'une des priorités. En effet l'épistémologie permet aux enseignants de maîtriser la discipline enseignée, son histoire, ses piliers et bien évidemment son évolution. En ce qui concerne la géographie, nombreux sont des enseignants qui vont sur le terrain sans pour autant connaître cette épistémologie à cause de l'absence de cette discipline au premier cycle ou d'un manque de maîtrise de celle-ci au second cycle. Il faut noter que même lorsque les cours d'épistémologie sont donnés très peu d'étudiants accordent de l'importance. Conséquence ces enseignants vont sur le terrain sans connaître les contenus de leur discipline.

L'épistémologie peut se définir comme une étude critique des sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur porté. Pour Piaget, dans la théorie de la

connaissance est l'étude de la constitution des connaissances valables. En ce qui concerne donc les étudiants de géographie, cette discipline leur permet de mieux maîtriser leur discipline. Cependant elle reste moins considérée pourtant elle devrait être au centre de l'apprentissage.

La didactique des disciplines a pour objet centrale le processus de construction de la connaissance et des savoir-faire qui sont à l'œuvre dans un système didactique c'est-à-dire dans la structure constituée par l'ensemble des relations qui se nouent entre l'enseignant les élèves et la matière enseignée dans notre cas qui est la géographie.

Le système didactique est un produit historique, technique, relationnel et culturel au sein duquel prennent leur signification aussi bien des décisions relatives aux objectifs que les choix des programmes et les innovations méthodologiques. Ce système est dès l'hors ouvert à l'environnement en occurrence sur les systèmes plus larges dont il procède et avec lesquels il doit demeurer compatible. C'est pour dire que la didactique dépend tout d'abord d'un système éducatif global c'est-à-dire des dispositions générales adoptés par une communauté donnée en matière d'éducation.

C'est donc une discipline qui demande une grande expertise car tirant ses contenus des représentations collectives en vigueur de l'image d'une société et de son devenir. Il est inclus dans un système d'enseignement. Toutefois les priorités varient en fonction des apprenants visés, des objectifs poursuivis à leur égard, des moyens matériels de l'établissement et du niveau de formation des enseignants. Il faut donc une bonne maîtrise de la discipline voir même être spécialiste afin de s'engager la dispenser.

La didactique des disciplines est presque absente dans les écoles de formations car bien qu'au programme, cette unité d'enseignement est dispensée par des enseignants qui n'ont pas une formation requise. Ils sont parfois des anciens enseignants des lycées et collèges. Ils bénéficient donc juste de l'expérience de terrain et des formations dans le tas pour ceux qui en possèdent.

Selon un certain nombre d'enseignants sur le terrain les enseignants qui dispensent les unités de didactique de discipline tiennent à coup sûr parfois leur savoir de l'empirisme ou de l'expérience sauf que la marge reste grande entre ce qu'ils enseignaient et ce qui s'enseigne aujourd'hui. Pendant qu'ils étaient sur le terrain l'on appliquait l'approche par les objectifs et de nos jours l'enseignement se veut plus pratique via l'application de l'approche par les compétences. Ce déphasage rend la formation encore un peu plus difficile et inadaptée aux contextes de jeune enseignant sur le terrain.

Concernant les enseignants il faut tout de même dire que les enseignants font assez d'effort pour dispenser des enseignements, cependant, il est à noter que ces derniers pour un certain nombre n'ont peut-être pas fait assez de pédagogie par conséquent leurs enseignements semblent être très théoriques ne permettant pas à l'étudiant d'avoir des méthodes actives nécessaires.

Pour tout dire le manque de spécialiste en didactique de discipline est l'un des problèmes majeurs qui rendent la formation des enseignants trop théorique et sans appropriation véritable des contenus des enseignements. Ce qui a des répercussions sur le terrain et qui demande sans doute des formations continues.

4-1-1-5 Une formation à l'emporte pièce

Nombreux sont des enseignants qui disent que la formation des enseignants est bâclé autant ceux du premier cycle que ceux du second. Parmi les enseignants rencontrés sur le terrain parmi lesquels les anciens retours sur titre portent un regard critique sur la formation au second cycle des écoles normales.

Tout commence selon eux par la sélection des enseignants mis en stage comme retour sur titre leur entrée se fait avec un retard car ils arrivent à l'école pendant que les autres ont débuté les cours longtemps en avance. Ce qui ne leur permet pas de rattraper les enseignements dispensés en leur absence. L'adaptation se faisant difficile, ils rencontrent plusieurs autres problèmes les empêchant de bien assimiler leur formation continue.

Parmi ces multiples problèmes l'on peut citer les différentes frustrations ici selon certains, à leur arrivé, ils ne sont pas toujours bien accueillis car les propos qui vont à leur endroit ne sont pas toujours n'encourageant pour certains enseignants malgré le fait qu'ils soient passé par l'école au premier cycle et malgré le nombre d'année passée sur le terrain, ils sont considéré comme des gens qui ne savent rien et qui sont même selon certain gênant. Gênant dans la mesure où ils n'aiment pas venir à l'école et assister au cours.

Certains étudiants retour sur titre se contentent parfois de donner des contributions lorsqu'un enseignant donne un devoir à faire en groupe et la plus part du temps ils le passent à faire des vacances dans les établissements de la ville. Ce qui n'est pas toujours en faveur de leur formation. Certain passent parfois plus de temps à faire autre chose que faire l'école.

La durée de la formation est très réduite. Elle met à peine un an au lieu de deux comme prévu. En effet la plus part commencent au mois de janvier pour aller en vacance en juin avec presque un mois d'inter semestre et l'année suivante ils sont à l'école juste pour un semestre avec une multitude d'activité qui ne favorise pas assez la formation.

La rédaction des mémoires. Elle se fait à tâtons car les thèmes sont choisis dès la quatrième année sans avoir le bagage nécessaire permettant de choisir un thème. En outre pour la rédaction les unités y afférentes sont données en cinquième année. Même s'il faut reconnaître que certain commencent en quatrième.

A peine la cinquième commence l'on est appelé à subir une pression énorme car en même temps il est demandé aux étudiants de participer aux cours, de rédiger les mémoires en même temps il leur est demandé de faire les contrôles continus et déposer les mémoires. Toute cette pression rend l'élève professeur moins productif et surtout très superficiel dans sa formation.

La rédaction des mémoires se fait au même moment que les différentes autres activités. Au contraire des plusieurs grandes écoles qui mettent les étudiants en stage avant de rentrer rédiger les mémoires, l'école normale opte pour les rédactions des mémoires avant les stages pourtant le stage aurait pu sans doute permis aux étudiants de faire une étude de terrain sérieuse afin d'avoir les données propices et intéressantes à leur sujet d'étude.

S'agissant du stage, il se fait une seule fois durant la formation pour un temps très réduit moins d'un mois. Ce temps ne permet pas à l'élève professeur de mieux apprendre le métier qu'il est appelé à embrasser encore moins les réalités de ce métier.

Toutes ces observations amènent l'enseignant qui va sur le terrain à avoir un certain nombre d'insuffisance.

4-2 Les insuffisances d'un professeur en activité qui ne se forme pas

Sur le terrain nombreux sont ceux qui sont en déphasage avec les nouvelles méthodes d'enseignement apprentissage. Ils se contentent des acquis de la formation initiale et par conséquent n'arrivent à intégrer des faits quotidiens. Le géographe s'occupe pourtant des faits au quotidien. Donc devrait se former constamment ainsi ce dernier pourrait mieux intégrer les éléments nouveaux de la géomatique par exemple.

Au regard de tout ce qui précède, l'on constate que la formation initiale reste incontournable, elle met les bases de la formation continue. Toutefois fort est de constater que cette formation reste très théoriques et demande sans doute d'être plus renforcée afin d'avoir des produits très compétents. C'est dans ce sens que l'on peut voir l'importance de la formation continue.

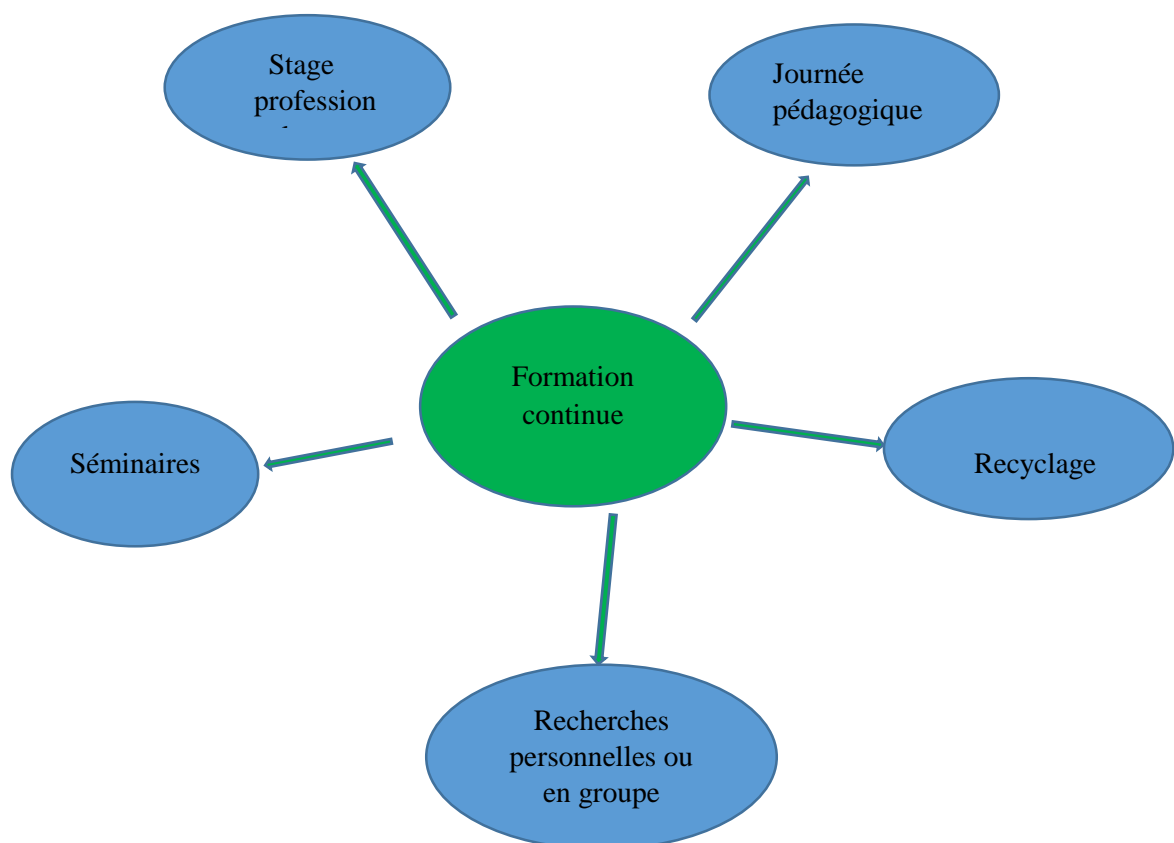
4-2 Importance de la formation continue

La formation continue regorge une importance capitale. Car elle permet à l'enseignant d'être en contact permanent avec les connaissances, d'intégrer les faits quotidiens et d'adapter de nouvelles méthodes d'enseignement / apprentissage pour être plus professionnel. Le géographe s'occupant des faits réels, cette formation serait donc la bienvenue. C'est une formation qui permet de rendre plus compétent les enseignants qui sont sur le terrain.

4-2-1 Les différentes plateformes de formation continue des enseignants

Il existe plusieurs moyens de faire les formations continues au Cameroun d'où le schéma ci-dessous

Figure 2: Les Différentes formations continues pour un enseignant au secondaire



Source : Enquête de terrain (2018)

Ce schéma présente les différentes plateformes permettant aux enseignants de terrain de se former. Chaque type de formation a ses particularités. Parmi toutes ces formations, nous travaillerons sur les journées pédagogiques.

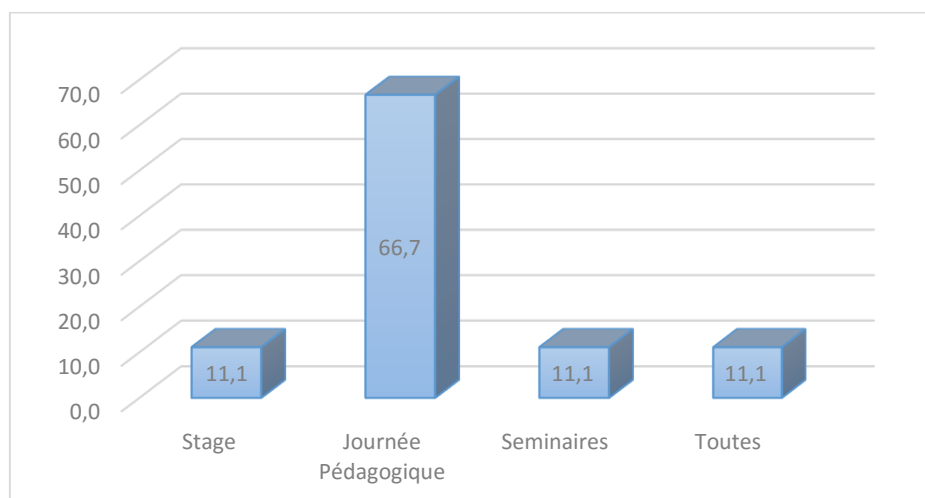
Selon l'IPN OMBEDE ANABA, l'hors du séminaire des inspecteurs des sciences humaines à Yaoundé au Lycée technique de Nkolbisson tenu du 19 au 21 septembre 2017 sur le thème le cahier de charges d'un inspecteur pédagogique, il déroule une communication selon laquelle la formation continue englobe les stages, les séminaires, les journées pédagogiques, les leçons modèles et collectives. Au début de chaque année scolaire, poursuit-il, l'inspection de pédagogie détermine les thèmes de formation, les orientations et les plans des exposés à présenter l'hors des séminaires et des journées pédagogiques ainsi que le calendrier et parfois les intervenants.

Les thèmes de formations sont nationaux et sont à démultipliés dans chaque région par les IPR. Autant la formation des enseignants de champ relève des inspecteurs pédagogiques régionaux autant la leur (relative à la rédaction administrative et à l'encadrement pédagogique des enseignants) relève des ICR (inspecteur coordonnateur régional).

Pour lui au début de chaque année scolaire, après la nomination des inspecteurs pédagogiques régionaux chaque inspecteur coordonnateur régionale doit former ses inspecteurs pédagogiques régionaux nouveaux et anciens tant dans la rédaction administrative, l'encadrement pédagogique que dans l'élaboration des documents pédagogiques à acheminer à la centrale. Comme document nous pouvons citer par exemple le remplissage d'un bulletin d'inspection.

Les journées pédagogiques ont donc un caractère strictement local voir régional car les difficultés sont spécifiques à chaque région au regard des différents textes qui organisent ces journées et à en croire mr. Ombede. Il faut dès l'hors constater que dans ce travail le terme formation continue sera assimilé aux journées pédagogiques.

A en croire les enseignants interrogés nombreux sont ceux qui pensent que les journées pédagogiques assurent plus la formation continue des enseignants qui sont sur le terrain que toutes les autres plateformes.



Source : enquête de terrain 2018

Figure3 : la plateforme la plus utilisée pour la formation continue en pourcentage

4-3 Formations continues creuset de capacitances des enseignants

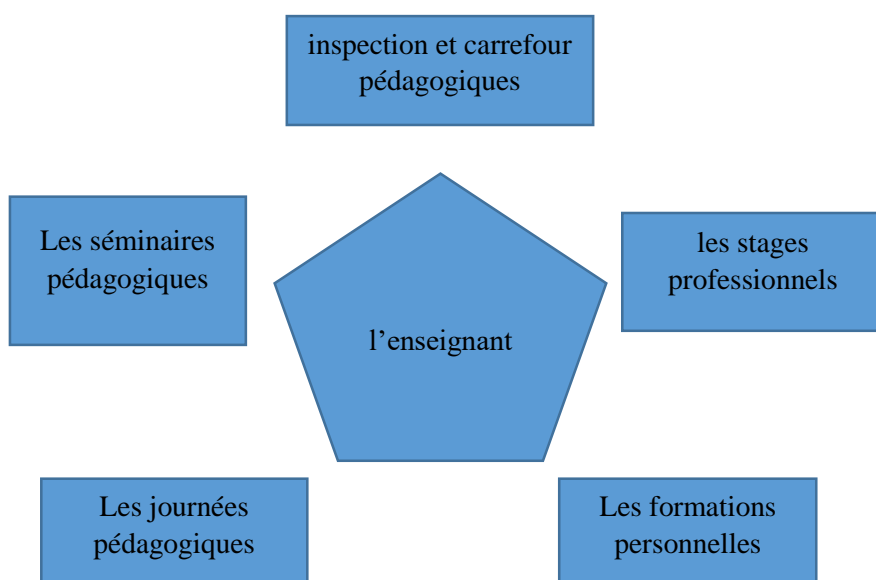
Une fois sorti de l'école, les enseignants sont appelés à faire des formations continues afin de s'arrimer aux nouvelles méthodes d'enseignement apprentissage. Hélas ces formations restent très rapprochées de la formation initiale.

4-3-1 Une formation continue sans grand démarcage avec la formation initiale

4-3-1-1 Typologie des formations continues

Il existe une gamme variée de formation continue au Cameroun qui permet aux enseignants de se former bien qu'étant déjà sur le terrain selon les inspecteurs rencontrés. L'on cite entre autres les séminaires pédagogiques, les journées pédagogiques, les stages professionnels, les formations personnelle.

Figure 3: les différentes plateformes par lesquelles les enseignants sont formés sur le terrain.



Ce graphique représente les différentes plateformes par lesquelles les enseignants sont formés sur le terrain.

- Les séminaires pédagogiques

Ils sont organisés par la hiérarchie. Les enseignants sont invités à y participer à chaque fois que le besoin se fait ressentir. Ils sont animés généralement par le personnel du service central ou des délégations. Par exemple pour implémenter l'APC, il a fallu faire plusieurs séminaires afin de présenter le projet et le mettre en pratique.

A l'approche des examens les séminaires sont organisés pour mieux outiller les intervenants afin d'aborder avec sérénité les différents examens. Plus loin encore lorsqu'il y a une mission spécifique à assigner ou des recommandations spéciales, les séminaires sont parfois des canaux idoines. Entre autres séminaire celui des enseignants en cours

d'intégration, des animateurs pédagogiques, des points focaux des établissements...les séminaires peuvent être interne (à l'intérieur de l'établissement) ou externe (en dehors de l'établissement).

- **Les journées pédagogiques**

Elles sont organisées par l'inspection générale des services et animées par les inspecteurs.

Elles sont organisées en fonction des bassins pédagogiques et visent à renforcer les capacités en pédagogie des enseignants de terrain.

- **Les inspections et carrefour pédagogiques**

C'est des séminaires organisés par les inspecteurs en fonction des établissements qui leur sont confiés. Il s'agit pour eux de descendre dans les établissements contrôler et remédier aux différents soucis pédagogiques. Sur le terrain, ils observent et conseillent non seulement les enseignants mais aussi l'administration scolaire. Ils assistent au cours de l'enseignant et par la suite font un carrefour pédagogique afin de remédier aux difficultés donc fait face un enseignant.

Les inspections peuvent être internes ou externes à en croire les inspecteurs interrogés. Ils sont dites internes lorsque c'est l'établissement qui les organise. Elles sont pour la plus part animées par les animateurs pédagogiques et sont coordonnées par l'administration. Elles sont dites externes lorsqu'elles sont une initiative de l'inspection. Alors les inspecteurs descendent sur le terrain. Toutefois chaque inspection est suivie d'un carrefour pédagogique qui permet à l'enseignant d'avoir des connaissances nouvelles et améliorer sa manière d'enseigner.

- **Les stages professionnels**

Ils sont parfois l'initiative de l'enseignant qui se trouve dans le désir de se faire former. Ses autorisations sont délivrées par le Ministre de la fonction publique et de la réforme administrative. Elle se passe sous plusieurs formes. La forme la plus reconnue est celle des enseignants sortis avec le DIPES I et qui reviennent à l'école comme retour sur titre. Ces derniers prennent eux même en charge leur formation.

Certain ont des bourses pour l'étranger. Ces bourses sont données soit par le ministère soit par engagement personnel mais l'autorisation de mise en stage est délivrée par le ministre de la fonction publique et de la réforme administrative. Elles sont obtenues après une expérience de cinq ans sur le terrain.

- **Les formations personnelles**

Elles sont d'une initiative personnelle. C'est la culture perpétuelle de l'enseignant qui se trouve sur le terrain. Elle se fait à travail des lectures, des difficultés rencontrées, du temps mis sur le terrain. Elle permet d'avoir une certaine expérience. La méthode du praticien réflexif est la base de cette formation. Ainsi l'enseignant peut apprendre de lui-même.

4-3-1-2 La pratique réflexive qu'est-ce ?

D'une manière simple selon Boutet c'est un apprentissage à partir de ses pratiques. Selon une observation faite par Boutet, ce sont des élèves du Québec qui pourront rendre des résultats probants une fois devenu grands et opérationnels de cette méthode ou de cette théorie. Car c'est sur eux que cette pratique a été appliquée au début du 21^{ème} siècle. Il faut noter que seul le résultat scolaire ne saurait apporter un jugement exhaustif et fondé c'est pourquoi ces derniers sont attendus dans leurs pratiques dans la vie active.

C'est dans ce sens que Boutet dit « *Il faudra du temps pour porter un jugement fondé et il faudra surtout éviter de ne juger qu'à la lumière des résultats scolaires. Nous devons attendre de voir cette génération d'élèves à l'œuvre comme parents, comme travailleurs, comme citoyens. Leurs apprentissages scolaires se traduiront-ils dans des pratiques sociales plus collaboratives, plus équitables, plus viables, plus émancipatrices? Nous retrouverons-nous dans une société apprenante en état constant de coconstruction de sens pour faire face aux enjeux contemporains? En fait, les intentions principales sur lesquelles s'appuie cette réforme auront-elles une résonance dans les actions des personnes qui fréquentent l'école québécoise actuellement?* ». Il s'agit d'une génération sur laquelle le model a été appliqué afin d'avoir des résultats à un moment donné.

Pour parvenir aux résultats escomptés, les élèves ont auprès d'eux des encadreurs qui sont comme des témoins. L'ensemble de leurs gestes posés, heure après heure, jour après jour, pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves donne forme à la réforme. Leur effort pour enseigner d'une manière adaptée aux besoins des enfants actuels concrétise le projet de formation de l'école québécoise.

Il est à noter que la construction de cette entreprise repose sur un certain nombre d'éléments entre autres transformation sociale, les pratiques des enseignantes et enseignants peuvent être considérées comme autant de réponses aux importantes questions soulevées.

Toutefois au cours de cette expérience, S'attarder aux pratiques enseignantes à ce moment-ci, c'est se rapprocher de la réforme-en-action. Le moment nous semble bien choisi, entre l'ardeur des orientations initiales, maintenant mieux comprises et partagées par les nombreux acteurs du monde de l'éducation, et les défis de l'implantation à un deuxième ordre d'enseignement.

Selon Boutet, Ce texte veut fournir un cadre d'analyse de la pratique de l'enseignement. Il s'appuie sur une conception de l'acte d'enseigner comme transaction pratique complexe, faisant appel à des logiques d'action multiples et exigeant l'exercice de capacités délibératives dans l'action et sur l'action.

Nous examinerons, dans un premier temps, les caractéristiques de la pratique professionnelle de l'enseignement, d'abord dans son rapport avec les savoirs théoriques et la recherche, puis en comparaison avec d'autres professions. Dans un deuxième temps, la difficulté de définir un modèle de la pratique de l'enseignement fera l'objet d'une discussion.

Cette difficulté repose notamment sur l'importance de la dimension réflexive de l'acte d'enseigner, dimension que nous décrivons comme centrale dans le processus continu d'apprentissage expérientiel qui permet à l'enseignante ou enseignant de faire face aux situations changeantes de sa pratique.

Après avoir fait le point sur le concept de praticien réflexif qui marque fortement la conception de l'activité professionnelle enseignante depuis plusieurs années en Occident, nous présentons les trois grands enjeux d'une pratique réflexive de l'enseignement : faire face à la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, réussir à y affirmer son identité professionnelle tout en sachant l'adapter aux contextes et, enfin, sortir de l'idiosyncrasie traditionnelle de la pratique de l'enseignement pour s'engager dans une démarche professionnelle collective fondée sur l'identification à une communauté de pratique.

4-3-1-3-1. La pratique de l'enseignement

Cette première partie tentera de cerner la spécificité de la pratique professionnelle de l'enseignement par le lien théorie-pratique et par le lien recherche-formation. Nous démontrerons que ces liens sont spécifiques à la profession enseignante et se distinguent du type de liens établis dans d'autres professions.

- Sa relation avec la théorie

Toute profession doit pouvoir s'appuyer sur un certain ensemble de savoirs théoriques pour fonder ses actions. L'éclosion de nombreuses professions au XX^e siècle repose en grande partie sur un effort de mise en relation de savoirs théoriques avec des situations de la vie réelle.

Par ailleurs, au fil des interventions professionnelles, des savoirs se sont construits, savoirs qui s'avèrent utiles pour faire face aux exigences concrètes de la profession. Le statut de ces savoirs, que l'on peut qualifier de savoirs pratiques, et la nature de leur lien avec les savoirs théoriques font l'objet de débats depuis fort longtemps.

La question des liens entre la théorie et la pratique était déjà au cœur des préoccupations des philosophes grecs 400 ans avant Jésus-Christ. Presque deux mille ans plus tard, le peintre Raphaël a même choisi d'illustrer la différence entre la philosophie de Platon et celle d'Aristote à partir de leur divergence de points de vue sur ce sujet.

Dans son tableau intitulé *L'école d'Athènes*, on peut voir Platon, au centre, pointant sa main droite vers le ciel, alors qu'Aristote tourne la sienne vers le sol. Raphaël a voulu exprimer par-là que Platon s'intéressait à la vérité qu'il situait dans le monde des idées, parfait, immuable, au-dessus de la réalité constamment changeante révélée par nos sens.

Selon lui, c'est la raison humaine qui seule peut donner accès à ce monde des formes éternelles dont la nature n'est qu'un reflet; la vraie connaissance (*épistémè*), connaissance de ces formes, est donc le fruit d'une démarche rationnelle qui mène au-delà des perceptions sensorielles.

La posture d'Aristote révèle qu'il portait un intérêt plus grand envers les phénomènes naturels qu'envers les idées. Or l'être humain a d'abord accès à ces phénomènes par l'intermédiaire de ses sens; ce n'est que sur la base de ces informations sensorielles que des formes, des idées stables peuvent être induites.

Les idées sont en conséquence un reflet de la nature et non pas l'inverse. L'accès à la connaissance est le résultat d'une délibération intérieure prudente (*phronésis*) qui tente de résoudre la tension entre la mouvance de la réalité qui nous entoure et l'existence de formes substantielles; raison et sens sont indissociables dans ce processus.

Choisir d'habiter le monde réel ou s'efforcer de s'élever au-dessus de lui? Ce choix semble être une des sources profondes du rapport souvent conflictuel entre la théorie et la pratique. Schön, dont les travaux ont essentiellement porté sur une nouvelle épistémologie de la pratique, utilise l'image des *hauts sommets de la théorie* par opposition aux *marécages de la pratique* pour illustrer ce rapport. L'intervention professionnelle, comme celle de l'enseignante ou enseignant, est clairement un choix de *descendre* dans la réalité.

Elle se déroule en contexte. Par contre, elle doit aussi pouvoir *remonter* régulièrement hors du contexte pour se donner des repères conceptuels plus durables. Cet aller-retour est caractéristique selon nous d'une pratique réflexive. Ni Platon ni Aristote, pourrait-on dire? Ou serait-ce à la fois Platon et Aristote? En effet, même s'il dure depuis déjà longtemps, le débat sur le statut des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ainsi que sur la nature des liens qui les unissent a évolué vers la recherche d'une continuité plutôt que d'une opposition.

Tom et Valli (1990) reconnaissent quatre perspectives principales sur la question de l'application de modèles théoriques aux situations de pratique en enseignement : celle de Gage, lequel considère les modèles théoriques comme des sources de règles dictant à l'enseignante ou enseignant des façons de faire efficaces;

celle de Fenstermacher et Clark, pour qui les modèles sont source de schémas de lecture des situations de pratique pouvant modifier la perception de l'enseignant et le conduire à inventer de nouveaux moyens d'intervention; celle de Phillips et Fenstermacher, lesquels considèrent que les modèles théoriques peuvent susciter une remise en question des croyances de l'enseignante ou enseignant; celle de Giroux et McLaren, pour qui les modèles théoriques servent de base à une action émancipatrice en introduisant un questionnement sur les valeurs transmises par la pratique.

Les quatre perspectives semblent accorder une certaine préséance, voire une supériorité, aux modèles théoriques sur l'action des enseignantes et enseignants. En cela, elles ne nous semblent pas pouvoir rendre compte des raisons de l'écart encore et toujours constaté entre les propositions théoriques idéales (comme celles qui fondent les réformes éducatives par exemple) et les réalités de la pratique enseignante.

Attribuer cet écart à la seule difficulté pour les enseignantes et enseignants d'appliquer des modèles théoriques aux situations de pratique dont ils assument la responsabilité équivaut à mal poser le problème de la liaison théorie pratique dans la profession enseignante.

Les vrais obstacles résident plutôt, à nos yeux, dans la complexité des situations d'enseignement-apprentissage réelles, complexité dont les enseignantes et enseignants ont l'expérience et qui exige de leur part une reconstruction en contexte des propositions conceptuelles.

N'oublions pas ici qu'il existe très peu de théories explicatives en éducation. Ces théories sont celles qui naissent des recherches à caractère empirique (par exemple, dans le domaine de la psychologie cognitive) et parviennent à fournir des explications, même à établir des prévisions, au sujet des phénomènes éducatifs en établissant des corrélations entre diverses variables.

Elles se traduiraient alors par des prescriptions pour les enseignantes et enseignants : « *Faites ceci et vous obtiendrez cela.* » Il n'est pas facile d'isoler les variables lorsqu'on étudie l'intervention éducative et de telles relations de cause à effet ne peuvent pas souvent être établies de façon indiscutable.

Le domaine de l'éducation est davantage habité par des théories axiologiques, c'est-à-dire des théories qui, sur la base de réflexions philosophiques, proposent des finalités et des valeurs fondamentales devant guider l'édification d'un système éducatif (Legendre, 1988). De tels modèles théoriques reflètent l'état du consensus social au sujet des orientations de l'éducation à un moment donné de l'histoire.

Puisque des propositions théoriques directement applicables aux situations de pratique sont rares en enseignement, force est d'adopter un point de vue différent de celui adopté dans d'autres professions relativement à cette question.

En effet, le modèle développé pour les professions liées aux domaines des sciences de la santé et des sciences naturelles, où les savoirs produits par la recherche en laboratoire trouvent des applications presque immédiates dans les pratiques, n'est pas pertinent en enseignement. Nous sommes d'ailleurs convaincus que, même dans ces domaines, les savoirs produits dans l'action professionnelle n'ont pas seulement une relation d'application avec les savoirs produits par la recherche.

Mais, pour les besoins de ce texte, nous limiterons notre affirmation à l'énoncé suivant : chercheurs et praticiens de l'enseignement ne peuvent évoluer dans des sphères isolées, les derniers appliquant ce que les premiers ont découvert.

Recherche et action professionnelle en enseignement doivent être en constant dialogue, de sorte que la recherche ne soit pas *sur* l'éducation mais plutôt *pour* l'éducation et que les praticiens se définissent aussi comme des chercheurs dans leur expérience de la complexité des situations d'enseignement apprentissage.

Ni l'une ni l'autre expertise, ni celle du monde de la recherche ni celle du monde de la pratique, ne peuvent prétendre relever à elles seules les défis contemporains de la scolarisation massive, du développement intégral des personnes et de l'adaptation des individus aux nouvelles exigences du marché du travail.

L'expertise du milieu scolaire, qui s'appuie sur les savoirs pratiques des enseignantes et enseignants, se définit surtout par sa capacité à poser et à résoudre les problèmes complexes de l'enseignement comme ils se présentent spécifiquement dans la vie quotidienne en classe, alors que l'expertise des chercheurs du milieu universitaire, appuyée sur des savoirs théoriques élaborés au fil des dernières décennies, se définit par sa capacité à poser des problèmes d'éducation de façon moins fortement contextualisée et à les résoudre sous leurs aspects généralisables.

-Ses caractéristiques par rapport à d'autres pratiques professionnelles

Il n'y a pas si longtemps que le savoir nécessaire à l'enseignement est reconnu comme un savoir professionnel. Ce n'est que dans son rapport annuel de 1990-1991 que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec parle de la *profession* enseignante. Il faut dire que l'emploi de la notion de professionnalisme est relativement récent. Selon Schön (1983), elle date du début des années 1960, alors que, à la suite de l'explosion scientifique, la société occidentale s'est mise à ressentir le besoin de professionnels pour appliquer aux situations de la vie réelle les savoirs produits.

Plus une profession, de par la nature de sa pratique, puisait aux savoirs scientifiques, plus vite et plus largement elle s'est vu reconnaître le statut de profession. Schön parle de *professions-vedettes* : c'est le cas du génie, de la gestion et, évidemment, des professions libérales traditionnelles comme la médecine et le droit.

Ces professions sont régies par des finalités très claires alors que des *professions de moindre prestige*, tel le service social et l'éducation, sont régies par des buts changeants et ambigus et se pratiquent dans des contextes institutionnels instables. De plus, le savoir de base de ces *professions de moindre prestige* non seulement se laisse moins facilement circonscrire dans les limites d'une ou de quelques disciplines, mais il a également généré moins de savoirs applicables directement à la résolution de problèmes rencontrés en situation de pratique.

Malgré ce statut professionnel plus fragile, en raison avant tout de son rapport aux savoirs généralement reconnus valides (c'est-à-dire essentiellement des savoirs de nature empirico analytique (Van Manen, 1977), la tâche de l'enseignante ou enseignant révèle, à l'analyse d'une telle complexité (la révélation de cette complexité est certes l'un des résultats les plus importants de la recherche sur l'enseignement), qu'il est difficile d'argumenter en faveur d'un autre statut que celui de professionnel pour qualifier la pratique de l'enseignement. En effet, les caractéristiques suivantes de l'intervention professionnelle selon Calderhead (1989) se retrouvent toutes dans l'action enseignante :

- elle s'appuie sur un bagage de connaissances spécialisées dont certaines ne peuvent se construire que dans la pratique;
- elle vise à la satisfaction des besoins de *clients* (les élèves et leurs parents);

- elle fait face à des problèmes complexes et ambigus;
- elle doit poser des gestes d'expert adaptés à un contexte particulier.

Schön propose de regarder l'agir professionnel comme il se manifeste dans la pratique plutôt qu'à partir des savoirs qui le fondent. Peu importe la profession (mais, ajouterions-nous, encore plus dans celles où les prescriptions de la science sont encore peu nombreuses), l'action du praticien ne peut être réduite à l'application des résultats de recherches, menées dans des conditions expérimentales, à des situations réelles.

Très souvent, au contraire, le professionnel de l'enseignement fait face à des problèmes singuliers et instables dont il doit construire le sens avant même d'entreprendre de les résoudre et dont les solutions sont multiples et normatives, plutôt qu'uniques et objectives. C'est pourquoi Schön (1987) insiste sur la nécessité d'examiner l'action du praticien pour y découvrir le savoir qui y est caché.

D'un point de vue épistémologique, cette position se relie à une conception de l'expérience que Deledalle (1967) qualifie de naturaliste. Refusant de céder aux oppositions entre expérience et pensée créées autant par les idéalistes que par les empiristes, cette vision reconnaît qu'il n'existe pas de frontière précise entre l'expérience (le monde des sens d'Aristote) et la pensée (le monde de la raison de Platon), mais plutôt une interpénétration complexe qu'il faut s'attarder à mieux comprendre pour parvenir à rendre compte du développement humain.

Cela conduit, par opposition aux conceptions classiques, à définir l'expérience comme un résultat de l'activité cognitive du sujet, un construit, et non comme une simple donnée d'informations fournies à la personne par son environnement au fil des années : en ce sens elle est liée aux actions futures autant qu'aux actions passées.

D'autre part, cette fois en opposition aux conceptions empiristes, cette vision reconnaît l'expérience comme objectivement accessible. Celle-ci est dans le monde, non pas seulement dans l'individu, et se manifeste publiquement dans les mots et les comportements de ce dernier. Le contenu de l'expérience individuelle n'est pas évanescent ni entièrement particulier à un contexte intérieur subjectif : il est plutôt continu et durable ainsi qu'exprimable et transférable à d'autres contextes.

C'est sur une telle conception de l'expérience que Dewey (1938) a fondé sa théorie de l'éducation comme pièce maîtresse de sa philosophie pragmatiste. Dewey (1938) affirmait que l'absence d'une continuité dans l'expérience marque l'amorce de la démarche d'apprentissage qu'il nomme démarche d'enquête (*inquiry*).

Cette démarche combine l'action et la raison dans le monde. Elle permet à l'être humain de construire ses connaissances, au sens de les relier les unes aux autres dans un mouvement d'élargissement de son univers de signification. L'idée est définie comme un plan d'action pour retrouver la continuité de l'expérience.

Dans cette perspective, apprendre, c'est expérimenter, c'est-à-dire agir de façon réfléchie ou réfléchir en vue d'une action, ou pour remettre en continuité la signification avec la réalité, ou pour résoudre les conflits de l'expérience, ou encore pour mettre une idée à l'épreuve. « *Un apprentissage a lieu à la suite de l'utilisation d'informations accompagnée d'une réflexion sur l'effet produit par cette action en fonction des buts visés* » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p.16).

La pratique réflexive de l'enseignement suppose un ajustement constant aux données contextuelles fournies à l'enseignante ou enseignant dans l'expérience concrète des situations

d'enseignement-apprentissage. L'enseignante ou enseignant doit donc être considéré comme un apprenant perpétuel.

- Est-il possible d'en établir un modèle?

Le référentiel de compétences nécessaires à l'enseignement (MEQ, 2001) qui a guidé les universités dans la révision de leurs programmes de formation à l'enseignement fournit certes des indications essentielles relativement à la pratique enseignante souhaitée pour faire face aux exigences du nouveau programme de l'école québécoise. Cependant, ces indications ne sauraient constituer un modèle de la pratique enseignante. Pourquoi?

D'une part, parce qu'une enseignante ou enseignant est plus que la somme de ses compétences. Comme le suggère Korthagen (2001), des valeurs centrales et des ressources personnelles liées à son histoire de vie guident et structurent l'action enseignante.

Il vaut mieux alors parler de profils de pratique enseignante plutôt que de modèle, pour bien faire comprendre que, dans l'ensemble des compétences reconnues nécessaires à l'enseignement, chaque enseignante ou enseignant mise fortement sur certaines plus que sur d'autres compétences qui peuvent alors être reconnues comme structurant son profil.

D'autre part, parce qu'une réforme curriculaire ne fait que tracer les contours de l'action enseignante. À cet égard, il est intéressant de rappeler que la version 2000 du Programme de formation comportait toute une section (la section 6) faisant référence à de nombreuses indications sur la manière d'enseigner sous la réforme. Si la version finale (MEQ, 2001) du Programme de formation ne contenait plus cette section, c'est probablement parce que le

MEQ a reconnu que l'acte d'enseigner ne peut être prescrit de l'extérieur (comme le souligne Bru, 1991) et qu'il faut permettre aux enseignantes et enseignants d'exercer leurs capacités délibératives pour construire du sens à partir de leur expérience d'intervention auprès d'élèves.

Quant à l'analyse des pratiques enseignantes qui représente un courant de plus en plus dominant de la recherche en éducation, elle permet certes de cerner certaines composantes d'une pratique enseignante efficace. Lorsqu'elle est faite de façon systématique, à partir de critères rigoureusement prédéfinis, l'analyse ne peut cependant porter que sur quelques variables de l'action enseignante dont on peut mesurer l'impact sur l'apprentissage des élèves pour établir un *effet enseignant* (Bressoux, 2001).

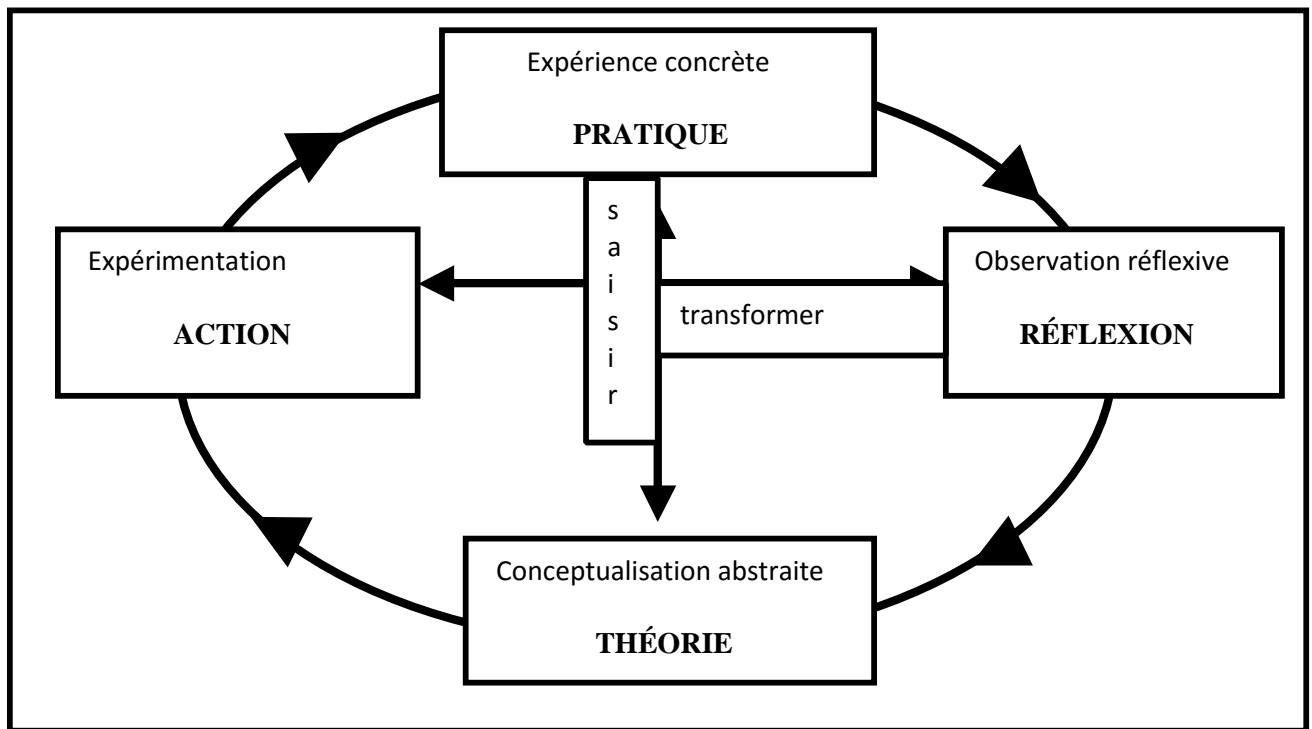
Lorsqu'elle est plus globale, elle peut aboutir à des listes de caractéristiques comme celles des *Star Teachers* d'Haberman¹(2004), caractéristiques qui peuvent servir à prévoir la

¹ Les travaux d'Haberman ont permis d'établir la liste suivante des caractéristiques des bonnes enseignantes ou des bons enseignants. Elles ou ils : ont tendance à ne pas porter de jugement sur leurs élèves mais plutôt à chercher à comprendre, ne sont pas moralisateurs, réagissent professionnellement et ne sont pas facilement ébranlés dans les situations difficiles, écoutent attentivement ce que les élèves et les collègues leur disent, savent reconnaître et compenser pour leurs faiblesses, ne se prennent pas pour des sauveurs du système scolaire mais plutôt comme des sauveurs de quelques élèves à la fois, ne travaillent pas isolément, puisent leur énergie et leur bien-être dans leurs interactions avec leurs élèves, se définissent à la fois comme enseignants en relation avec des élèves et enseignants en rapport avec des contenus, sont eux-mêmes des apprenants exemplaires, ne recherchent pas la reconnaissance sociale, reconnaissent le caractère impératif de la réussite scolaire, n'acceptent pas se voir imposer une méthode ni même un programme s'ils estiment qu'il ne correspond pas aux intérêts et besoins de leurs élèves.

réussite dans la carrière enseignante, mais ne peuvent prétendre servir à établir un modèle de la pratique enseignante en contexte.

4-4-1-2-2. Apprendre à partir de sa pratique

La figure qui suit illustre le cycle d'apprentissage expérientiel (Lewin, 195; Kolb, 1984). Ce cycle permet de rendre compte de la démarche d'apprentissage de l'enseignement à partir de l'expérience directe de l'action enseignante et de situer le rôle de la réflexion dans cette démarche.



Source : Enquête de terrain 2018

Figure 4: Illustration de la pratique réflexive

L'intérêt de cette représentation de l'apprentissage est qu'elle permet de relier action et réflexion ainsi que pratique et théorie. Remarquons d'abord qu'elle pose deux modes de saisie de la réalité (axe du *saisir*) : par expérience concrète (c'est-à-dire par la pratique) et par conceptualisation abstraite (c'est-à-dire par la théorie). Ainsi considérée, la théorie n'est pas éloignée de la réalité, mais elle est plutôt une façon de saisir le réel.

Lewin disait d'ailleurs que rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie. La qualité de la saisie par l'enseignante ou enseignant de son expérience d'enseigner, c'est-à-dire la façon dont elle ou il s'approprie cette expérience sous toutes ses dimensions (cognitive, affective, sociale...), est fort déterminante de l'ampleur des apprentissages qu'elle ou il fera à partir de sa pratique.

Par ailleurs, la figure illustre bien aussi que la transformation de l'expérience saisie s'effectue à la fois par l'action et par la réflexion (axe du *transformer*). En somme, l'action sur le réel alimente la réflexion et la réflexion influence l'action, le tout dans un cycle

incessant, d'autant plus source d'apprentissage qu'il s'enrichit à la fois de la pratique et de la théorie. L'action est ici considérée comme une expérimentation active liée à un moment d'observation réflexive.

Schön (1994) explique que le praticien réflexif, en *conversant* avec les situations problématiques dans lesquelles il intervient, se pose constamment la question *Qu'est-ce qui arriverait si...?* Et qu'il tente d'y répondre en expérimentant de trois manières :

- Par exploration, c'est-à-dire simplement en essayant diverses méthodes;
- Par un changement délibéré dans sa pratique, changement orienté vers une fin précise;
- Par vérification d'hypothèses, en tentant de vérifier laquelle parmi plusieurs hypothèses sera la plus efficace.

4-4-1. Qu'est-ce qu'une pratique réflexive en enseignement?

C'est d'abord une pratique qui est à la recherche d'une continuité par la réflexion incessante sur les actions posées. Convenons ici de définir la réflexion, dans le cadre de cette présentation, comme une démarche introspective de l'être humain, une expérience essentiellement intérieure, effectuée dans un « *effort pour maintenir le passé présent dans la conscience, pour en analyser les composantes et les aspects, pour en discerner les causes, pour en prévoir les conséquences et les effets* » (Millet et Mourral, 1995, p. 292). L'expérience intérieure de la réflexion, cette action mentale de l'apprenant, prolonge et complète l'expérience directe de ce même sujet dans l'action concrète.

C'est Schön qui a le plus approfondi la notion de pratique réflexive, à partir des travaux qu'il a menés pour appliquer les conséquences de la pensée de Dewey sur l'apprentissage au domaine de la formation des professionnels.

Face à la complexité grandissante et au caractère constamment changeant des cas traités par les praticiennes et praticiens professionnels, il lui a semblé qu'il ne leur suffisait pas d'appliquer des solutions toutes faites aux problèmes rencontrés, mais qu'il fallait plutôt reconnaître qu'à tout le moins une partie du savoir nécessaire à une intervention pertinente résidait dans l'agir professionnel lui-même.

S'appuyant sur le paradoxe énoncé par Dewey à l'effet qu'on ne peut connaître sans agir, Schön a développé ce qu'il nomme une épistémologie alternative de la pratique professionnelle (1994) qui reconnaît la valeur du savoir-dans-l'action des praticiens.

Une telle posture épistémologique permet de rendre compte à la fois du développement d'un savoir professionnel dans l'action et de la modification des savoirs pratiques à laquelle les praticiennes et praticiens doivent sans cesse procéder pour tenir à jour leur expertise.

L'activité réflexive de l'enseignante ou enseignant le conduit à de nouvelles compréhensions des situations rencontrées. Même lorsqu'elle s'appuie sur des résultats de recherche, la réflexion professionnelle joue avant tout un rôle de reconstruction de l'expérience, qui peut éventuellement conduire à une transformation de la pratique.

L'action est toujours le creuset de cette activité réflexive. L'enseignante ou enseignant réflexif est celui qui dialogue avec la situation dans laquelle il intervient, qui est à l'écoute des éléments composant le contexte de son action, qui, somme toute, pour employer l'image de Schön (1992), *donne raison aux élèves*, tend l'oreille et répond à ce qu'ils sont, à ce qu'ils apportent dans la situation éducative.

La pratique réflexive s'amorce d'abord et avant tout par l'expérience d'une situation d'enseignement : même dans sa forme la plus immédiate, cette expérience s'accompagne d'un *savoir-dans-l' action* intuitif, tacite, instinctif, engrammé et appuyé sur des pré structures qui guident l'action et qui déterminent la réaction première à la situation rencontrée.

Le premier pas de distanciation par rapport à ce savoir entièrement contenu dans l'action, c'est une *réflexion-dans-l' action* qui n'a pas nécessairement du médium des mots et qui permet des ajustements dans l'action sans en interrompre le déroulement.

À la suite d'une situation expérimentée, la *réflexion-sur-l' action* s'exerce de deux façons. Elle peut être un effort pour découvrir les significations que l'on s'est formées dans l'action; cela exige de revoir mentalement le déroulement de l'action et de tenter de retracer la réflexion dans l'action qui s'y est opérée.

L'autre type de réflexion-sur-l' action est celui de la *conversation réflexive avec la situation* qui permet de construire du sens à partir de l'ensemble des matériaux qu'offre l'expérience d'intervention (incluant donc à la fois l'agent, le sujet et l'objet de la situation d'enseignement-apprentissage). Ce faisant, l'enseignante ou enseignant réflexif agrandit son univers de signification en développant une compréhension qui permet le réinvestissement d'une situation à l'autre, le rétablissement de la continuité de l'expérience, comme l'exprimait Dewey.

4-4-2 Réfléchir pour faire face à la complexité

La complexité de l'intervention éducative en contexte scolaire et la multiplicité des variables simultanément en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage (Lenoir, 1996) font de l'acte d'enseigner une expérience professionnelle d'une densité exceptionnelle.

Les dimensions cognitives, affectives, sociales et morales des personnes interagissant au sein de ces situations sont constamment sollicitées. Dans un contexte souvent instable et imprévisible, la posture réflexive de l'enseignante ou enseignant au cœur de ce contexte est source de stabilité.

Il est dès lors utile, voire indispensable, d'offrir aux enseignantes et enseignants un soutien à la réflexion sur leur action pour leur permettre de construire du sens à partir des matériaux de ce système humain complexe.

En effet, un tel accompagnement réflexif de l'enseignement contribue à soutenir les subtiles médiations que les enseignantes et enseignants doivent opérer pour que se réalisent les régulations nécessaires au maintien d'un contexte favorable à l'apprentissage et au développement des élèves. Une telle approche non seulement respecte et s'appuie sur la capacité réflexive des enseignantes et enseignants mais, de plus, reconnaît :

- leur rôle dans la construction d'un savoir enseigner professionnel;
- les contributions et les limites de savoirs théoriques et de savoirs appliqués en enseignement-apprentissage;
- la valeur de leurs savoirs d'expérience;
- l'importance du maintien d'une continuité dans leur évolution comme professionnels de l'intervention éducative.

4-4-3 Réfléchir pour à la fois s'affirmer et se transformer

L'intervention éducative doit être à la fois rigoureuse et pertinente. La rigueur est souvent associée aux savoirs théoriques, à cause de leur mode de production. Mais cette rigueur ne suffit pas pour affronter les multiples exigences de l'action concrète en situation de

groupe classe. Par ailleurs, les savoirs pratiques sont souvent perçus comme plus pertinents puisqu'ils sont élaborés en contexte.

Cependant, la diversité des élèves, l'ampleur des contenus à aborder, la complexité des problèmes rencontrés sont telles que le recours à des référents professionnels théoriques devient indispensable pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves.

Qualifier de *réflexive* une conception de l'enseignement qui favorise la rigueur théorique et la pertinence pratique de l'action enseignante, cela peut sembler associer l'exclusivité de la réflexion à une conception de l'enseignement et ne pas la reconnaître aux autres.

En fait, c'est plutôt l'accent placé sur la réflexion et l'exercice de capacités d'observation, d'analyse, d'interprétation et de prise de décision par l'enseignante ou enseignant qui définit cette conception. Le concept d'*enseignant réflexif* renvoie à l'image du praticien qui envisage sa pratique comme une action réfléchie, productrice de savoirs à la fois utiles et conceptuellement fondés.

En cela, il se distingue du concept d'*enseignant technicien* qui représente plutôt le praticien comme applicateur de savoirs produits par la recherche (Porter et Brophy, 1988). Un certain type de recherche basé sur un paradigme processus-produit peut déboucher sur une telle conception qui, selon Portugais (1992), « *tente d'endoctriner les enseignants pour qu'ils se comportent selon des voies prescrites à l'avance* » (p. 22).

Par ailleurs, une autre conception, celle de l'*enseignant artisan* qui élabore les routines de sa pratique en réponse aux exigences de l'action sans nécessairement en chercher les bases conceptuelles (Tom, 1984), contraste également avec la conception de l'*enseignant réflexif*.

L'approche réflexive reconnaît la nécessité de ces habiletés techniques et artisanales mais en situe le développement dans la perspective plus large du développement des compétences professionnelles nécessaires pour délibérer dans et sur sa pratique et poser des jugements sur des situations imprévisibles. Duckworth (1986) utilise l'expression *teaching as research* pour décrire cette approche. Lang (1996) lui associe l'étiquette *professionnelle* et la caractérise ainsi :

1. La centration de l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre, et non sur la matière à enseigner ou sur l'épanouissement des enfants ou les transformations de la société;
2. L'affirmation de l'existence de savoirs et de compétences propres au groupe professionnel des enseignantes et enseignants; sans nier l'apport des savoirs théoriques, on reconnaît leur insuffisance et on souligne la nécessité de prendre en compte et de travailler à formaliser les savoirs élaborés par des praticiens en contexte;
3. La reconnaissance de l'activité professionnelle de l'enseignante ou enseignant comme articulation de logiques multiples, compte tenu de la complexité de la situation où elle s'exerce (Doyle, 1986, la décrit par la multi dimensionnalité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la visibilité et l'historicité); l'enseignant ne peut en conséquence être défini comme technicien, car il ne peut prétendre au contrôle instrumental de son objet;
4. L'ambition d'articuler pratique, savoirs d'expérience et savoirs savants, en rationalisant les savoirs pratiques construits en contexte et en établissant des ponts entre chercheurs et praticiens.

Tout comme Doyle (1990), Lang (1996) souligne l'importance de l'analyse réflexive dans la construction d'une telle identité professionnelle :

« *La construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la formation pratique (...) et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissance, développer un habitus réflexif, en s'appuyant sur des dispositifs d'analyse des pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une formation éthique dans la réflexion.* » (p. 24)

4-4-4 Réfléchir collectivement

La profession enseignante est fréquemment invitée à revoir ses pratiques (Boudah et al., 2001; Borko et Putnam, 1998) pour faire face aux changements sociaux, pour prendre en compte l'évolution de la recherche en sciences de l'éducation ou pour favoriser l'insertion scolaire et sociale du plus grand nombre possible de jeunes.

C'est pourquoi, la préoccupation de contribuer à l'émergence d'une culture de développement professionnel dynamique et continu au sein de la profession enseignante est devenue de plus en plus importante pour les institutions de formation à l'enseignement (Fullan, 1995).

Les limites des approches traditionnelles de formation pour contribuer à la transformation des pratiques ont été identifiées. D'autres modèles de formation sont de plus en plus valorisés et mis à l'essai; ils ont comme caractéristique commune de reposer sur l'apprentissage de la collaboration entre enseignants (Collins, 1998; Stein et al., 1999), considérés alors comme coconstructeurs (avec d'autres praticiens et chercheurs) d'un savoir-enseigner.

Le concept de *communauté de pratique* est le concept sur lequel s'appuie, se fonde cette valorisation de la collaboration (Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998). À partir d'un souci anthropologique de décrire comment un nouveau membre d'une communauté humaine s'approprie la culture traditionnelle du groupe est née cette conception de l'apprentissage comme démarche identitaire conduisant un individu d'une participation périphérique à une participation complète au sein d'une communauté donnée.

Les enseignantes et enseignants en formation initiale vivent une telle démarche d'apprentissage, eux qui, graduellement, se voient confier de plus en plus les responsabilités complètes liées à la complexité de la pratique professionnelle de l'enseignement. Ils s'insèrent dans une communauté de pratique; la construction de leur identité professionnelle d'enseignant est un but qui sous-tend et détermine leur processus d'apprentissage en situation de formation.

Appliqué au processus de construction d'un savoir-enseigner, le cadre conceptuel de la *communauté de pratique* met en évidence les influences communautaires subies par l'individu qui devient enseignant. Apprendre à enseigner ne peut être considéré comme une démarche uniquement individuelle; c'est une démarche en constante interaction avec une certaine représentation, socialement et historiquement située, de ce qu'est un enseignant.

Par ailleurs, ce cadre conceptuel a également comme conséquence de lier très étroitement l'apprentissage de l'enseignement à la réflexion partagée sur les situations réelles de pratique (Schön, 1994; Perry et al, 1999). À partir d'intentions communes enracinées dans

les exigences de leur pratique, des groupes d'enseignantes et enseignants peuvent mieux développer leur expertise (Barab et Duffy, 2000) lorsque les occasions d'échanger sur les situations vécues sont nombreuses.

Les travaux sur les bonnes écoles et les bons enseignants (Haberman, 2004; Dufour, 2004) confirment que la collaboration est un ingrédient indispensable à la réussite de l'intervention éducative. Au Québec, les acteurs scolaires qui la vivent en vantent les mérites (Portelance et Lessard, 2002). Le problème est que les écoles ne se définissent pas généralement comme des *communautés de pratique* et que les habitudes de collaboration n'y sont pas suffisamment installées. Comment donc non seulement transformer les pratiques individuelles mais aussi, et peut-être surtout, transformer l'école en communauté de pratique?

Les enseignantes et enseignants n'enseignent jamais seuls. Leurs interventions sont liées à celles d'une équipe-cycle, d'une équipe-école, d'un ensemble d'enseignants d'une même commission scolaire, d'un même syndicat, d'un même système scolaire. Cette profession est à construire collectivement. Ils ne doivent pas penser devoir ou pouvoir résoudre seuls tous les problèmes. Ils ont besoin de partager leur questionnement et leurs réussites, d'écouter et d'apprécier ce que font les autres.

Toutes les enseignantes et tous les enseignants partagent une même intention générale : celle du développement d'individus au service du développement des collectivités. Pourquoi ne pas partager la recherche des meilleurs moyens de la réaliser? Les jours où nous nous sentons isolés, face à nos limites, cette image de n'être qu'un parmi d'autres et surtout d'être un avec d'autres peut nous redonner courage et nous permettre de trouver des façons de nous échapper de situations où, sans le vouloir, nous nous sommes enfermés.

Pour tout dire, il y a une multitude de plateformes qui permettent aux enseignants de se former. Et à bien regarder, les journées pédagogiques se présentent comme la plateforme la plus courue par les enseignants à cause sans doute des multiples possibilités qu'elles offrent entre autres le rapprochement par rapport aux lieux de services, la facilité à y assister.

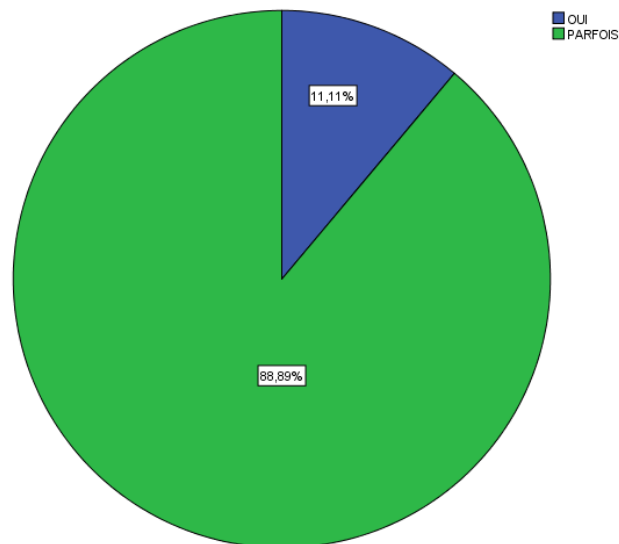
4-4-5 Importance des journées pédagogiques dans la formation continue des enseignants

L'entretien avec les inspecteurs concerne les domaines comme l'importance des journées pédagogiques, la maîtrise des textes et leur application mais aussi de la présence et les actions des inspecteurs pédagogiques.

Tous les inspecteurs unanimement affirment que la formation pédagogique est primordiale pour tout enseignant. Elle amène l'enseignant à mieux faire son travail ainsi, pour eux, c'est la clé de la réussite d'un enseignement. Ils estiment qu'on ne peut pas se passer de cette formation quand on veut dispenser un enseignement de qualité.

Celle-ci permet à l'enseignant de savoir ce qu'il doit faire, ce que l'Etat attend de lui. Elle permet à l'enseignant d'avoir les compétences qu'il doit utiliser depuis la préparation et la présentation des cours, la gestion de la classe jusqu'à l'évaluation des apprentissages etc.

Toutefois révèlent ces derniers il y a beaucoup de difficultés à atteindre les objectifs prédéfinis. Pour exemple aux dernières journées pédagogiques ils attendaient 14 enseignants pour les journées mais à peine 4 (quatre se sont présentés). Soit environ 28% du taux de participation. Ce taux est justifié par le camembères ci-dessous qui montre le pourcentage des enseignants qui participent aux journées pédagogiques.



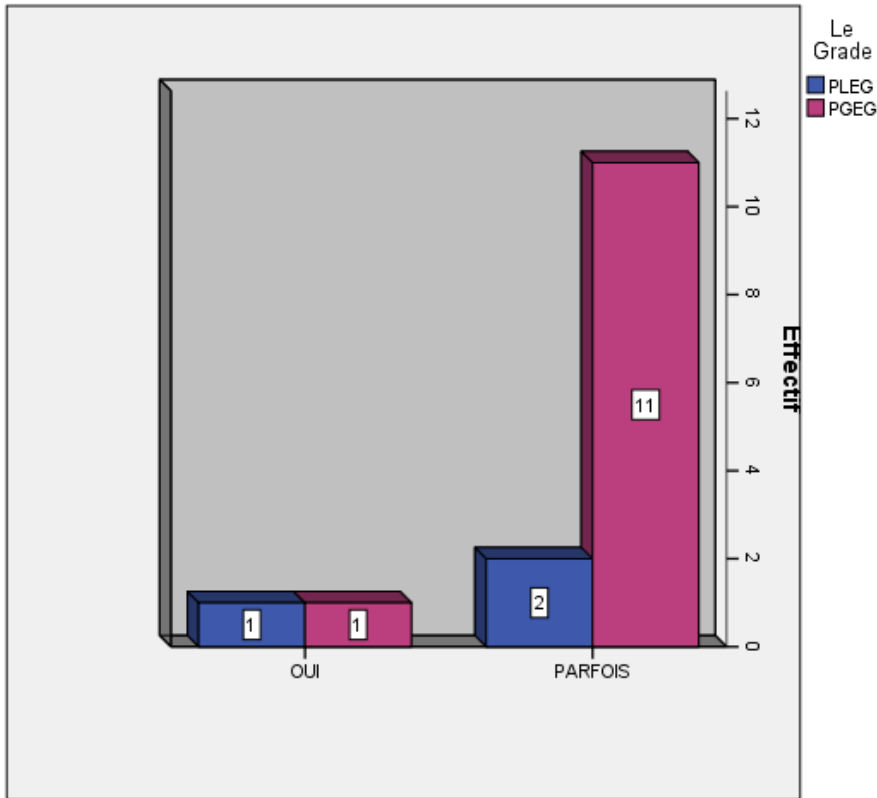
Source : Enquête de terrain 2018

Figure 5: Figure des enseignants qui participent aux journées pédagogiques

Au regard de cette figure, l'on constate que sur une centaine d'enseignant, à peine 11% ont l'habitude de participer aux journées pédagogiques et 88,89% participent parfois à ces journées. Il faut noter que pendant les discussions avec des enseignants, certains même s'ils vont aux journées pédagogiques n'assistent pas à ces journées.

C'est l'occasion pour certains d'aller se balader, se distraire ou voir leur proches certains profitent de ces journées pour se reposer après un tour éclair au lieu des journées pédagogiques.

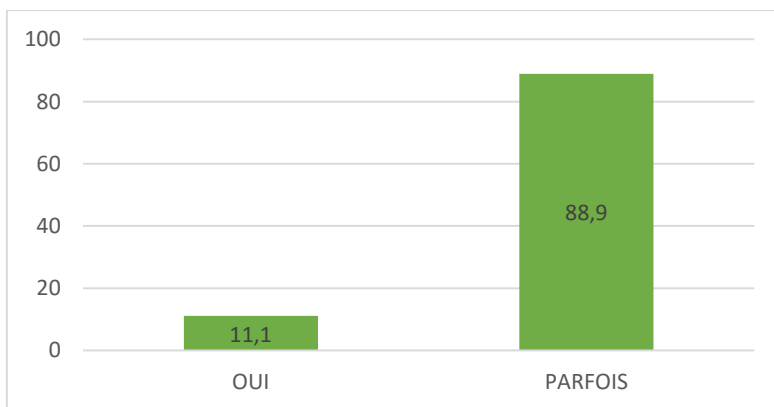
Le taux élevé de ceux qui assistent parfois montre le manque d'intérêt qu'un grand nombre d'enseignant trouve aux journées pédagogiques. Ainsi l'on pourrait en termes simples trouver qu'un grand nombre d'enseignant n'accorde pas une grande importance aux journées pédagogiques.



Source : Enquête de terrain 2018

Figure 6: Participation des PLEG aux Journées Pédagogiques

Au regard de cette figure, l'on constate que les PCEG sont les plus nombreux à assister aux journées pédagogiques. Contrairement aux PLEG qui ne trouvent pour la plus part aucun intérêt à y participer car se disent « grand prof ». Toutefois un certain nombre fait un effort d'assister même si la participation n'est toujours pas effective.



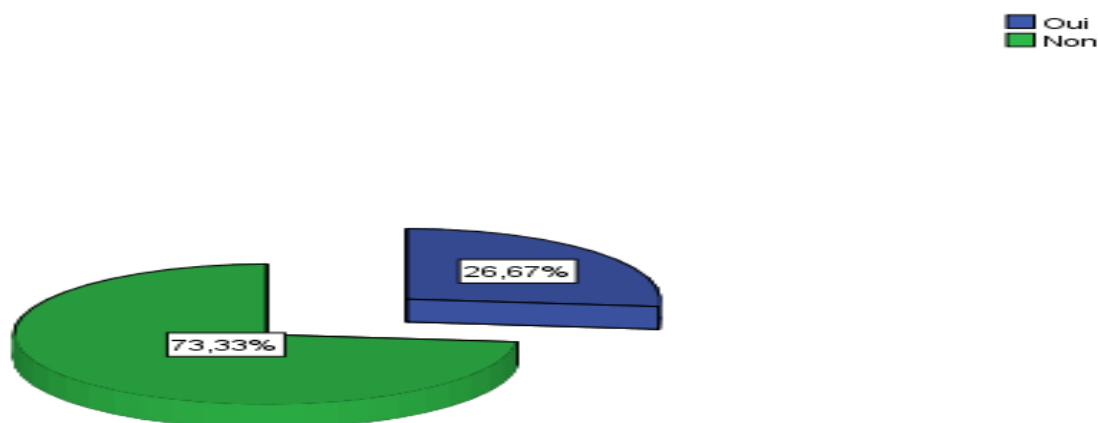
Source : Enquête de terrain 2018

Figure 7: Participations aux journées pédagogiques

Au regard de ce graphique, l'on constate que tous les enseignants interrogés maîtrisent bien l'existence des journées pédagogiques. Même si l'on doit noter qu'ils n'ont pas

connaissance des textes qui régissent ces journées. Toute fois un certain nombre ne voient pas trop leur importance c'est pourquoi ils se résignent d'y aller et ont de temps en temps participé à ces journées sans grand intérêt.

Ces journées sont d'autant plus théoriques que la formation dans les écoles de formations selon les avis recueillis auprès de plusieurs enseignants. Ici certains enseignants ne trouvent pas leur compte, soit par ce que c'est mal organisé, soit par ce que les contenues ont des problèmes soit encore parce qu'ils ne se sentent pas impliqués dans l'organisation de ces journées. A ces sujets, plusieurs raisons sont données.



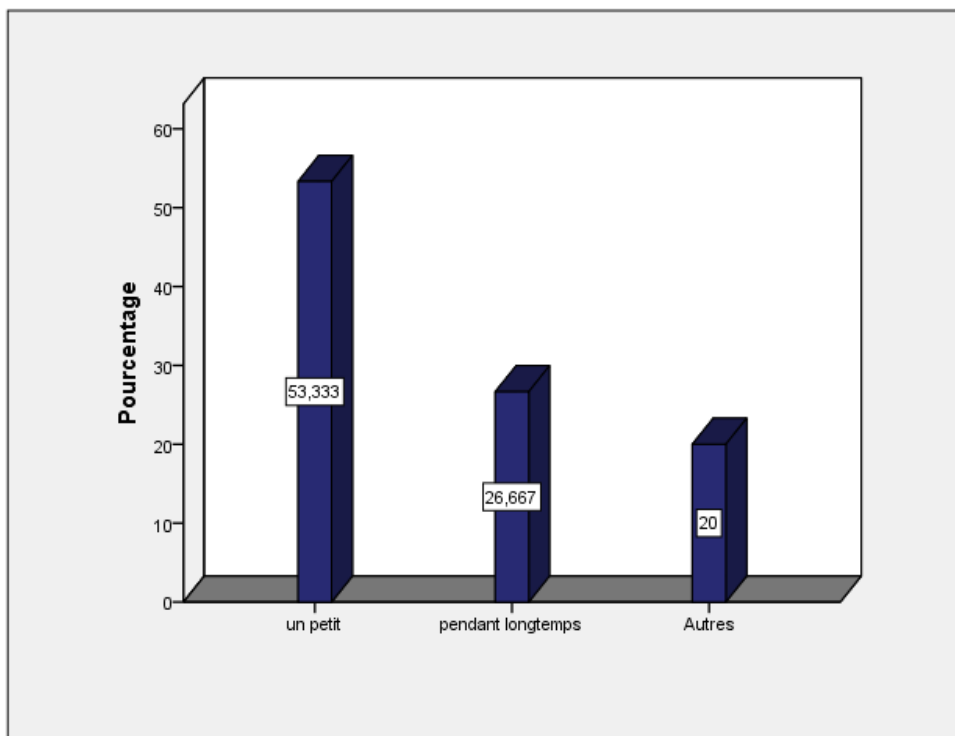
Source : Enquête de terrain 2018

Figure 8: Présentant les enseignants qui se sentent impliqués dans l'organisation des journées pédagogiques

Cette figure montre qu'à peine 26,67 % d'enseignant se sentent véritablement impliqués dans les journées pédagogiques. Le reste environ 73,33% ne se sentent pas impliqués car les inspecteurs définissent des thèmes sans leurs consultations et se trouvent parfois devant les faits accomplis et ceci se confirme par le fait que le grand temps de parole est détenu par les inspecteurs.

4-5 Les apports des journées pédagogiques sur le plan professionnel

Elle vient compléter et renforcer la formation reçue à l'école de formation appelé formation initiale. Elles permettent à l'enseignant d'enrichir sa formation afin d'être mieux outillé. Elles permettent d'apprendre les nouvelles manières d'évaluer et ici la manière d'enseigner est modifié en fonction de la capacité de rétention de chaque enseignant ainsi, les périodes de changement des méthodes varient en fonction de chaque enseignant.



Source : enquête sur le terrain 2018

Figure11: Temps mis pour les Variations des méthodes d'enseignement

Selon le graphique ci-dessus présenté, on observe que 53,333% change de méthode une fois sur le terrain mais ce changement peut être observé juste pour une faible durée et l'on se plonge à nouveau dans les anciennes habitudes. Seulement 26,667 ont un temps long pour expérimenter les nouvelles méthodes et 20% n'ont pas pu déterminer leur temps d'appropriation de nouvelles méthodes.

Toutefois il ressort que la manière dont les journées sont organisées, les contenus choisis et même la qualité mieux l'expertise des organisateurs n'amènent pas les enseignants à mieux se former dans ces journées.

Ce sont des lieux de rencontre des enseignants venant de plusieurs horizons leur permettant de discuter et de se changer les expériences pour un certain nombre c'est l'occasion de rencontrer des inspecteurs.

Les journées pédagogiques permettent aux inspecteurs de faire ou de renouveler leur fichier car les enseignants sont affectés tout le temps sans se faire signaler auprès des inspecteurs ce qui amène ces derniers à avoir des fichiers qui n'ont parfois rien à voir avec la réalité surtout que ces inspecteurs descendent difficilement dans certains établissements.

C'est l'occasion pour l'administration de passer certaines informations à travers les exposés du premier jour et c'est aussi une occasion idoine de pour le personnel de poser un certain nombre de question par rapport aux multiples préoccupations que l'on rencontre sur le terrain. Elles permettent à l'administration de prendre le pouls des activités et des problèmes des hommes de terrain (personnel administratif, enseignant ...).

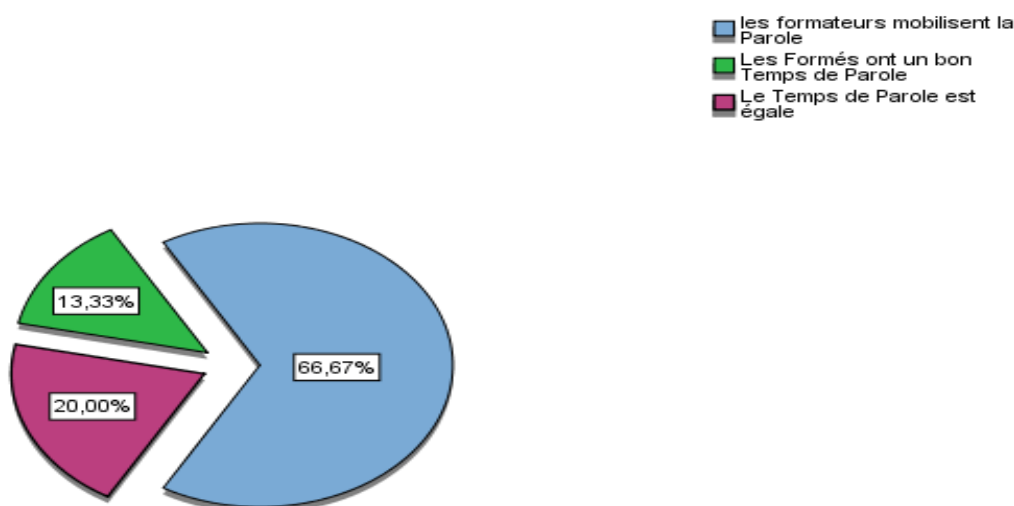
Véritable plateforme de formation continue, les journées pédagogiques devraient permettre une pratique de pédagogie active. Elle devrait être le véritable champ d'expérimentation des méthodes actives ceci via les différents outils donc devraient disposer un enseignant de géographie (carte, outil TIC, schéma, graphiques ...)

Les formations continues en générale rendent les enseignants plus professionnels sur le terrain. Les journées pédagogiques, au regard de leur récurrence et le sérieux qu'on y met forment en grande partie les enseignants restent donc ainsi très importantes. Toutefois de nombreuses difficultés rendent ces journées moins attrayantes et ne permettent pas toujours aux journées de jouer pleinement leur rôle.

4-6 : Les difficultés qui rendent les journées pédagogiques moins rentables

Les difficultés sont multiples. Elles ont été relevées par les enseignants et par les inspecteurs elles vont de l'organisation au choix des méthodes utilisées pendant la formation en passant par les contenus, l'appréciation de ces derniers par les enseignants...

Pendant les journées pédagogiques, les enseignants se rassemblent dans une salle par spécialité sans une grande commodité (absence de l'énergie électrique, du matériel de projection ou des outils modernes des TIC). Le plus souvent, plusieurs disciplines se retrouvent dans une seule salle à l'instar des enseignants des sciences humaines (histoire, géographie, philosophie et EC). Les différentes prises de parole riment exactement avec la formation observée à l'école de formation. Ici tout est théorique et l'inspecteur reste celui qui a le temps de parole le plus long.



Source : Enquête de Terrain (2018)

Figure 12: Temps de parole pendant les journées pédagogiques

Au regard de cette figure, 66,67% montrent que seuls les inspecteurs ont un temps de parole considérable. Ce qui montre que cette formation bien que continue n'est pas assez interactive, ne met pas le formateur au centre de son apprentissage mais laisse le soin aux inspecteurs de venir transmettre des idées préconçues. A peine 13,33% trouvent que les enseignants ont un bon temps de parole et 20% montrent que le temps de parole est équitable.

Cette partie du travail nous permettra de présenter d'une manière générale la situation de l'enseignement de la géographie au secondaire général dans le département du Lom et Djerem, le lien avec la qualité des enseignants et des structures dans lesquelles sont faits ces enseignements avant de parler des inspections et des journées pédagogiques.

4-6-1 La situation des enseignants de géographie

L'enseignement de la géographie est assuré par plusieurs catégories de personnes au secondaire entre autres les enseignants formés en géographie, les enseignants formés en

histoire, les contractuels recrutés dans le tas et les vacataires qui sont juste diplômés mais n'ayant aucune formation requise.

L'enseignement de la géographie a subi une transformation depuis les années 2012 car l'on est parti de l'approche par objectif qui était centralisée sur l'enseignant à l'approche par les compétences qui demande que l'apprenant soit au centre de la construction de son savoir. Ainsi l'on voit les enseignants se battre sans grand succès parfois pour l'atteinte des objectifs fixés.

L'amateurisme des enseignants conduit parfois aux résultats biaisés car nombreux sont ceux qui n'ont pas été dans l'approche par les compétences mais qui sont dans les salles de classes et certains n'assistent même pas aux formations continues mais qui forcent à appliquer l'approche par les compétences.

Il est à remarquer que dans cette zone on observe une forte présence d'enseignant homme. Bien qu'étant tous formés, il y a un taux élevé d'enseignant d'histoire qui n'ayant pas une formation appropriée en géographie, dispensent des enseignements de géographie.

Tableau 8: tableau présentant la situation en personnel de la zone d'étude.

	Etablissements	Discipline de Formation Géographie	Discipline de Formation Histoire
Nombre enquêté	Lycée de Mandjou	03	09
Nombre enquêté	CES de Letta	01	01
Nombre enquêté	CES Bazama	00	02

Source : Enquête de Terrain 2018

Au regard de ce tableau, on constate une forte présence masculine et un grand nombre de professeur de collège d'enseignement général. Ces enseignants sont concentrés en grande partie au Lycée de Mandjou qui est le plus grand établissement de cet arrondissement et qui est plus rapproché de la grande ville (Bertoua).

Au regard de cet effectif d'enseignant, et de leurs parcours, les formations continues sont sans doute les bienvenues pour une certaine capacitance et donner de bons rendements. Toutefois il est à constater que si tous ces enseignants savent l'existence des formations continues, ils n'en demeurent pas moins que nombreux sont ceux qui n'assistent pas toujours à ces séminaires en général et aux journées pédagogiques en particulier. En outre le graphique montre qu'il y a un nombre élevé des enseignants formés en histoire mais qui dispensent les cours de géographie et n'assistent pas toujours aux journées pédagogiques.

4-6-2 La situation du matériel et du milieu

Dans les établissements choisis l'on a constaté que le matériel didactique n'est pas très présent et très utilisé par les enseignants conséquence l'on reste presque dans l'ancienne méthode étant donné que la nouvelle demande beaucoup plus les activités tout en mettant l'élève au centre de la construction de son savoir.

Dans cette zone l'outil informatique et l'achat des documents ne sont pas les choses les mieux partagées par les élèves pour plusieurs raisons entre autres les documents APC sont moins disponibles dans le marché, la population est pauvre et trouve moins d'importance à équiper les élèves en fourniture scolaire, les élèves s'occupent parfois de leur propre

scolarisation autant les filles que les garçons. Pour tout dire les parents pour une grande partie ont démissionné de l'éducation de leurs enfants.

Les sources d'énergies sont parfois de mauvaises qualités et n'existent même pas au CES de LETTA encore moins au CES de Bazama. C'est autant de raisons qui présentent le manque de matériel et la non utilisation de celle-ci lorsqu'ils existent. Exemple le CES de Letta a les ordinateurs mais ne peut les utiliser faute de source d'énergie et de moyen pour s'acheter un groupe électrogène.

Pour tout dire, le milieu est enclavé, le matériel est peu existant et les enseignants ne font pas assez d'effort pour s'approprier les méthodes de pédagogie active afin de former les élèves comme le veut la nouvelle méthode(APC).

En d'autres termes l'environnement de travail n'aident pas assez les enseignants qui s'y trouvent et parfois l'on peut voir certains enseignements être dispensé sans le moindre carte ou le moindre schéma tout ceci a une forte influence sur les élèves non seulement sur leur savoir-faire mais aussi sur leurs savoir-être.

4-6-3 Situation des élèves

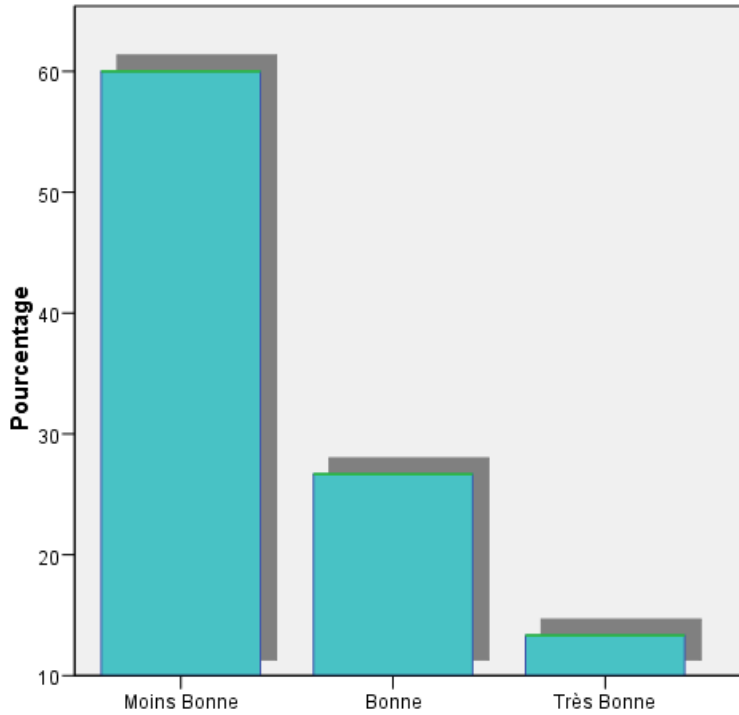
Les élèves sont les premiers bénéficiaires des différentes méthodes car ces méthodes sont conçues pour avoir un modèle d'homme précis voulu par la société cf loi d'orientation du 4 avril 1998. Ainsi ces derniers doivent être en disposition de recevoir la formation qui leur est donnée. Cependant ces élèves présentent de nombreuses lacunes pour assimiler les enseignements. Nombreux d'entre eux sont leur propre parent c'est-à-dire qu'ils s'occupent d'eux même aussi bien la pension que la nutrition.

Cette disposition ne leur permet pas toujours d'être très concentré dans leurs études conséquences les résultats sont parfois mauvais, la déperdition scolaire élevée, les notions apprises ne sont pas consolidées et ne présentent pas le plus souvent que les compétences ont été acquises. Ainsi les résultats sont décriés chaque année.

Au regard de cet état de lieu l'on constate que l'apprentissage de la géographie présente de nombreux problèmes qui peuvent être résolus et donc l'une des résolutions est la formation continue et parmi cette dernière, les journées pédagogiques.

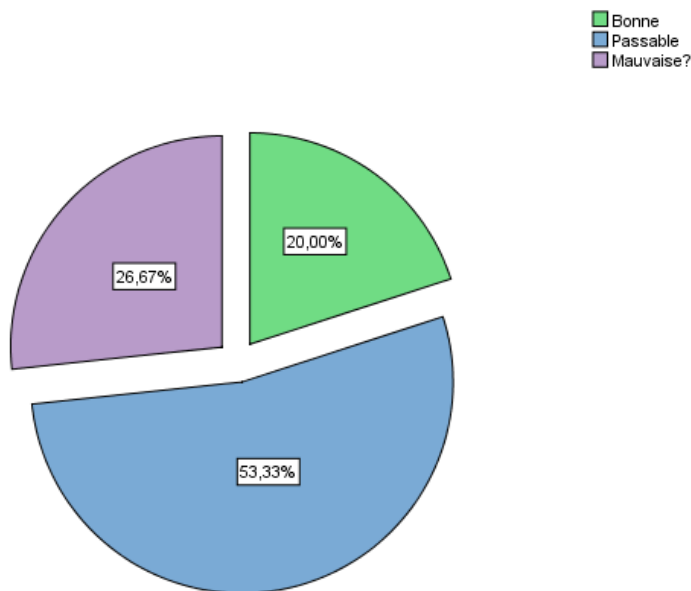
4-6-4 Organisation des journées pédagogiques et choix des contenus

Les journées pédagogiques ont sans doute une importance capitale. Mais pour qu'on y arrive il faut tout d'abord voir comment est-ce qu'elles sont organisées mais aussi voir le choix des contenus de celles-ci. Ce qui fait dire à certains que ces journées sont mal organisées.



Source : Enquête de Terrain 2018

Figure 9: Appréciation des journées pédagogiques par les Enseignant de Géographie



Source : Enquête de Terrain 2018

Figure 10: Appréciation de l'organisation des journées pédagogiques

Cette figure montre que 53,33% d'enseignant trouvent que l'organisation des journées pédagogiques est passable alors que 26,67 trouvent que c'est mal organisé et à peine 20% trouve que ces journées sont bien organisées. Il faut dès l'hors dire que l'organisation des journées cause problème c'est sans doute l'une des raisons qui montrent le faible taux de participation.

D'une manière générale les journées pédagogiques ont une manière et une organisation bien structurée qui ne permet pas de participer efficacement à la formation des enseignants afin d'être professionnel et performant dans les salles de classe. C'est sans doute ce qui justifierait de nombreux problèmes dont on accuserait le système éducatif camerounais.

En début d'année les inspecteurs les inspecteurs sont nommés afin d'assurer plusieurs taches dans leurs différents domaines de formations. Une fois ceci fait, ils sont répartis en bassin pédagogique. Ainsi notre zone d'étude se situe dans le bassin du Lom et Djerem Nord divisé à son tour en deux sous bassins celui du lycée technique de Bertoua Kano, lycée scientifique et celui de Bétaré Oya regroupant les établissements qui gravitent autour du lycée de Bétaré Oya. Notre travail se limitera au bassin du lycée technique, scientifique.

Les inspecteurs en début d'année recensent les différents thèmes. Ces derniers sont tirés des différentes observations ou des formations souhaitées pour renforcer les capacités des enseignants durant l'année. Ces inspecteurs peuvent recevoir des propositions des établissements ou des instructions de la hiérarchie. Après sélection des thèmes abordés ces derniers sont transmis à la hiérarchie à titre d'information.

Une fois les thèmes acheminés le temps est par la suite fixé pour l'organisation de ces journées. C'est alors qu'après plusieurs concertations les inspecteurs se déploient sur le terrain sous forme de mission afin de former les enseignants de terrain. En ce qui concerne notre localité d'étude, la délégation départementale envoie les correspondances aux chefs d'établissement deux ou trois semaines avant la tenue des journées les invitant à contribuer et à participer aux journées pédagogiques.

Le jour de la formation, les séminaristes se retrouvent au lycée technique de Kano pour le lancement des activités. Ce lancement est généralement par le gouverneur. Après le lancement des activités, ce dernier se retire et les travaux en plénière commencent. Tout d'abord les interventions des responsables puis la phase des questions réponses avant de se déporter vers le lycée scientifique pour les travaux en atelier.

Du lycée scientifique, l'on passe à une petite pause-café avant de continuer les travaux. La suite est ponctuée par les prises de parole des inspecteurs sur les travaux à faire. Les travaux définis l'on passe aux activités des enseignants puis la restitution. Il faut noter que les travaux sont définis en avance par les inspecteurs. Une fois la restitution faite, les travaux sont donnés à faire à la maison pour le lendemain.

Le jour suivant est réservé à la suite des activités commencées la veille. Il est à noter que l'ambiance n'est pas la même entre le premier et le deuxième jour, l'effectif diminue considérablement au deuxième jour. A la fin des travaux en atelier fait à la hâte, les différents séminaristes se retrouvent à nouveau au lycée technique de Kano pour la cérémonie de clôture avec la lecture du rapport final en présence du gouverneur et s'ensuit le partage du bout de pain réservé pour la circonstance.

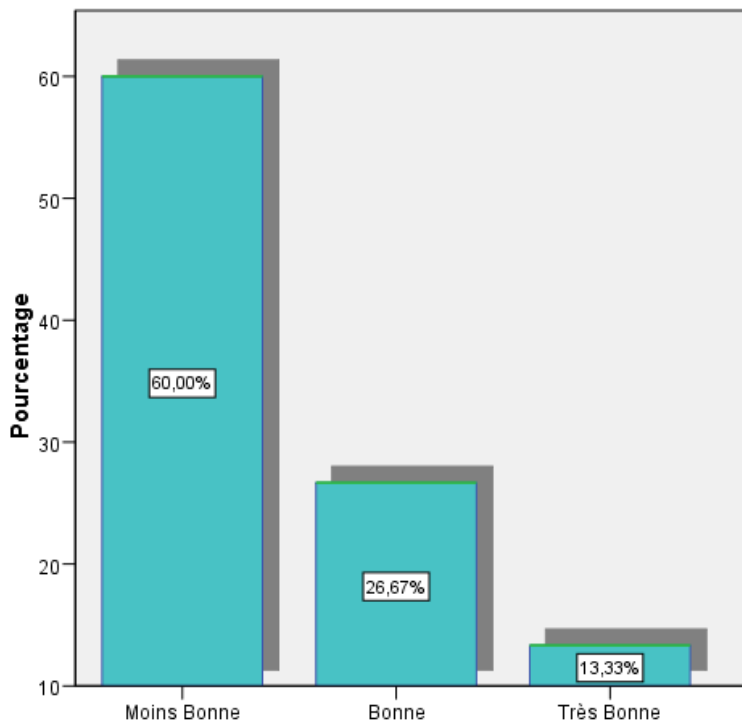
Pour tout dire les journées pédagogiques se déroulent génialement pendant deux jours même si cette année avec les contraintes de temps elles ont été organisées en une

journée en ce qui concerne l'environnement de travail, tous les enseignants enquêtés se déplacent pour leur formation car celle-ci se déroule dans des établissements autres que les leurs.

Ainsi les moyens de locomotion sont la voiture ou la moto ceci en fonction des distances. Ceux venant du lycée de Mandjou utilisent des motos ou des taxis et les autres prennent les véhicules car venant des distances un peu plus grande. Les différentes techniques et méthodes apprises doivent dès l'hors être implémentées sur le terrain par les enseignants.

Même s'il faut remarquer qu'au dernier jour, très peu d'enseignant venus des établissements étudiés sont représentés cf courbe de représentation des enseignants dans les journées pédagogiques. Toutefois l'on doit s'évertuer à savoir l'utilité des journées pédagogiques. Qui loin d'être une distraction pour certains revêt une importance capitale.

Les journées pédagogiques revêtent une grande importance dans la formation des enseignants. Plusieurs raisons peuvent le démontrer. A la question de savoir si les journées pédagogiques sont importantes, les enseignants sont unanimes sur la question en répondant par l'affirmatif. Mais décrivent parfois la manière dont elles sont organisées.

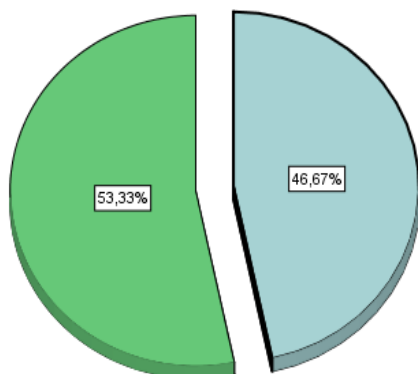


Source : enquête sur le terrain 2018

Figure 11: Représentation des enseignants qui pensent que les journées sont mal organisées.

Dans ce graphique, 60% d'enseignant pensent que les journées pédagogiques sont mal organisées par contre 26% les trouvent bien organisées et 13% trouvent que ces journées sont très bien organisées.

■ on ne se sert pas impliqué dans la formation
■ mauvaise organisation



Source : Enquête de Terrain 2018

Figure 12: Difficultés rencontrées par les enseignants

Les enseignants présents sur le terrain sont confrontés à de difficultés énormes ce qui doit les amener à faire constamment des séminaires de formation. La formation initiale ayant eu des lacunes, les journées pédagogiques sont donc une plateforme reconnue par tous les enseignants qui peut permettre aux uns et aux autres de se former. Elle permet de se recycler surtout face aux nouvelles méthodes d'enseignement.

Selon l'avis de plusieurs enseignants interrogés ils ont été formés dans les différentes écoles de formation dans l'approche par compétence. Ayant donc cette formation, ils doivent s'atteler à s'approprier la nouvelle approche qui est l'approche par les compétences (APC).

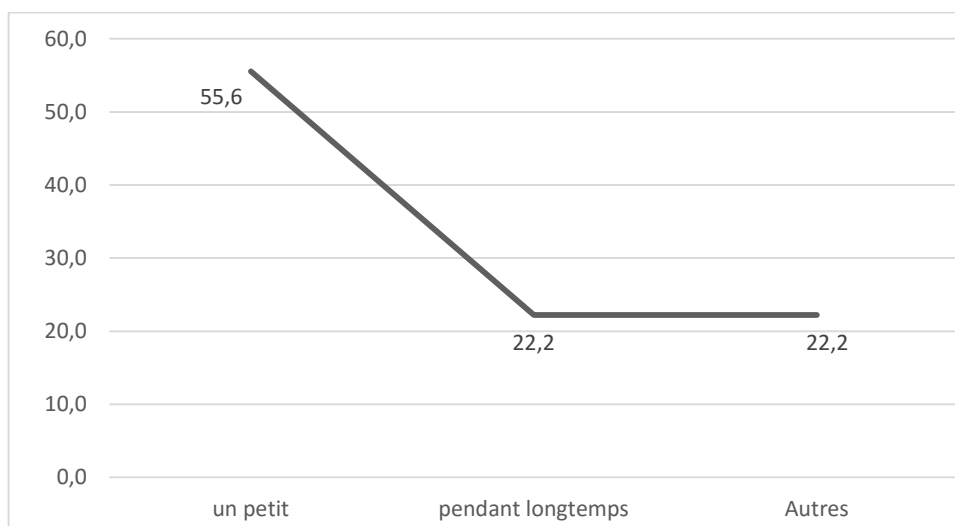
Pendant notre travail sur le terrain nous avons rencontré pour la plupart les enseignants qui ont été formés dans l'approche par objectif car la moyenne des années de service oscillent autour de neuf ans ceci montre que ces enseignants ont enseigné autant dans l'approche par objectif que dans l'approche par les compétences.

Les quelques rares sortis des écoles après les années 2014 admettent qu'ils ne voient pas une grande différence entre ce qu'ils apprenaient étant au secondaire et ce qu'ils ont appris en formation. Comme pour dire que malgré le changement des approches beaucoup reste à faire dans les grandes écoles pour s'arrimer car ces mieux être professionnel, la formation doit être à l'image de ce que l'on ira faire sur le terrain. Il se trouve donc qu'il y ait déphasage entre ce qu'on fait à l'école et ce qui se fait sur le terrain.

Les journées pédagogiques permettent donc de renforcer les capacités des enseignants qui sont sur le terrain, elles permettent aux enseignants de se retrouver afin de se partager des expériences. C'est une plateforme donc les prouesses ne sont plus à démontrer car ici les enseignants ont la possibilité de poser autant de questions que possible aux inspecteurs qui sont de plus en plus rare sur le terrain. Pour certains enseignants c'est le seul moment de rencontrer un inspecteur puisque ces derniers sont de plus en plus rares dans leurs établissements.

Les thèmes choisis permettent de travailler, de débattre de se partager les expériences afin d'adopter les meilleures. Ce temps d'arrêt permet aux enseignants de souffler hors des classes et s'approprier les nouvelles armes pour bien mener leur mission. C'est le lieu où certains apprennent à monter une épreuve conforme à bien remplir les cahiers de texte ou même bien conduire une leçon. Elles permettent aux inspecteurs de prendre le pouls des enseignements sur le terrain et d'apporter des corrections y afférentes.

Toutefois les avis restent partagés quant à l'appropriation de la formation des journées pédagogiques. C'est dans ce sens qu'un grand nombre se sent moins impliqué dans la formation.

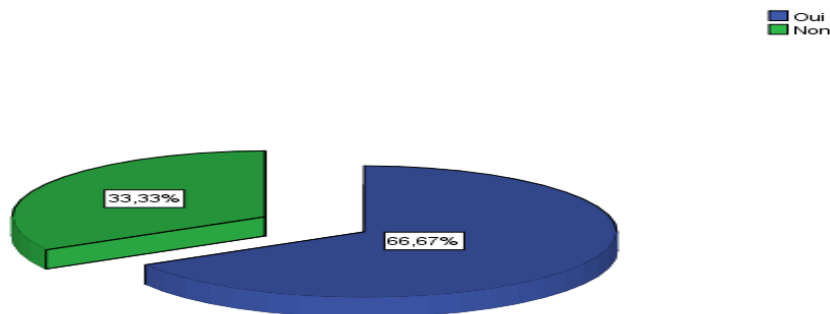


Source : enquête de terrain 2018

Figure 17 : courbe présentant le temps d'utilisation des nouvelles méthodes apprises aux journées pédagogiques

Cette courbe présente un taux élevé des enseignants qui ne gardent pas pendant longtemps la formation reçue aux journées pédagogiques d'où la persistance des anciennes méthodes dans les salles de classe. Tout à côté un certain nombre (22,2%) assimile la formation et l'utilise pendant longtemps.

Pour tout dire les journées pédagogiques restent très importantes pour la communauté éducative entre autre autres enseignants, inspecteurs, élèves et parents car les nouvelles méthodes d'enseignement apprises permettent aux élèves de mieux comprendre les enseignements apprentissages qui au départ paraissaient difficiles d'où le changement des méthodes de certains enseignants pour une petite durée, une longue durée et parfois aucun changement.



Source : enquête sur le terrain 2018

Figure 13: pourcentage d'enseignant qui change la manière d'enseigner après un certain nombre de temps

En conclusion les journées pédagogiques restent très importantes. Elles sont chaque année organisées dans le département du Lom et Djerem elles rassemblent le plus souvent un grand nombre enseignant. Cependant nombreux sont des enseignants qui assistent difficilement à ces journées ce qui nous amène à parler des problèmes ou des difficultés rencontrées aux journées pédagogiques.

Les difficultés rencontrées sont multiples elles vont des lieux de service des enseignants aux inspecteurs en passant par la tenue de ces journées.

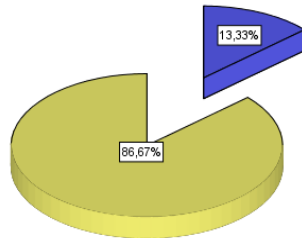
4-6-5 Les difficultés rencontrées dans les établissements

Les établissements qui font l'objet de notre étude sont confrontés à de nombreuses difficultés et nous citons entre autres :

- le manque d'information : les enseignants pour la plupart vivent dans la ville de Bertoua et ne sont pas à l'établissement chaque jour. De ce fait ils n'ont pas toujours l'information qu'il faut dans leurs établissements pour assister aux journées pédagogiques.

- le manque d'engouement de la part des enseignants pour assister à ces journées. Pour un certain nombre d'enseignant, les journées pédagogiques sont mal organisées

Oui
Non



Source : Enquête sur le terrain

Figure 14: appréciation de l'utilité des journées pédagogiques

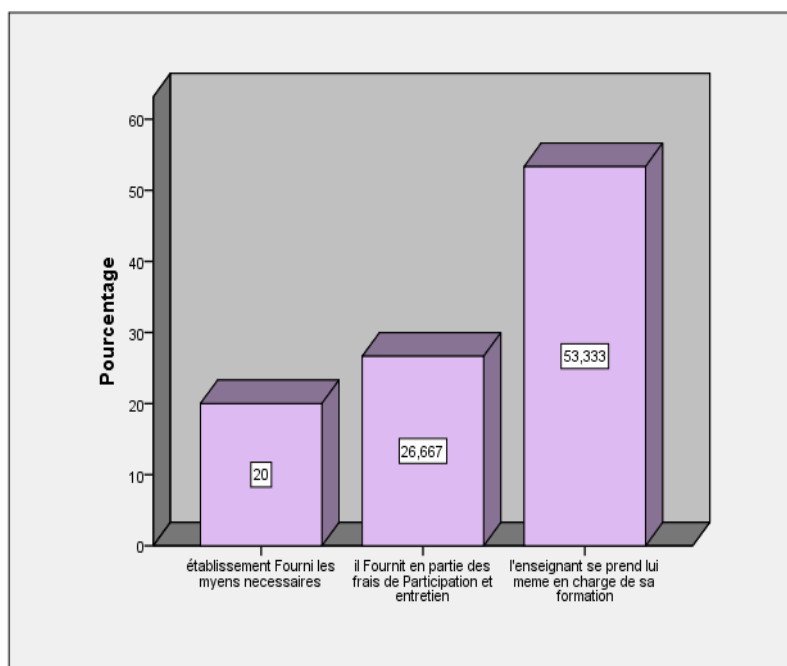
Pour environ 86% d'enseignant il serait inutile d'y assister car on n'y gagne pas grand-chose conséquence mieux ne pas y aller et rester à la maison au lieu d'aller perdre ce temps.

- pour certains enseignants, ils n'ont plus le pour se faire former car les journées sont organisées chaque année mais rien ne change ou il n'y a rien de nouveau. Cet argument est beaucoup plus avancé par les enseignants déjà responsables (personnel de l'administration). Ces derniers ne trouvent pas d'intérêt à assister à ces journées pourtant interviennent dans les salles de classe.

- le déplacement des enseignants n'est toujours pas chose aisée car les différents chefs d'établissement se plaignent de la disponibilité des finances permettant aux enseignants de se déplacer. L'APEE (association des parents d'élève et enseignants) n'ayant pas assez de fond pour prendre en charge la formation des enseignants. Ainsi certains chefs d'établissements se limitent à payer juste les cotes parts demandées à la délégation et le transport des enseignants le reste de charge restant à la merci de l'enseignant.

- les enseignants pour un certain nombre du moins trouvent que les financements ne sont pas alloués pour cette formation car si certain perçoivent des maudites sommes pour leur transport, d'autre n'attendent rien et ne reçoivent rien pourtant ils auraient souhaité être pris totalement en charge.

Pour ces enseignants, ils vont se former pour les élèves par conséquent l'APEE devrait tout faire, mettre tout à leur disposition afin d'être motivé et mieux participer aux journées pédagogiques. Le schéma si dessous présente les pourcentages des enseignants qui ont un petit soutien de la part des établissements pour les journées pédagogiques



Source : enquête sur le terrain 2018

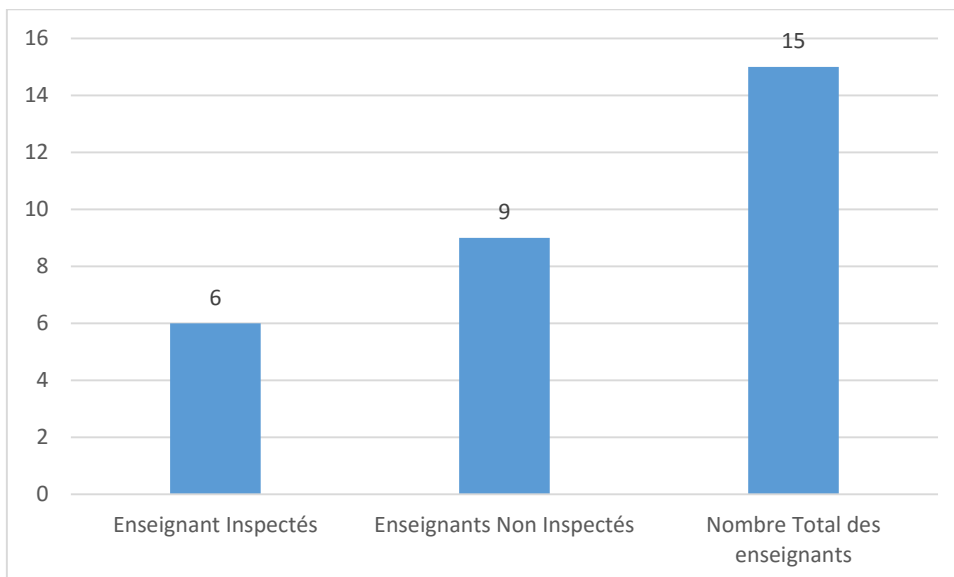
Figure 15: appréciation des contributions aux journées pédagogiques par les enseignants

Au regard de ce graphique seulement 20% pensent que l'établissement fournit les moyens nécessaires pour participer aux journées pédagogiques, 26,667 trouvent que les établissements fournissent en partie les frais de participation et 53,333 trouvent que l'enseignant prend toute la charge de sa formation ce qui peut parfois amener certains enseignants à être absents pendant les journées pédagogiques et d'autres à s'intéresser moins à la chose. Ceci s'amplifie avec l'absence des inspecteurs dans les différents établissements.

- Pour certains le fait que les inspecteurs fassent rarement les décentes dans leur établissement ne les encourage pas à assister aux journées pédagogiques. Nombreux sont à leur septième années de service sans la moindre inspection.

Tableau 9: Enseignants inspection

Enseignant Inspectés	06
Enseignants Non Inspectés	09
Nombre Total des enseignants	15

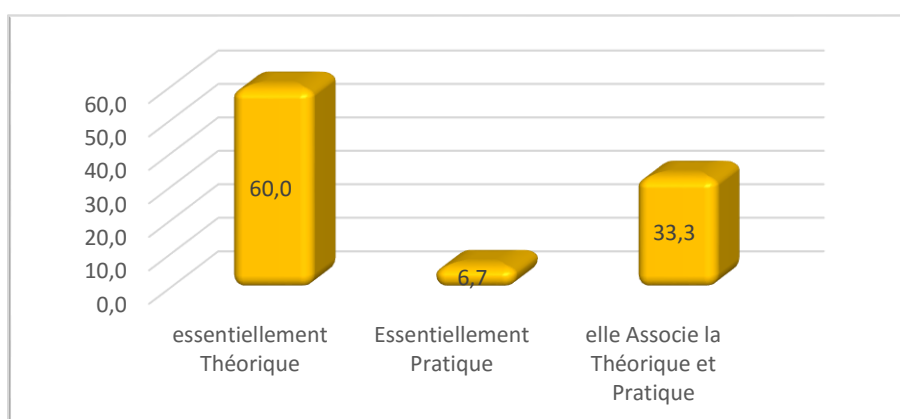


Source : enquête de terrain 2018

Figure 16: les enseignants ayant reçu les inspecteurs sur le terrain

4-6-6 les difficultés rentrées Pendant les journées pédagogiques

Plusieurs éléments amènent à trouver un certain nombre de difficulté rencontrées pendant les journées pédagogiques cette formation tend à être encore théorique car ne donnent pas les éléments nécessaires pour permettre aux enseignants d'être plus pratique sur le terrain. C'est d'ailleurs pour cette raison que nombreux pensent que ces journées sont théoriques.



Source : enquête de terrain 2018

Figure 21 : montrant l'aspect théorique des journées pédagogiques théoriques

Cette figure montre que 60% des enseignants qui participent aux journées pédagogiques les voient théoriques par conséquent ne permettent pas une appropriation à proprement dite des méthodes actives. Par conséquent il est difficile de faire une transposition didactique dans les

salles de classe avec ce que l'on aurait appris pendant les journées pédagogiques. En revanche, 6,7% voient une dose de pratique dans ces journées et 33,3% trouvent que ces journées associent la théorie et la pratique.

Tout comme le disait Akimou Tchagnaou, dès l'entame de ce chapitre, en disant que les formations restent très théoriques dans nos pays, les formations données pendant les journées pédagogiques ne sont pas en reste et ne demandent aucune exigence quelconque pour y participer.

Comme pour dire que les formations sont plus théoriques et parfois moins adaptées aux contextes même s'il faut reconnaître que des efforts sont faits par l'Etat en vue de rendre les formations plus adaptées aux différents contextes avec la mise au programme de l'approche par les compétences même si de nombreux problèmes sont à reconnaître.

Les journées pédagogiques sont organisées depuis un certain temps par bassin pédagogique. Ainsi il est question de regrouper les établissements qui sont rapprochés vers un grand centre. C'est dans cette logique que l'on peut voir plusieurs établissements parmi lesquels le CES de Letta, le Lycée de Mandjou, le CES de Bazama et bien d'autres se retrouver dans une même assiette pour les journées pédagogiques du Lom et Djerem Nord.

Le regroupement se fait le plus souvent au lycée technique de Bertoua Kano. Les journées pédagogique ici se faisaient jusqu'en 2017 en trois phases et pendant deux jours dans deux sites différents (Lycée technique de Bertoua Kano et au Lycée scientifique). La première phase étant le regroupement, la deuxième le travail en atelier et la dernière la séparation.

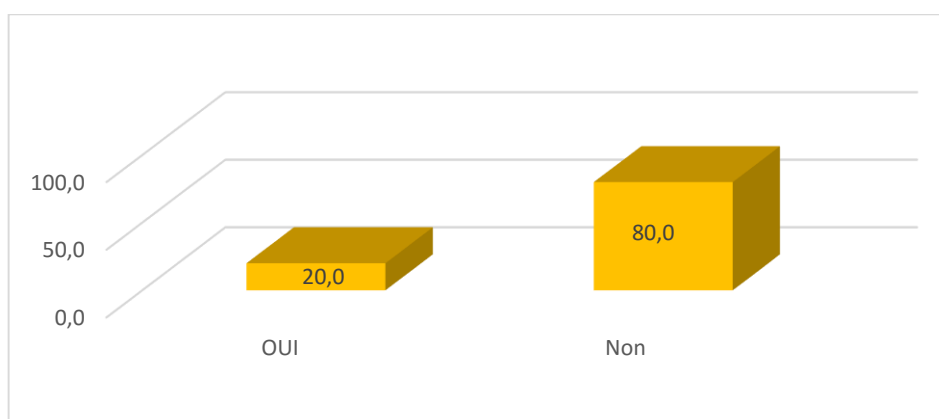
Pendant la première phase les enseignants et responsables se regroupent dans une salle pour une cérémonie d'ouverture présidée par le gouverneur de la région de l'EST par la suite viennent des exposés des responsables parmi lesquels les délégués, les inspecteurs et parfois certains opérateurs comme les assureurs, les banques.

S'ensuivent des échanges sur les différentes préoccupations à la fin de ces échanges la répartition des sites se fait en fonction des ateliers. C'est alors que les sciences humaines sont envoyées au Lycée scientifique pour le reste des journées avant de revenir au lycée technique pour la cérémonie de clôture.

Pendant la deuxième phase, les enseignants se retrouvent avec les inspecteurs pour des travaux pratiques dans une salle. Ici on retrouve les enseignants de géographie, histoire éducation à la citoyenneté et philosophie.

Les enseignants de philosophie sont par la suite envoyés dans une autre salle pour des travaux spécifiques. Cette phase se veut plus pratique, pour atteindre des objectifs visés, les inspecteurs proposent mieux donnent des travaux aux enseignants après une petite pause-café.

Il est à observer que dans la salle l'on ne voit aucune installation électrique encore moins l'installation de différents appareils pouvant permettre une formation. C'est pourquoi nombreux sont ceux qui pensent que le lieu de formation n'est pas très attrayant.



Source : enquête de terrain 2018

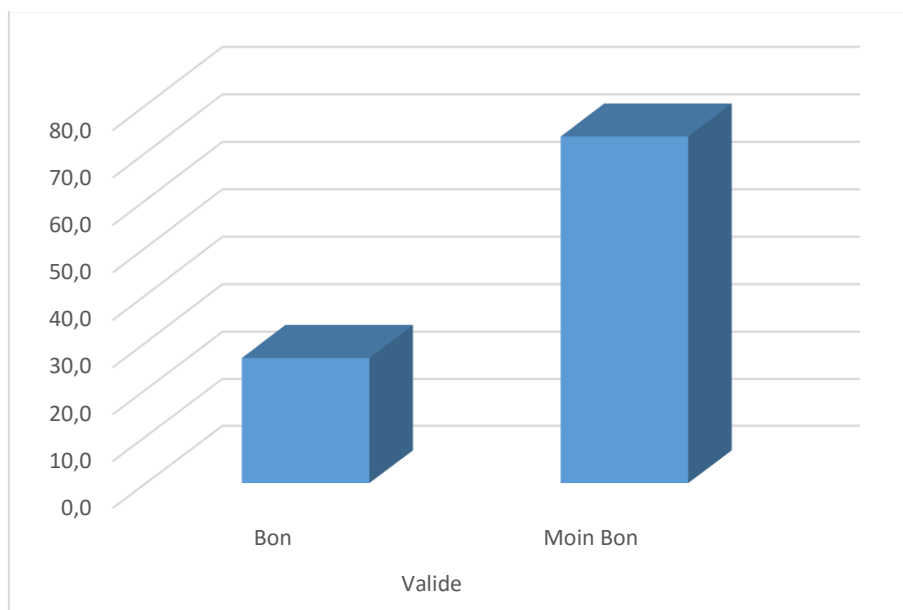
Figure 17: appréciation du cadre de formation par les enseignants

Selon le graphique, 80,0% pense que le cadre n'est pas approprié car la formation se fait dans les salles qui ne sont pas alimentées par l'énergie électrique, les salles moins aérées faisant parfois le plein. Il n'existe de prise électrique pouvant permettre de brancher les appareils pour une projection quelconque pouvant permettre l'apprentissage de certaines pratiques de classe avec le numérique.

La formation restant de ce fait théorique, n'encourage pas les enseignants à courir vers les nouvelles technologies ainsi nombreux sont des enseignants qui ne possèdent même pas les ordinateurs à peine sept enseignants sur les quinze soit un pourcentage 46%. Aucun des établissements visités ne disposent de vidéo projecteur. Comme pour dire qu'au moment où l'enseignement se veut concret, l'on reste théorique même dans les séminaires de formation.

La qualité de la formation pourrait avoir des problèmes car les inspecteurs sont parfois moins aguerris, nombreux n'ont pas reçu une formation adéquate pour l'approche par les compétences c'est rend leur prises de décision difficile. Les fonds alloués aux journées pédagogiques ne sont pas toujours suffisants, en outre certains inspecteurs sont parfois absents ce qui parfois fait croire que celle-ci n'est pas importante, C'est ce que nous présente le graphique si dessous.

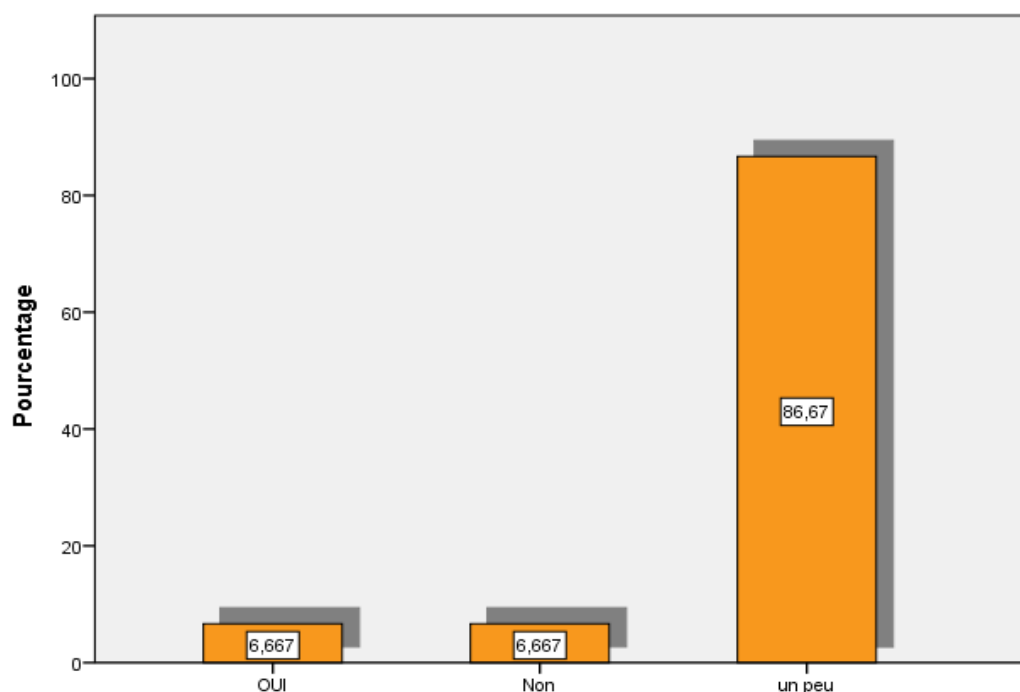
Il faut reconnaître qu'il arrive des moments où l'on assiste aux journées pédagogiques et ne voit pas tous les inspecteurs chargés du bassin pédagogique. Et ceux qui y sont ne maîtrisent pas assez les sujets traités. Pendant les journées, les enseignants sortent et entrent selon leur bon vouloir la discipline et la rigueur ne sont pas de mise. Organisé en deux jours parfois en un jour elles ne favorisent pas assez l'assimilation de la formation d'où les difficultés des enseignants à assimiler la formation.



Source : enquête de terrain 2018

Figure 18: question sur l'assimilation de la formation

Le plus souvent la manière d'organiser ces journées cause problème car certains enseignants pensent qu'il faut revoir l'organisation de ces journées pour les rendre plus utiles et attrayantes et même la formation des encadreurs que sont des inspecteurs. cf question sur ceux qui pensent que les journées sont mal organisées



Source : enquête de terrain 2018

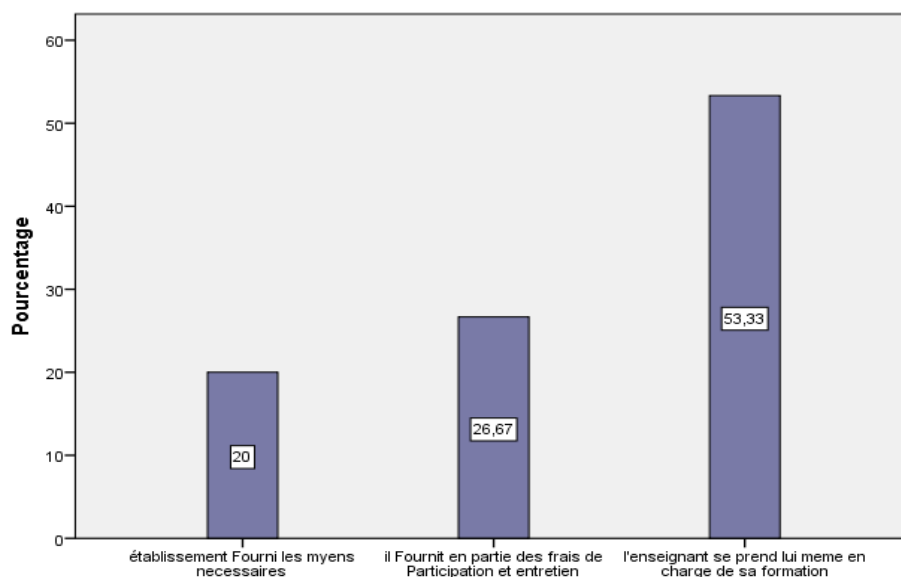
Figure 19: Appréciation des journées pédagogiques selon des enseignants

Le diagramme ci-dessus présente que 86,67 pensent que les journées pédagogiques ne sont pas très bien organisées ce qui sans doute ne motive pas les différents acteurs à y assister.

Pour tout dire les journées pédagogiques restent passives comme dans les formations initiales. Pourtant sur le terrain les enseignants font face à la pédagogie active centrée sur les élèves. Ici l'élève a le plus grand temps de parole, construit lui-même son travail, à travers ses compétences puis met cette nouvelle connaissance au profit de son savoir-faire et de son savoir être pour le bien de la société.

Tout porte à croire que la formation continue reste le parent pauvre du système éducatif à cause des multiples problèmes que ce dernier rencontre. En outre, cette pratique n'entre pas dans les mœurs des praticiens. Les enseignants savent qu'une fois sortie des écoles, n'ont plus rien à apprendre par conséquent s'adonnent peu aux formations continues. Malgré tout il faut reconnaître que les journées pédagogiques restent très importantes.

Nous avons constaté que sur le terrain, des enseignants interrogés n'ont jamais eu la possibilité de voir les journées pédagogiques être organisées dans leurs propres établissements. 100% de ces enseignants sont dans cette situation en outre le fait que les enseignants contribuent à leur propre formation pendant des journées pédagogiques ne permet pas à ces derniers d'y participer ce qui cause encore un certain nombre de problèmes. Les enseignants de part et d'autre se plaignent des salaires modestes qui ne leur permettent pas d'avoir un niveau de vie aisé ainsi croire à la participation de certains enseignants financièrement est sans doute une utopie. C'est pourquoi un certain nombre à savoir 53% qui trouvent que l'établissement ne contribue qu'à moitié à cette formation.



Source : enquête de terrain 2018

Figure 20: figure Présentant les enseignants qui ont des avis sur les participations

Le diagramme ci-dessus montre que les enseignants pour la plus part prennent en charge leur formation. Ainsi voyant un ce qu'ils gagnent et qu'ils doivent encore mettre dans la formation, ne trouve pas un certain intérêt à participer à ces formations.

4-6-7 L'éternel couplage à l'histoire

Les journées pédagogiques sont parfois face à certain nombre de choses. Ici on se rend bien compte que la discipline géographie est constamment alliée à d'autres. Malgré les spécificités de cette discipline, nombreux sont des enseignants qui n'ont pas une formation adéquate mais qui la dispense.

C'est dans ce sens que l'on peut voir un grand nombre d'enseignant formé en histoire mais qui donne tout de même les enseignements de géographie. Il faut noter qu'à la sortie des écoles normales depuis un certain nombre d'année, les spécialités sont bien définies ainsi nous avons d'un côté le département d'histoire et de l'autre celui de géographie.

Une fois sortie de l'école ces enseignants se trouvent en train d'enseigner les deux disciplines. Plus grave encore pendant les journées pédagogiques l'on mélange toutes les sciences humaines (histoire, géographie, philosophie) cette manière de coupler ne permet pas toujours aux enseignants d'acquérir la formation nécessaire. D'où l'invitation aux inspecteurs d'organiser les séminaires d'une manière séparée en fonction des spécialités.

4-6-8 Le déficit des spécialistes impactant moins sur l'approbation des méthodes spécifiques de la discipline

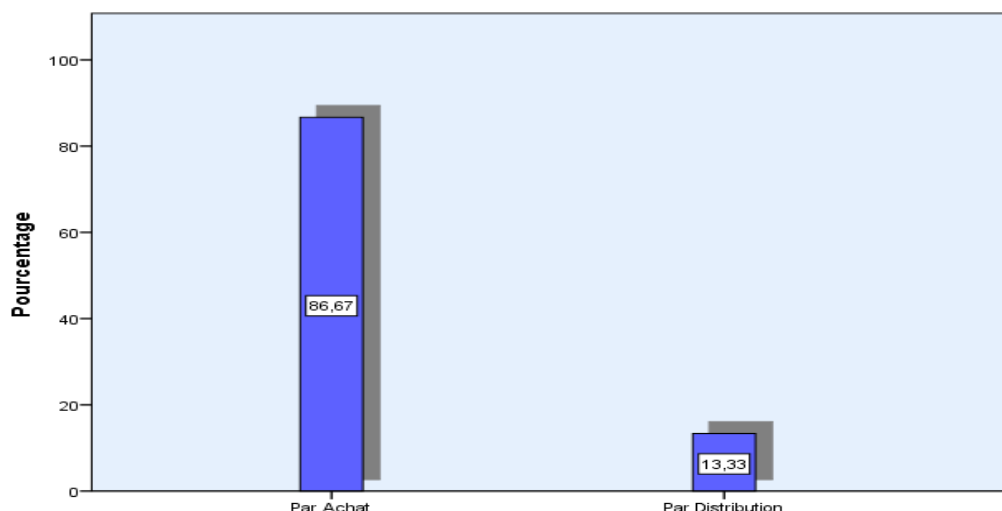
Les inspecteurs qui encadrent les enseignants viennent autant de l'histoire que de la géographie. Il faut noter que ces derniers n'ont pas en réalité une formation en didactique des disciplines en générale et celle de la géographie en particulier. Leur formation se fait donc dans le tas et semble être empirique.

En outre ils n'ont pas assez bénéficié des formations en nouvelles approches pédagogique si oui des formations au rabais c'est d'ailleurs pour cette raison que certains enseignants pensent que les inspecteurs ne maîtrisent pas assez le contenu des formations cf question 131 ET parfois des documents choisis sont limités cf 116

L'hors d'un séminaire pendant les vacances animé par un professeur d'origine camerounaise mais en exercice au Canada, nous avons constaté que les responsables de l'éducation au Cameroun avaient encore beaucoup à faire et à apprendre afin d'être à la pointe de l'approche par les compétences. Sur ce point il a surtout critiqué les épreuves données aux élèves pour le compte du BEPC 2018.

Tout ceci nous amène à comprendre que les journées pédagogiques restent très importantes mais elles peuvent l'être d'avantage si un certain nombre de préalable est établi.

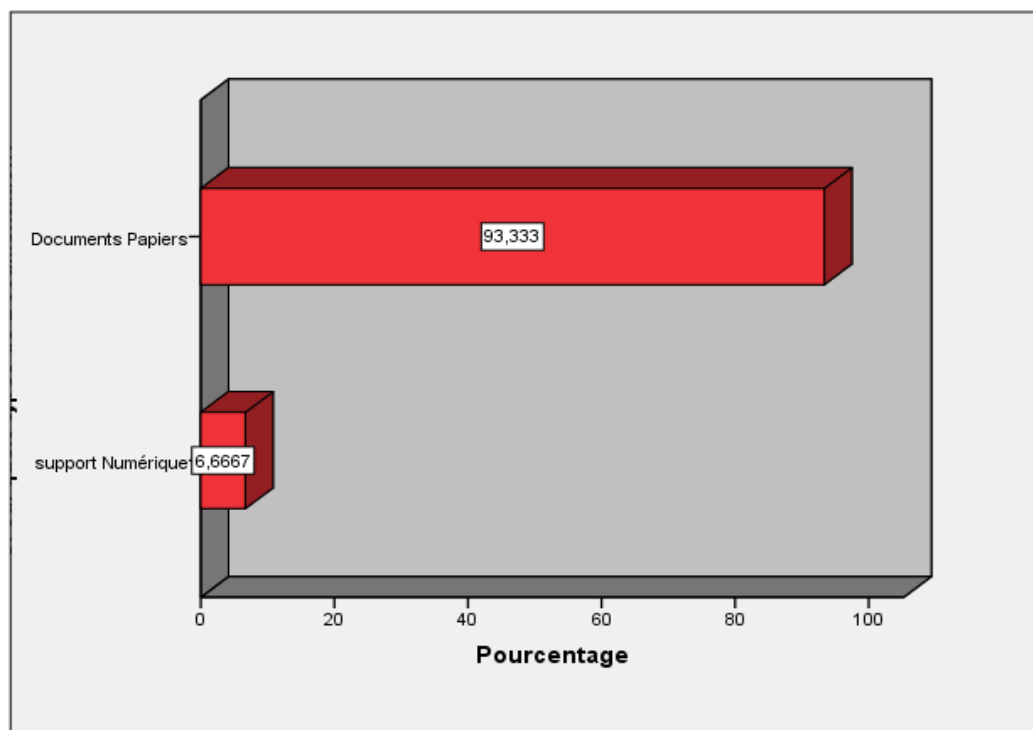
Les journées pédagogiques n'arrivent pas jusqu'ici à utiliser les outils modernes de la géographie pour les enseignants, les outils utilisés sont traditionnels (le support papier, stylo habille) et tout ce matériel est produit par les enseignants eux-mêmes.



Source : enquête de terrain 2018

Figure 26: figure donnant une appréciation sur le matériel utilisé et les mesures de possession de ces matériels

Il est à noter à l'observation de cette figure que les enseignants ont accès à la documentation via un achat. En effet, les inspecteurs apportent des documents qu'ils jugent utiles et pour y être en possession, les enseignants photocopient à leur propre frais et l'essentiel de ces documents est sur support papier le support numérique étant inexistant.



Source : enquête sur le terrain 2018

Figure 27: Appréciation des supports d'enseignement

Le graphique ci- dessus montre que selon les enseignants interrogés, la presque totalité des supports remis aux enseignants est sur support papier ce qui montre une très faible migration vers les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Les différents inspecteurs en les interrogeant ont montré qu'il y a une multitude de problème qui font clocher les journées pédagogiques entre autres l'absence des enseignants aux journées pédagogiques, le manque de collaboration avec certains chefs d'établissements, une participation franche des séminaristes, et même au niveau des gouvernements, ces derniers doivent mettre tout le nécessaire à la disposition des inspecteurs pour une bonne organisation.

Pour conclure, les journées pédagogiques restent très importantes mais seulement la manière dont elles sont organisées n'amènent pas à acquérir la formation nécessaire ceci pour moult raisons que nous nous avons cité plus haut.

TROISIEME PARTIE : VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUES ET RECOMMANDATIONS

Cette partie est d'autant plus importante que les précédentes. Ici l'on vérifiera les hypothèses pour voir si elles sont validées ou pas mais aussi de critiquer ce travail avant de faire certaines recommandations.

CHAPITRE 5 : VERIFICATION DES HYPOTHESES

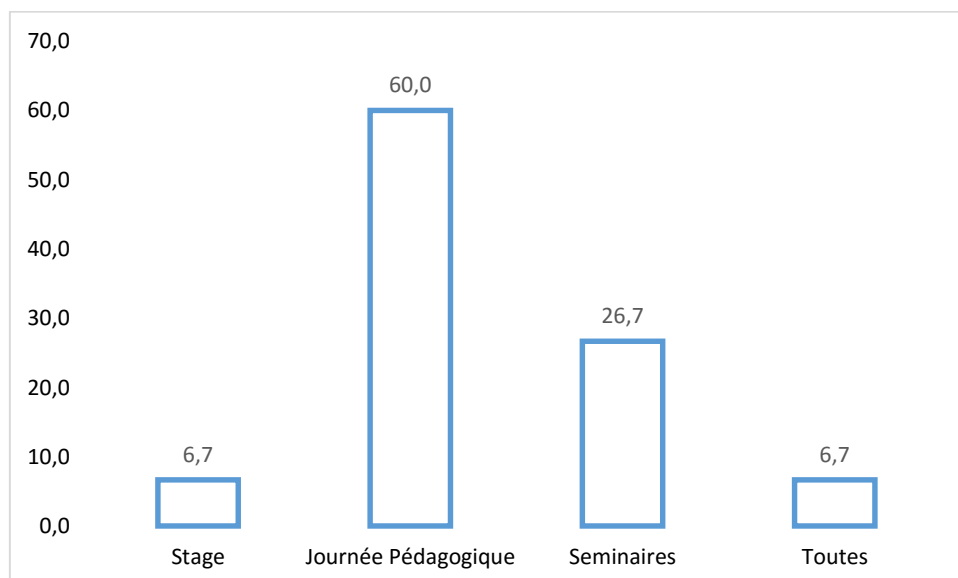
Il est question de ressortir à travers les résultats auxquels nous sommes parvenus, la source plausible des différentes hypothèses posées dès l'entame de cette de ce travail.

5-1 Vérifications de l'hypothèse centrale

Elle est formée de manière suivante : L'organisation des journées pédagogiques participe de la formation continue des enseignants de la géographie sur le terrain.

A l'issu de notre enquête et de nos investigations, il ressort que la formation initiale des enseignants se présente comme une formation trop théorique qui est parfois dans l'inadéquation avec le terrain ainsi pour avoir des enseignants compétitifs et professionnel l'Etat a pensé mettre sur pied les journées pédagogiques afin de de renforcer les capacités des enseignants qui sont sur le terrain.

Parmi les différentes formations continues qui existent au Cameroun, les journées pédagogiques sont les plus reconnues et c'est elles qui assurent la majeure partie de la formation continue des enseignants sur le terrain. C'est pourquoi parmi les personnels interrogés tous ont reconnus l'existence de ces journées et pour ces derniers c'est une plateforme idoine pour une formation efficace. Tous les enseignants qui ont été interrogés affirment être formés sur le terrain par les journées



Source : enquête de terrain 2018

Figure 28 : représentation des plateformes qui font courir des enseignants en pourcentage

Ce graphique montre que les journées pédagogiques sont très importantes car très reconnues, elles offrent aussi une possibilité à tous les enseignants pour y participer.

5-2 Vérifications de l'hypothèse 1

Cette hypothèse est formulée de la manière suivante : un enseignant qui ne participe pas aux formations continues est déconnecté de la réalité

Il ressort après analyse des résultats que les pouvoirs publics du Cameroun sont parties de l'approche par objectif pour l'approche par les compétences ces deux approches font parties de la pédagogie active. Sauf qu'avec les moyens dont dispose l'enseignement, l'approche par objectif avait une fixation sur l'enseignant qui était le maître à tout faire.

Dans cette pédagogie l'apprenant restituait juste le savoir à lui donner par son enseignant. Toutefois la nouvelle approche est venue mettre l'apprenant au centre de la construction de ses connaissances. Dans cette approche l'apprenant se forme mieux à travers le savoir-faire et le savoir être les activités sont multiples.

Les différentes interventions des inspecteurs et enseignants nous ont amené à comprendre que le changement est réel même si l'application reste difficile, les corps concernés font de grands efforts pour appliquer la nouvelle méthode qui demande de lourds investissements. Surtout pour la formation du personnel, l'équipement des pour un meilleur accompagnement et même la motivation des personnels pour un stimulus les amenant à mieux faire leur travail.

5-3 Vérification de l'hypothèse deux

Nous l'avons formulée de la manière suivante :

« La capacitation des enseignants sur le terrain se fait à travers les journées pédagogiques. (La reconnexion) »

Pour vérifier cette hypothèse, nous allons utiliser les observations de terrain ainsi que l'interprétation des résultats du traitement des différentes données et bien évidemment les réactions des différentes personnes interrogées.

Nous avons vu avec le graphique portant sur la connaissance que tous les enseignants connaissent bien les journées pédagogiques puisque celles-ci sont organisées chaque année. Il est à noter que nombreux sont des enseignants qui ne connaissent pas d'autres formes de formation continue que les journées pédagogiques. Ainsi ces dernières s'avèrent donc être la plateforme la plus courue des enseignants de terrain.

Les multiples analyses nous montrent donc que l'hypothèse est confirmée car elle est vérifiée. Même s'il faut reconnaître que l'organisation et le déroulement restent à interroger.

5-4 Vérification de l'hypothèse trois

Cette hypothèse stipule que : « Une bonne organisation motivée des journées pédagogiques pourrait amener les enseignants de géographie à être plus attentionnés aux journées pédagogiques avec pour incidence l'efficacité dans les salles de classe ».

La formation continue des enseignants contribue à former des citoyens valeureux et compétitifs, elle permet de mieux former le modèle d'homme voulu par la société. Pour cela un

certain nombre de paramètres doit être réuni pour que cette formation soit de plus en plus intéressante et attirante.

Ainsi après étude sur le terrain et les réactions des uns et des autres, nous avons retenu un certain nombre de choses qui peuvent permettre aux journées pédagogiques d'être riches en capacitance. Dans ce sens plusieurs recommandations sont faites à la fin de chaque séance des journées pédagogiques. Mais selon certaines sources des participants à ces journées et même des organisateurs il ressort que peu d'actions sont menées pour rendre ces journées plus capacitantes.

Cette hypothèse est vérifiée dans la mesure où la totalité des personnes interrogées demandent l'amélioration de l'organisation de ces journées qui pour un grand nombre s'avère mal organisée même si certains les trouvent passables.

CHAPITRE 6 : CRITIQUE DES RESULTATS ET RECOMMANDATION

Cette partie de notre travail est le lieu pour nous de montrer les lacunes observées dans notre étude donc l'absence aurait à coup sûr modifier les résultats obtenus ou tout au moins permis une meilleure interprétation mais aussi voir quelques recommandations.

6-1 Critique des résultats

Nous diviserons ce travail en deux sous parties d'une part les méthodes employées et de l'autre à la population étudiée.

6-1-1 Méthode employée

La méthode employée dans la recherche des données a fait preuve de quelques insuffisances, il s'agit de : la manière dont le questionnaire a été conçu avec la proposition de plusieurs réponses le plus souvent. Ceci n'a pas permis l'insertion automatique des ajouts apportés par les enquêtés.

Nous avons orienté leur perceptions par rapport aux différentes questions et surtout emprisonné leur seuil de réponse dans ce que nous nous recherchions, cette manière de faire a amené les enseignants à donner des réponses qui étaient peut être proches de ce qu'il aurait réellement voulu dire. Les ajouts n'ont pas été facilement intégrés dans le traitement automatique des réponses.

Une recodification a parfois été nécessaire, ce qui nous a amené parfois compte tenu du temps à ne pas prendre en compte certaines réponses jugées non fondamentale au moment de l'enquête. Mais celle-ci le devenait dans la rédaction.

6-1-2 De la méthode de questionnement

En administrant nous même le questionnaire, nous n'avons pas donné suffisamment de temps de réflexion aux enquêtés. Ils se sont à certain moment précipité et les réponses données parfois ont été sans réflexion préalable surtout que l'enquête se déroulait dans l'enceinte de l'établissement ou l'enseignant était moins concentré car préoccupé par ses leçons ou pour rentrer.

Si cette enquête avait été réalisée à tête reposée, on aurait sans doute eu le temps matériel pour parcourir un grand nombre d'établissement et de surcroit élucidé certaines situations qui semblent encore ambiguës. En outre il a fallu aller plusieurs fois dans les établissements car les emplois de temps ne coïncidaient pas parfois et la saison des pluies encours nous a fait perdre parfois des journées entières sans travailler et parfois on arrivait à l'établissement sans trouver les enseignants que l'on était appelé à interroger.

6-1-3 Du choix de site d'étude

La période pendant laquelle la présente étude est menée est très pluvieuse. Cette saison a beaucoup plus influencée notre étude dans la zone de Bazama car cet établissement est situé dans une zone enclavée et la route n'est nullement bitumée. D'où le véritable calvaire pour atteindre l'établissement. Si cette étude avait été menée pendant la saison sèche on n'aurait pas vu certaines réalités et sans doute les résultats auraient été influencés.

6-1-4 Du choix de l'échantillon

Pour une étude aussi intéressante et vaste, le choix de l'échantillon n'a pas été facile. Car presque tous les enseignants sont concernés par ce phénomène. Dans le Lom et Djerem, il existe plusieurs établissements mais notre choix a été porté sur les enseignants des trois établissements. Juste par ce que celles-ci portent les mêmes réalités que toutes les autres.

Toutefois le fait de n'avoir pas touché tous les établissements pourrait peut-être mettre en cause les résultats obtenus. Puisque même les établissements qui reçoivent régulièrement les journées pédagogiques n'ont pas été pris en compte. En outre une étude préparée des établissements de deux régions aurait permis un bon traitement de ce travail.

6-1-5 La population d'étude

➤ La confidentialité de certaines informations

Nombreux sont des enseignants qui ont préféré travailler sous anonymat et parfois certaines réponses restaient confidentielles autant chez les enseignants que chez les inspecteurs. Ces informations ont été parfois sur le traitement des personnels pendant les journées pédagogiques, les différentes contributions et bien évidemment des rémunérations et des missions.

➤ Les dirigeants des établissements

Ce travail n'a pas trop pris en compte l'avis de tous les chefs d'établissement pourtant ils sont au centre des journées pédagogiques car ils suivent des enseignants jour après jour et sollicitent parfois les inspecteurs pour ces journées ou pour le suivi des enseignants sur le terrain. En outre, les chefs d'établissement sont des ordonnanciers à ce titre via les fonds de l'APEE, ils peuvent aider à améliorer la façon dont les journées sont tenues afin de rendre des enseignants plus professionnels pour le bien être de la communauté éducative.

L'interrogation de tous ces derniers auraient permis d'avoir d'amples explications pour avoir des avis sur les journées pédagogiques. En outre les parents aussi pourraient être interrogés pour avoir leur point de vue sur les formations continues des enseignants tant il vrai que selon certains chef d'établissements les présidents des APEE refusent parfois de déboursier les fonds pour la formation des enseignants.

➤ Des images

Au regard de ce travail, il aurait été important d'avoir les photos des journées pédagogiques de cette année afin de présenter d'une manière concrète ces journées. En outre les photos du CES de Bazama surtout celles de la plaque seraient aussi les bienvenues. A défaut d'avoir la photo de la plaque, qui n'existe pas nous nous sommes contentés du bâtiment.

Le travail ayant été plus didactique que géographique, il faut noter que la population d'étude ne nous a pas permis d'avoir une variété de schéma.

Pour tout dire un certain nombre de d'élément a manqué afin que cette étude soit plus riche et complète ou d'avoir une vue plus large.

6-2 Recommandation

Il sera question dans ce chapitre de faire des propositions afin de valoriser ces journées pédagogiques.

6-2-1 Formulation des recommandations

Nous pouvons en guise de recommandation susceptible de rendre plus efficace les journées pédagogiques. Pour cela, les journées pédagogiques bien que faisant partie des multiples formations continues qui existent, ont la particularité d'être très reconnues par les enseignants pour cela elles méritent être accompagnées par les autres formations et améliorer leur organisation tout en trouvant des stimuli pour permettre aux enseignants d'y participer avec enthousiasme. Les recommandations dans cette partie vont dans ce sens.

6-2-2 Information et formation

Il s'agit d'un processus de sensibilisation de l'ensemble de la communauté éducative. Il est à noter que les enseignants doivent être sensibilisés sur les autres formes de formation continue car nous avons observé que nombreux d'entre eux ne connaissent pas les différentes plateformes permettant à l'enseignant de se former.

Ceci peut être fait par des proches (collègues) et par l'administration des établissements scolaires. La variation des formations qui existent peut permettre à l'enseignant d'être plus professionnel sur le terrain. En outre les enseignants doivent prendre connaissance des textes qui régissent les formations continues.

6-2-3 Aux autorités politiques et les spécialistes de l'éducation

- la formation initiale des enseignants

L'adaptation des programmes de formation aux nouvelles méthodes pédagogiques dans les écoles de formation permettrait aux enseignants d'être plus spécialisés dans les salles de classe. Mais aussi adapter les programmes de formation à nos réalités, recruter les enseignants spécialistes pour des formations adéquate afin de mieux armer les futurs enseignants.

- la séparation des disciplines histoire géographie

Il faudrait une fois pour toute rendre des disciplines autonomes et que les géographes enseignent la géographie et les historiens enseignent l'histoire.

- la formation continue des enseignants

L'accélération de la formation continue. Les enseignants en cours d'emploi devront être soumis à la formation pédagogique celle-ci devrait tenir compte d'un certain nombre de paramètres plus ou moins contraignants car l'on pourrait par exemple rendre des journées pédagogiques rémunérantes, les rendre même diplômantes car ce sera un bon stimulus pour les enseignants pour s'y rendre. En outre, des promotions peuvent être données en fonction du nombre de participation à ces journées.

- les inspecteurs pédagogiques

Les inspecteurs doivent être affectés au prorata des enseignants à encadrer. Toutefois les inspecteurs doivent faire des bonnes formations et être rémunérés à hauteur de leur travail. Les missions de ces derniers doivent être payées à temps afin de leur permettre d'être motivés et engagés dans leur travail.

- l'équipement des milieux scolaires

Une amélioration des conditions d'enseignement par une dotation des écoles en matériel didactique et infrastructures nécessaires. Nous pensons ici aux bibliothèques scolaires ayant le matériel de géographie, aux salles de classe, informatiques avec libre accès à l'internet ceci pour permettre aux enseignants d'élever le niveau de leur culture.

- la pratique réflexive

Les enseignants doivent l'hors des journées pédagogiques pratiquer cette théorie qui consiste à apprendre par l'expérience. Cette pratique pendant les journées pédagogiques pourrait amener à arriver à une transposition didactique dans des établissements afin de permettre aux apprenants d'apprendre par eux-mêmes. Cette méthode rend l'enseignant plus autonome et plus efficace.

► Une durée considérable des journées pédagogiques

Le temps mis pour les journées pédagogiques reste à revoir car il est difficile de juger des capacités des enseignants en deux jours ainsi la durée peut être revue en une ou deux semaines pour rendre ces journées plus attrayantes et plus capacitanes.

Ainsi l'on pourrait observer comment les formations se font dans les écoles privées laïcs. Pilotés depuis plusieurs années par le Pr Belinga Bessala enseignant à l'école normale supérieure de Yaoundé, les écoles privées se retrouvent une fois l'an pour un séminaire de formation. Ces séminaires ont une durée de deux semaines. Au cours de celles-ci, les enseignants s'arment de nouvelles méthodes d'enseignement pour l'année scolaire suivante.

► une formation continue rémunérée

La rémunération peut être de diverse manière. Celle financière : il s'agit ici de donner l'argent en espèce aux différents participants comme se passent des séminaires dans d'autres ministères.

Elle peut être en terme de diplôme ici à la fin de chaque séminaire on pourrait délivrer des attestations de participation qui après un certain nombre peuvent avoir un effet positif dans l'indice salariale ou contribuer dans le cv pour une promotion quelconque. Tout ceci pourrait contraindre ou stimuler un grand nombre d'enseignant à participer aux journées pédagogiques.

Les formateurs doivent être traités avec beaucoup de considération et pour ce faire leurs frais de missions doivent être payés avant les séminaires ceci leur permet de ne plus préfinancer leur mission et travailler avec ardeur et passion ayant déjà un stimulus.

En outre ces inspecteurs doivent recevoir de manière constante les formations aussi bien au pays qu'à l'étranger. Ceci leur permet d'avoir les acquis nécessaires pour former les praticiens. Ce qui permet d'évacuer la critique permanente faite à leur endroit sur la non maîtrise des sujets par les inspecteurs durant les journées pédagogiques.

Enfin, il y a, de nos jours, incontestablement un essoufflement de cette formation continue en général et des journées pédagogiques en particulier, dont l'impact baisse d'années en années. Il reste donc à inventer une dynamique nouvelle, pour une formation continue plus efficace, qui amène alors à poser plusieurs questions : Faut-il la rendre obligatoire ou la laisser basée sur le volontariat ?

Les journées pédagogiques existent et il faut faire en sorte de les conserver. Il faut sûrement les faire évoluer peut être en les organisant dans les différents établissements. Peut-on trouver des moyens de rendre la formation continue plus valorisante : rémunération en termes d'indice, de développement de carrière, de facilité à mutation, formation diplômante reconnue par l'université, permettant une réorientation, etc.

Plusieurs questions auxquelles il faudra que l'on trouve des réponses collectives et qui pourraient permettre d'anticiper, en liaison avec la formation initiale qui est en train d'être repensée dans les grandes écoles de formation comme l'école Normale Supérieure

Il a été question dans ce chapitre de la vérification de nos hypothèses de recherche, de la présentation des limites de notre travail et quelques solutions ou mieux des

recommandations pour l'amélioration de la formation continue d'une manière générale mais beaucoup plus des journées pédagogiques.

Nos hypothèses ont été entièrement vérifiées bien que nous ayons ouvert le territoire de recherche à d'autres par nos limites. En ce qui concerne les recommandations, il est clair que les journées pédagogiques dans le département du Lom et Djerem n'amènent pas les enseignants à mieux s'approprier de la formation. Toutefois les différentes recommandations pourront amener ces journées à être plus intéressantes.

CONCLUSION GENERALE

En définitive, la formation des enseignants est une entreprise où l'institution et l'individu doivent jouer, l'un et l'autre de rôles tout aussi important bien que différents. Si l'institution doit rendre possible cette formation par la mise en place des moyens matériels et l'organisation même des rencontres, cette mise en place n'aura de sens que si elle débouche effectivement sur une autoformation, si elle parvient à n'être que l'élan qui permettra à chaque enseignant d'acquérir un véritable réflexe permanent d'autoformation. Ce sentiment réel des responsabilités propres à l'institution et à chaque enseignant permettrait de parvenir à cette fin.

Par ailleurs, il est indéniable que la formation initiale des enseignants est un facteur important qui influence le rendement des enseignants sur le terrain.

Depuis plusieurs années, le problème de la qualité de l'enseignement au Cameroun est au cœur des débats de l'éducation.

Si d'aucuns pensent que la qualité de notre système éducatif ne souffre d'aucune défaillance d'autres au contraire, plus nombreux et plus réalistes pensent qu'elle est loin de satisfaire les attentes nationales. Pour ces derniers, il suffit de s'intéresser au niveau d'instruction des élèves aujourd'hui ou même à leur simple niveau d'expression pour se rendre compte du problème : la qualité de l'enseignement a subi une baisse considérable. En outre le faible rendement des élèves aux examens scolaires au cours de ces dernières années est un exemple illustrant cet état de fait.

Reconnaissant certes, l'existence d'autres formations continues susceptibles d'influencer la formation des enseignants, nous avons porté nos investigations sur l'influence des journées pédagogiques sur les enseignants de terrain.

L'analyse des données a conduit au fait qu'il existe une relation significative entre les journées pédagogiques et l'efficacité des enseignants de géographie. En d'autres termes cette formation exerce une influence quasi importante sur les performances professionnelles des formateurs et à fortiori sur le rendement scolaire des formés.

Ainsi l'absence de cette formation mieux le manque de sérieux de cette formation expliquerait en partie les différentes les mauvaises pratiques des enseignants dans les salles de classe.

Cette formation doit être pour l'enseignant un point d'appuis voir une référence indispensable car elle est le centre de toute amélioration des performances des enseignants. Son absence engendrerait un manque de compétence professionnel chez l'enseignant et un apprentissage médiocre chez les apprenants.

En effet, les résultats de nos enquêtes nous ont permis d'apporter une réponse définitive à notre question de recherche ou de confirmer notre hypothèse générale selon laquelle les journées pédagogiques ont un effet positif sur la formation continue des enseignants.

Notre étude n'a abordé qu'un aspect de nombreux maux dont souffre le système éducatif camerounais sur le plan de la formation continue voir la qualité de la formation continue.

Cependant, il faut souligner certaines influences qui devraient faire l'objet d'une attention particulière dans d'autres travaux.

BIBLIOGRAPHIE

- Akimou TCHAGNAOU, (2008). Mémoire online Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles. Cas des ceg bè-klikamé et bè atikpa kagounou de Lomé
- ALTET, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, n° 107.
- ALTET, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- ALTET, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- ALTET, M., BRESSOUX P., BRU M., LECONTE-LAMBERT C. (1994, 1996). Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les dossiers de la DEP*, n° 44 et n° 70.
- ALTET, M. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles dans la formation des enseignants. In C. Blanchard, D. Fablet, *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- ALTET, M. (1999). La professionnalité des formateurs MAFPEN : profils identitaires ou profil polyidentitaire, *Recherche et formation*, Formation continue des enseignants : les MAFPEN et après... N° 32, pp 45-64.
- ALTET, M. (1999). Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé, Le groupe de référence de l'IUFM des pays-de-la-loire, *Recherche et formation*, N° 31-1999, pp31-52
- ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnelle ?*, Bruxelles, De Boeck.
- ALTET, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action, *Éducation permanente* N° 160-2004-3, pp 101-110
- ALTET, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud. (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck. Transformations.
- Recherches en éducation des adultes – n°13-14 – 2015-11 d'Arriape, A. & Routier, C. (2013). Au-delà de l'opposition entre savoir profane et savoir expert : une triangulation des méthodes. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 14, 1-13. pp. 159-178

- ALTET, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud. (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck (4e édition, revue et actualisée), pp. 43-57.
- BELINGA BESSALA, S. P. (2009). Du statut épistémologique de l'enseignement secondaire au Cameroun, *Syllabus review 1* : 140-152.
- BELINGA BESSALA, S. P. (2013). *Didactiques et professionnalisation des enseignements, 2^e édition revue et augmenté*, Édition CLE, Yaoundé.
- BRUTER, A. ET LOCHER, F. (2008). Disciplines scolaires, in Van Zanten Agnès (dir). *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, pp 159-163.
- CATEL, L., COQUIDE, M., GALLEZOT, M. (2002). « Rapport au savoir » et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions ? *ASTER N° 35. Hétérogénéité et différenciation*, INRP, 29, rue d'ULM, Paris.
- Dubois, P.: Exercices pratiques de géographie régionale (Revue suisse pour l'Enseignement commercial 1944).
- Barbazo, E. (2010) la formation continue des enseignants : phénomène naturel ? APMEP-IREM d'Aquitaine
- I. Barker, Mabel : Utilisation du milieu géographique (Paris 1931)
- LEROUX, A (1997). *Enseigner la géographie, didactique de la géographie*. Caen, IUFM-Presses universitaires de Caen.
- LEROUX, A (2000). Quelle formation initiale des professeurs de géographie du second degré ? Étude de cas, Paris, *l'information géographique*, N°1 PP 76-87
- LEROUX, A (2003). *Didactique de la géographie*, Presses Universitaires de Caen, 268 p.
- LEROUX, A. (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Collection recherche et innovations sur et pour des enseignants et des formateurs. Paris : L'Harmattan.
- LESSARD. C ET TARDIF. M, (1996) ET TROTTIER. C (1998). La profession enseignante au Québec 1945-1990 histoire, structure, système : *Les presses de l'université de Montréal, revue des sciences de l'éducation*, vol 24, N° 2.
- MARBEAU, V. (1992). Enseigner l'histoire et la géographie, un métier en constante rénovation, *Revue française de pédagogie*, N° 106.
- MARCEL, J.F. (2002). Recherche sur les pratiques d'enseignement et de formation, *revue française de pédagogie*, Vol 138.

- MIALARET, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, PUF
- NKECK BIDIAS, R.S. (2015). Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant. *Journal of Educational Research in Africa*, 7, 125-143.
- Nkeck Bidas, R.S. (2011). SYLLABUS REVIEW sur *Problématique sur la didactique professionnelle dans l'enseignement au Cameroun*.
- PAUL DUBOIS : La méthode active dans l'enseignement de la géographie : 30 ans d'enseignement : expériences et suggestions
- PELLANDA DIECI, S., WEISS, L. MONNIER, A. (2010). *La construction et évolution de l'identité professionnelle en formation initiale*, CiDd.
- PERRENOUD Philippe 2001 *Developper la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, paris, ESF.
- SCHON .D A (1994). *Le praticien réflexif .A la recherche du savoir caché dans l'agir*
- TCHAGNOU. A. (2008). *Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles. Cas des CEG bè-klikamé et bè-atikpa kagounou de Lomé au Togo. (Maîtrise en science de l'éducation) Université de Lomé.*

RESUME

Il existe plusieurs plateformes de formation continue au Cameroun par lesquelles les enseignants sont appelés à se faire former après leur sorties des grandes écoles. Les journées pédagogiques restent la plateforme la plus connue. Organisées par le gouvernement via le MINESEC, les journées pédagogiques constituent une occasion formelle d'échange entre les inspecteurs et les enseignants de terrain. Elles permettent aux enseignants de peaufiner leur formation sous forme de formation continue. C'est ici que les enseignants en général et ceux de géographie de l'arrondissement de Mandjou en particulier apprennent de nouvelles méthodes pédagogiques, les nouvelles pratiques de classe. C'est ici que l'on acquiert les méthodes actives, l'utilisation des TIC, les méthodes de participation des apprenants qui doivent être implémentées et utilisées sur le terrain. Elles revêtent donc une importance capitale.

Toutefois il ressort que nombreux sont des enseignant qui, bien que connaissant cette plateforme, ne s'y intéressent pas assez pour eux, ils ont déjà la formation nécessaire pour enseigner et d'aucun qui y vont n'accordent pas assez d'importance à cette dernière. Nonobstant certains efforts faits par les pouvoirs publics et les responsables chargés de l'éducation, un certain nombre de choses reste à faire pour améliorer l'organisation de ces journées et les rendre non seulement attrayantes par les enseignants, mais aussi plus rentables. Pour ce faire elle devrait sortir du mode facultatif et sans grand stimuli pour devenir plus ou moins contraignantes et surtout une plateforme délivrant des attestations ayant un effet positif sur l'indice salariale en fonction d'un certain nombre de participation ou pouvant permettre à un enseignant d'évoluer dans sa carrière. Elle pourrait aussi servir de mission aux enseignants et être payé comme telle. Ainsi le sujet présent amène à réfléchir sur la participation des enseignants de géographie aux journées pédagogiques. Ce qui pourrait amener à évaluer l'apport des journées pédagogiques dans la capacitation des enseignants sur le terrain.

Mots-clés : les journées pédagogiques, formation initiale, formation continue, nouvelles méthodes pédagogiques, nouvelles pratiques de classe, enseignant, inspecteur.

ABSTRACT

There are several platforms to continue training in Cameroon through which teachers are required to be trained after leaving training colleges. The Pedagogical Days remain the most known platform. Organized by the government via MINESEC, the pedagogical days provide a formal opportunity for exchange between inspectors and teachers on the field. They allow teachers to refine their training in the form of continuous training. It is here that the teachers in general and those of geography of Mandjou Subdivision in particular learn new teaching methods, and new practices of class. It is here that we acquire the active methods, the use of ICT, the methods of learner participation that must be implemented and used in the field. They are therefore of paramount importance.

However, it appears that many are teachers who although they know this platform, do not pay enough attention to them, they already have the necessary training to teach and none of those who go there do not give enough importance to this. Notwithstanding some efforts by public authorities and education officials, a number of things remain to be done to improve the organization of these days and make them not only attractive by teachers, but also more empowering. To do this it should leave the optional mode and without great stimulus to become more or less binding and especially a platform issuing certificates with a positive effect on the wage index based on a certain number of participation or may allow a teacher to evolve in his career. It could also serve as a mission for teachers and be paid for as such.

Key words: Pedagogical days, initial formation, continue training, new teaching methods, new Practice class, teacher, inspector.

DOCUMENT ANNEXE

Questionnaire de recherche appliqué aux enseignants de géographie

Date de l'enquête.....

Nom de l'Enquêté :.....

Grade de l'Enquêté :.....

Discipline de Formation :.....

Nombre d'Années de Service :.....

Question101 : Avez-vous déjà entendu parler de formation continue ? 1 oui

2 non

Si oui laquelle ?.....

.....

.....

Sinon pourquoi ?.....

.....

.....

Question102 : Elle peut être Définie comme 1 2 3

Question103 : Existe-t-il les textes réglementaires à la matière ? 1 oui 2 non 3 aucune idée

Question104 : Avez-vous connaissance de ces textes ? 1 oui 2 non

Question105 : Sinon pourquoi ? 1 vous ignorez que ces textes existent ? 2 vous ne les avez pas à votre disposition ?

Question106 : si oui ces textes sont-ils bien appliqués ? 1 oui 2 non

pourquoi ?.....

.....

.....

Question107 : Quelles sont les différentes plates formes par lesquelles elles sont réalisées au Cameroun ?

1 Recyclage 2 Stage 3 Journée Pédagogique 4 séminaire 5 Autres

Question108 : Quel types de plateforme assure-t-elle votre formation continue ? 1 Recyclage
2 Stage 3 Journée Pédagogique 4 séminaire 5 toutes 6 aucune

Question109 : Comment appréciez-vous la Formation continue ? 1 très bonne 2 bonne
3 moins bonne

Question110 : Pourquoi ? 1 essentiellement théoriques 2 essentiellement théorique
3 elle associe la théorie et la pratique

Question111 : Comment se font les échanges entre formateur et Formés ? 1 le Formateur mobilise la
parole 2 les Formés ont un bon temps de parole 3 le temps de parole est égale

Question112 : Quelles sont les ressources utilisées pendant la formation 1 Outils TIC 2 Outils
traditionnels

Question113 : Avez-vous accès à la Documentation ? 1 oui 2 Non

Question 114 : si oui quels types de documentations ? 1 support Numériques 2 Documents
papiers

Question115 : Comment accédez-vous à ces documents ? 1 par achat 2 par distribution

Question116 : comment percevez-vous ces documents ? 1 Dépassés 2 Actualités

Question117 : comment jugez-vous ces documents ? 1 très bonnes 2 bonnes 3 moins bonnes

Question118 : Assimilez-vous correctement la Formation ? 1 oui 2 non

Question119 sinon pourquoi ?.....
.....
.....

Question120 si Oui pourquoi ?.....
.....
.....

Question121 : L'environnement choisit pour la formation est-il favorable ? 1Oui 2Non

Question122 : Est-ce que vous vous sentez impliquer dans votre formation ? 1 Oui 2 Non

Question123 : Si oui travers 1 les travaux en atelier 2 les jeux de questions en plénière
3 Autres activités

Question124 : A quelle fréquence participez-vous à la Formation continue ? 1 mensuelle
2 Trimestrielle 3 Annuelle 4 Autres

Question125 : Cette fréquence est-elle suffisante pour capacité ? 1 Oui 2 Non

Question126 : Pourquoi ?
.....
.....

Question127 : Où participez-vous à cette formation ? 1 Dans votre établissement 2 Dans un autre établissement

Question128 : Quelles sont les modalités de Participation ? 1 Etablissement fourni les moyens nécessaires 2 il fournit en partie les frais de participation et d'entretien 3 l'enseignant se prend lui-même en charge de sa formation

Question 129 : quel est le niveau d'assimilation de la formation ?

1-excellent 2-bon 3-moins bon

Question 130 : pourquoi ?

Question 131 : les exposants maitrisent ils les sujets ?

1-oui 2-non 3-un peu

Question 132 : les journées pédagogiques influencent elles votre nouvelle manière d'enseigner ?

1-oui 2-non

Question133 :pourquoi ?.....
.....
.....

Question 134 ce changement dure combien de temps ?

1-un petit temps 2-pendant longtemps

Question 135 : sentez-vous être approprié de la méthode ?

1-oui 2-non 3-un peu

Question136 :pourquoi ?.....
.....
.....

Question 137 : dans l'ensemble comment juger vous les journées pédagogiques ?

1-bonnes 2-passables 3-mauvaises

Question

138 :pourquoi ?.....
.....
.....

Question 139 : que pouvez-vous proposer pour une organisation meilleure des journées pédagogiques ?

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

GUIDE D'ENTRTIENT AVEC LES INSPECTEURS

Identification de l'enquêté

Date de l'enquête.....

Nom et prénom de l'Enquêté :.....

Fonction :.....

Grade de l'Enquêté :.....

Discipline de Formation :.....

Nombre d'Années de Service :.....

Ecole de formation :.....

Avez-vous déjà participé aux journées pédagogiques ?.....

Combien de fois ?.....

Où se tiennent souvent ces journées ?.....

Ce lieu est-il loin de votre établissement ?.....

Quelles sont les modalités pour participer à ces journées ?

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

Le site où se tiennent ces journées est-il facilement accessible partant de votre établissement ?

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

Quel moyen de locomotion utilisez-vous pour aller aux journées pédagogiques ?

.....

Comment se passe souvent ces journées ?

.....
.....
.....
Tous les collègues y participent

.....
.....
.....
Quelles sont les raisons qui amènent certains collègues à ne pas assister à ces journées ?

.....
.....
.....
Qu'est-ce que vous gagnez à assister aux journées pédagogiques ?

.....
.....
.....
Comment se déroulent souvent les journées pédagogiques ?

.....
.....
.....
Trouvez-vous que l'organisation de ces journées est bonne ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
Trouvez-vous que ces journées viennent changer votre manière d'enseigner ?

.....
.....
.....
Comment trouvez-vous les méthodes utilisées pour vous former ?

.....
.....
.....
Que pensez-vous des formateurs ?

Assistez-vous souvent à toutes les activités organisées dans ces journées ? Pourquoi ?

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

Quelle est la durée de ces journées pédagogiques ?

.....
.....

Vous assistez aux journées pédagogiques combien de fois par an ?

.....
.....

Quels sont les outils utilisés pour que vous soyez formés ?

.....
.....

Trouvez-vous le temps de formation nécessaire pour s'approprier les nouvelles méthodes pédagogiques ?

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

Que proposez-vous pour améliorer le bon déroulement de ces journées ?

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

Trouvez-vous que vos pratiques de classe changent après les journées pédagogiques ?

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

Identification de l'enquêté

Date de l'enquête.....

Nom et prénom de l'Enquêté :.....

Fonction :.....

Grade de l'Enquêté :.....

Discipline de Formation :.....

Nombre d'Années de Service :.....

Ecole de formation :.....

Avez-vous connaissance des textes qui organisent les journées pédagogiques ?

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

Comment s'organisent ces journées ?

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

Vous organisez ces journées combien de fois par an ?

.....

Les enseignants sont-ils intéressés ?

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

Utilisez- vous les TIC pour la formation ?

.....
.....

Les objectifs sont-ils souvent atteints ?

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

Que faut-il faire selon vous pour rendre ces journées plus intéressantes ?

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