

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace- Work- Fatherland

\*\*\*\*\*

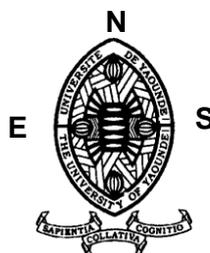
UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH



# L'IMPACT DU RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS NON FORMÉS SUR LE NIVEAU RÉEL DES APPRENANTS.

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de  
l'Enseignement Secondaire deuxième grade (Di.P.E.S. II)*

*par*

**SARRA ENDALLE**

*Licenciée ès Lettres bilingues*

*sous la direction de*

**Madame MARIE- THÉRÈSE BETOKO AMBASSA**

*Chargée de cours*

*ANNÉE ACADÉMIQUE 2014- 2015*

À

*Mon époux Manfred MBELLA et nos enfants.*

## REMERCIEMENTS

À tous ceux qui nous ont aidée par la transmission des savoirs, des encouragements, des critiques et des suggestions (...), nous tenons à leur exprimer notre gratitude, particulièrement à :

- Notre directeur de recherche, Mme Marie - Thérèse BETOKO AMBASSA, pour sa disponibilité malgré ses nombreuses occupations et son esprit critique qui ont contribué à faire avancer ce travail;
- Le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, le Pr Nicolas Gabriel ANDJIGA, pour les dispositions administratives prises pour le bon déroulement de notre formation ;
- Tout le staff enseignant et administratif de l'ENS, notamment le chef du département d'Anglais, le Pr Augustin SIMO BOBDA et le Dr Divine CHE NEBA pour la qualité des enseignements qu'ils nous ont dispensés ;
- Les chefs d'établissements et les professeurs du Collège privé laïc Les Sapins et du Lycée bilingue de Mendong, pour avoir facilité cette recherche en acceptant volontiers de répondre à nos questions ;
- Mon époux M. Manfred MBELLA, pour son soutien et ses encouragements ;
- Toute ma famille pour son assistance permanente ;
- Et à tous ceux qui ont contribué de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail.

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Population cible.....	19
Tableau 2: Population accessible .....	19
Tableau 3: Échantillon de l'étude.....	49
Tableau 4: Distribution des enseignants non formés par rapport à la motivation à choisir ce métier... 60	
Tableau 5: Distribution sur l'attitude de l'enseignant non formé face aux élèves lors du tout premier cours de leur carrière. ....	60
Tableau 6: Répartition des enseignants non formés selon la préparation au préalable de leurs leçons. 60	
Tableau 7: Distribution des enseignants par rapport à la connaissance de notions en didactique de leur discipline .....	61
Tableau 8: Répartition des enseignants selon la connaissance des notions en pédagogie.....	61
Tableau 9: Distribution des enseignants non formés par rapport à leur état d'esprit à la fin de la séquence didactique.....	62
Tableau 10: Distribution des enseignants par rapport à l'utilisation du guide pédagogique de leur manuel au programme. ....	62
Tableau 11: Distribution des enseignants par rapport à l'utilisation du programme national de leur discipline .....	62
Tableau 12 : Distribution des enseignants par rapport à la participation aux séminaires pédagogiques. ....	63
Tableau 13: Distribution des enseignants par rapport à la sensation de l'évolution au fil du temps....	63
Tableau 14: Distribution des enseignants par rapport à la nécessité de devenir professionnel. ....	63
Tableau 15: Distribution des élèves par rapport aux matières qui leur posent le plus de problèmes. ...	64
Tableau 16: Distribution des élèves par rapport aux attitudes à adopter par les enseignants pour l'amélioration de la qualité des enseignements. ....	64
Tableau 17: Répartition des élèves par rapport à la cause du blocage vis-à-vis de certaines matières. 65	
Tableau 18: Distribution des élèves par rapport à l'obligation pour un enseignant de passer par une école de formation. ....	65
Tableau 19: Répartition des élèves par rapport à la connaissance des écoles de formation des enseignants. ....	65
Tableau 20: Distribution des élèves par rapport à l'envie de devenir enseignant. ....	66
Tableau 21: Distribution des élèves par rapport à leur réaction si informés que leur enseignant préféré n'est pas formé. ....	66
Tableau 22: Distribution des responsables par rapport au poste de responsabilité occupé. ....	66

Tableau 23: Distribution des responsables par rapport à la motivation de recrutement des enseignants non formés. ....	67
Tableau 24: Distribution des responsables par rapport aux dispositions prises par eux pour la formation continue des enseignants non formés. ....	67
Tableau 25: Distribution des responsables par rapport à l'attribution des classes d'examen aux enseignants non formés. ....	68

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

<b>% :</b>	Pourcentage
<b>AN :</b>	Application Numérique
<b>AP:</b>	Animateur Pédagogique
<b>APC :</b>	Approche par les compétences
<b>APE:</b>	Association des Parents d'Élèves
<b>BIL :</b>	bilingue
<b>DIPES I :</b>	Diplôme de professeur de l'Enseignement secondaire 1 <sup>er</sup> Grade
<b>DIPES II :</b>	Diplôme de professeur de l'Enseignement secondaire 2 <sup>ème</sup> Grade
<b>DSCE :</b>	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi
<b>DSSE :</b>	Document de stratégie sectorielle de l'éducation
<b>ENI:</b>	École normale des Instituteurs
<b>ENIEG :</b>	École normale des Instituteurs de l'Enseignement général
<b>ENS :</b>	École normale supérieure
<b>ENSET:</b>	École normale supérieure de l'Enseignement technique
<b>EP :</b>	École publique
<b>Ha :</b>	Hypothèse alternative
<b>Ho :</b>	Hypothèse nulle
<b>HR1:</b>	Hypothèse de recherche n° 1
<b>HR2 :</b>	Hypothèse de recherche n° 2
<b>IGE :</b>	Inspection Générale des Enseignements
<b>MINEDUC :</b>	Ministère de l'Éducation (n'existe plus)
<b>MINESEC :</b>	Ministère des Enseignements secondaires
<b>N :</b>	Effectif total de l'échantillon
<b>OPO :</b>	Objectif pédagogique opérationnel
<b>TC :</b>	Taux de Couverture
<b>Tr :</b>	Taux de récupération
<b>VD :</b>	Variable dépendante
<b>VI :</b>	Variable indépendante

## RÉSUMÉ

Ce travail met en exergue les résultats d'une enquête portant sur *l'impact du recrutement des enseignants non formés sur le niveau réel des apprenants*. L'objet de cette analyse s'enracine dans la continuité de plusieurs travaux précédents ayant porté sur le problème de la compétence des enseignants. En effet, comment améliorer les compétences des enseignants non formés ou recrutés dans le tas ? Telle est la question principale qui nous aura guidée tout au long de ce travail. La réponse à cette question bien qu'étant provisoirement positive pourra être opérationnalisée, en la faisant éclater en deux hypothèses de recherche : HR1 : Les enseignants recrutés dans le tas et non formés peuvent recevoir en formation continue, les notions de la formation initiale pour l'amélioration de leurs compétences. HR2 : Les compétences des enseignants non formés exerçant déjà dans nos lycées et collèges peuvent être améliorées par la formation continue et l'autoformation pour un rendement beaucoup plus positif. Pour l'insertion théorique de ce thème, nous nous sommes inspirées des théories de renforcement de HULL et celle de motivation de NUTTIN. Ce travail de recherche porte sur un échantillon de 76 élèves de la classe de troisième, dont 36 du lycée bilingue de Mendong et 40 du Collège privé Les Sapins ; 42 enseignants non formés provenant des deux établissements et 13 responsables chargés du recrutement. La recherche est de type exploratoire et l'outil utilisé pour la collecte des données a été le questionnaire. Au terme de cette analyse, il ressort que nos deux hypothèses de recherche sont validées ; ce qui implique l'hypothèse générale selon laquelle : « Les compétences des enseignants non formés ou recrutés dans le tas peuvent être améliorées à travers la formation continue et l'autoformation ».

**Mots clés** -Formation -Enseignant -Autoformation -Apprenant -compétence  
-Recrutement -Formation initiale - Enseignant formé -Formation continue -Rendement de l'enseignant.

## ABSTRACT

This piece of work materializes the end of training in higher Teacher Training College. It shows out the results of a survey made on the impact of the recruitment of non trained teachers on students' real level. This analysis comes out after several works done on this issue. In fact, how do we ameliorate the competences of non trained teachers? This is the main question that has guided us throughout the current study. The answer to this question might be obviously affirmative but to render it more operational, it has been broken into two assumptions of research: AR1: The teachers recruited at random and who are not trained can receive a permanent training that could help them ameliorate their competences. AR2: The competences of non trained teachers already on field can be ameliorated through permanent training and self training for a better impact on their learners. For the theoretical framework, we took as a starting point HULL's reinforcement theory and NUTTIN's motivation theory.

This work relate to a sample of 76 students of the 3e, with 36 of government Bilingual High School Mendong and 40 students of the same level from Les Sapins private college. We also set questionnaires directed to some 42 untrained teachers from the same school and 13 staff. The research is an exploratory one and data collection tool was the questionnaire. At the end, it arises that our two assumptions of research are accepted, consequently, the general hypothesis is accepted; "The competences of non trained teachers and those recruited at random can be ameliorated through permanent training and self training".

**Key words** Training – Teacher – self training – Learner – Competence – Recruitment – Initial training – Trained teacher – Permanent training – Teacher's output.

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Après le recensement de la population effectué au Cameroun en 2011, il ressort des statistiques que la plus grande partie de celle-ci est jeune. Qui dit population jeune dit également gros besoins en santé, en éducation et surtout en emploi. C'est Ainsi que se pose avec acuité le problème d'insertion professionnelle de cette population particulièrement jeune. Dans le domaine de l'éducation plus particulièrement, les États Généraux de L'Éducation tenus en 1995 à Yaoundé, suivis de la loi d'orientation du 14 avril 1998, proposaient une réforme globale du système éducatif ; notamment, la révision des programmes scolaires, la définition des finalités de l'éducation et le rôle des principaux acteurs.

L'enseignant se présente ici comme cet acteur principal du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Dès lors, il est astreint à une obligation de résultats ; d'où l'importance qu'il faille accorder à sa formation. Dans notre propos introductif, il est important de souligner que l'accroissement très rapide de la population jeune et le taux très élevé de chômeurs, apparaissent comme étant à l'origine de l'ouverture à un rythme effréné d'établissements scolaires publics et privés. Ce phénomène engendre à son tour, le recrutement en masse d'un personnel enseignant non formé mais exerçant dans ces nouveaux établissements scolaires. Cette partie du travail s'articulera autour de plusieurs points à savoir : La formulation du problème et de la question de recherche, la définition des objectifs, de l'intérêt et des limites de l'étude.

## **FORMULATION DU PROBLÈME**

Devenir un enseignant n'est pas facile, car il est nécessaire d'avoir des qualités particulières. Un enseignant doit posséder une réserve inépuisable de connaissances, une conduite pure pour montrer l'exemple et une expérience certaine lui permettant d'enseigner. Sinon, il ou elle, sera épuisé(e) après une ou deux années d'enseignement. Evidemment si les enseignants n'ont pas les qualités telles que la sagesse, l'expérience, et une motivation pure, les autres auront du mal à développer la foi en eux ou en leurs enseignements, et ce sera peu bénéfique. Le danger existe aussi dans le fait que les enseignants, s'ils n'ont pas une préparation solide, ils peuvent mélanger les activités ordinaires avec leurs activités d'enseignement. La formation est donc réellement indispensable pour quelqu'un qui désire apporter aux autres une aide réelle et efficace.

Des enseignantes et enseignants qualifiés connaissent les besoins de leurs élèves, leurs styles et leurs antécédents d'apprentissage, ainsi que leurs aptitudes, ce qui leur permet de déceler

les difficultés d'apprentissage, de définir les besoins et d'adapter le programme en conséquence. Il est vrai que la formation des enseignants en Afrique noire francophone, plus précisément celle des professeurs dévolue aux ENS et aux instituts pédagogiques comporte bien des limites comme le soulignent certains travaux antérieurs. Celles-ci seraient à l'origine des problèmes cruciaux des enseignants sur le terrain et de la baisse de niveau des élèves auxquels vient s'ajouter la non qualification des enseignants recrutés dans le tas. On remarque souvent comme des manquements en début de carrière pour les diplômés qui se lancent dans le métier d'enseignant. Ces derniers exercent le plus souvent le métier d'enseignant sans être formés et sont la plupart du temps abandonnés à eux-mêmes et au grand bonheur des chefs d'établissements scolaires, qui les utilisent pour faire grossir leurs chiffres d'affaires. Cette catégorie d'enseignants n'a qu'une connaissance empirique du processus enseignement – apprentissage. L'on estime que beaucoup d'enseignants ne sont pas à la hauteur de leur tâche, les prestations sont médiocres, la production au niveau des maîtres a baissé. Le sérieux et la rigueur dans le travail n'existent plus chez beaucoup d'enseignants non formés et l'on remarque que certaines prestations servent à justifier les fins de mois.

Cette situation préoccupe et en même temps nous oblige à apporter une contribution à sa résolution à travers ce travail de recherche dont le thème porte sur : « *L'impact du recrutement des enseignants non formés sur le niveau réel des apprenants.* » Notre motivation part du fait qu'il y a de cela une dizaine d'année environ, nous avons exercée comme enseignante non formée dans différents établissements du Ministère des enseignements secondaires. Au cours de cet exercice, nous avons constaté qu'il y a un fossé entre les enseignants formés et ceux qui ne le sont pas. À la recherche de l'amélioration de notre pratique de classe, nous nous sommes rapprochée des enseignants formés qui étaient parmi nous mais malgré leurs conseils et leur soutien et par-dessus tout notre volonté de vouloir nous perfectionner, ce fossé là persistait. Nous avons fait l'expérience des différents problèmes qui s'attachent à la catégorie d'enseignants dite non formée en particulier.

Nous avons donc voulu mettre en exergue le problème du recrutement des enseignants non formés et sans compétence et mais employés pour dispenser des cours à nos enfants. Or, dans le domaine de l'éducation, le décret n° 2002 /004 du 14 janvier 2002 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, à son article 107 souligne que les inspecteurs de pédagogie provincial (IPP devenus aujourd'hui IPR c'est-à-dire Inspecteurs de Pédagogie régionaux) sont chargés d'une mission permanente d'encadrement, d'animation et de contrôle pédagogique.

Aussi, sont-ils tenus d'assurer une mission permanente d'intervention, d'inspection du personnel enseignant et des programmes auprès des délégations départementales de l'éducation et des responsables d'établissements, d'organiser les stages, les séminaires et les conférences pédagogiques. Les inspecteurs sont également chargés de la conception, de la production et de la diffusion de la documentation pédagogique destinée à l'encadrement des enseignants et aux différents partenaires de la communauté éducative. Les inspecteurs pédagogiques sont enfin responsables de la promotion et de la diffusion des travaux de recherche pédagogiques réalisés dans les établissements scolaires.

De tout ce qui précède, ces fonctions se limitent à certains établissements bien structurés ou de grande renommée. Lorsqu'un inspecteur passe par exemple dans un établissement dans lequel tous les enseignants d'une discipline ne sont pas présents, l'inspection se fait souvent à travers les cahiers de textes et les observations consignées dans ces cahiers de textes sont très vite envoyées aux calendres grecques.

Cette façon d'encadrer ne permet pas de résoudre les manquements observés au niveau de la gestion de la salle de classe et surtout au niveau de la manière de dispenser son cours. Les conséquences liées à cette incompétence de la part de certains enseignants restent l'une des préoccupations majeures des sociétés de notre siècle et par ricochet la notre également.

À la faveur de notre recrutement comme auditrice libre à l'École normale supérieure de Yaoundé, où nous bénéficions d'un cadre professionnel de formation, nous avons été recyclée et avons participé à la recherche pédagogique. Cette école a pour missions la formation des professeurs de l'enseignement secondaire général, la formation des professeurs de l'enseignement normal et des conseillers d'orientation scolaire, elle s'occupe également de promouvoir la recherche pédagogique ainsi que la participation au recyclage et au perfectionnement du personnel enseignant, y compris ceux nommés aux fonctions d'inspecteurs pédagogiques.

Être formé en général signifie recevoir les connaissances nécessaires pour l'accomplissement du travail qu'on est appelé à exercer ; c'est également recevoir les techniques et les méthodes nécessaires pour son élaboration.

Dans le contexte de l'éducation, un enseignant formé est cette personne qui, ayant reçu les méthodes et stratégies capitales pour la transmission des connaissances, est également capable d'utiliser son ingéniosité et sa créativité pour l'atteinte de ses objectifs.

Pendant les deux années de formation que nous avons passées à l'École normale supérieure, nous avons noté avec beaucoup d'intérêt le fossé qui existe entre un enseignant formé et celui

qui ne l'est pas. Nous nous sommes formée aux méthodes adaptées à l'enseignement de notre discipline de base mais aussi aux unités d'enseignement professionnalisantes.

Nous avons entre autres étudié la psychologie générale et la psychologie du développement, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent qui nous ont sensibilisée à une approche pluridisciplinaire des conduites des apprenants.

L'ingénierie pédagogique quant à elle nous a formée à la maîtrise des mécanismes structurels et relationnels de l'éducation en tant que institution, de l'éducation comme action et de l'éducation comme produit. Nous avons aussi été formée à l'analyse du programme officiel de la discipline d'enseignement étudiée, à planifier les compétences recherchées, à monter une fiche pédagogique de leçon, à connaître les éléments de la docimologie utiles à l'organisation des examens de la matière étudiée.

Par la suite, le management de l'éducation (administration, législation éthique, supervision et orientation) nous a rendue capable de pouvoir analyser et de pouvoir mettre en pratique les différents concepts fonctionnels, structurels de la psychosociologie et de la technologie de l'administration en milieu scolaire et universitaire.

Nous nous sommes donc convenue de proposer, dans le cadre de notre recherche, une analyse systématique du phénomène de manque de formation à la profession d'enseignant de certaines personnes recrutées dans les établissements scolaires. Nous avons pour objectif faire comprendre à tous les acteurs du système éducatif que la recherche en didactique et en sciences de l'éducation apprise à l'école constitue un élément essentiel dans la conception de la formation des enseignants.

Les domaines les plus importants de la didactique sont représentés par des équipes de recherche professorales. Il en résulte une dynamique intéressante qui permet de tisser des liens entre les différentes didactiques existantes. L'orientation des domaines abordés par les sciences de l'éducation est d'une part disciplinaire, où la psychologie, la psychosociologie, la psychopédagogie et la pédagogie elle-même sont les principales références, et d'autre part thématique, ce qui comprend les dimensions relationnelles et affectives, l'interculturel, la question de genre, les théories d'apprentissage, la différenciation et l'évaluation.

## **QUESTIONS DE RECHERCHE**

Des développements qui précèdent, il nous a été donné d'analyser l'impact de ce type d'enseignant sur le niveau réel des apprenants, c'est-à-dire de mettre en exergue les conséquences fussent-elles positives ou négatives du recrutement du personnel enseignant

non formé dans les établissements scolaires, sans toutefois perdre de vue l'objectif de ce travail de recherche qui est celui d'apporter notre contribution à l'amélioration du processus de transmission efficace des connaissances à nos apprenants dans les établissements publics et privés.

Nous aurons donc à l'issue de ce travail, les outils qui nous permettront de répondre à la question suivante : comment faire acquérir les compétences liées à la profession d'enseignant, au personnel – enseignant non formé et recruté dans le tas ? Autrement dit, est-il possible à travers des séminaires plus réguliers, de faire acquérir des compétences aux enseignants débutants et non formés pour qu'ils aient les rudiments de la formation initiale ? Les éléments de réponse à cette question nous permettront de contribuer à l'amélioration des compétences de cette catégorie d'enseignants. Ceci sera donc l'heureux aboutissement d'un long processus qui nous aura permis de répondre aux questions telles que (1) Y-a-t-il des critères précis en dehors du diplôme et de l'âge pour le recrutement des enseignants non formés ? (2) Qu'est-ce qui peut motiver le recrutement d'un enseignant non formé dans un pays où des écoles de formation des enseignants abondent ? (3) Que prévoient les textes relatifs à la formation et au recrutement des enseignants ? (4) Existe-t-il des possibilités d'une formation initiale ou d'une formation continue de ces enseignants avant ou après le recrutement ? (5) Quel est l'impact d'un tel recrutement sur les performances des apprenants ?

## **OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Mener une recherche sans objectif revient à entreprendre une démarche vers l'inconnu. L'objectif de ce travail renvoie au but visé par le chercheur. Généralement, il se divise en deux catégories : L'objectif général et les objectifs spécifiques ou opérationnels.

- **Objectif général**

Il répond à la question *Qu'est-ce - qu'on veut faire ? Á quoi veut-on aboutir ?* En plus de l'amélioration des compétences, nous sensibiliserons aussi tous les acteurs du système éducatif sur les retombées de ce type de personnel enseignant. À la fin de ce travail, tous seront édifiés sur les conséquences à court ou à long terme du recrutement de diplômés sans formation à la profession d'enseignant. Notre *leitmotiv* ici vise à démontrer que la formation initiale est d'une importance capitale pour tout enseignant.

- **Objectifs spécifiques**

Ils répondent à la question *comment s'y prendre pratiquement sur le terrain ?* Il est question ici des activités que le chercheur compte mener pour atteindre le but visé. Pour opérationnaliser l'objectif général afin de mieux étayer cette recherche, il sera judicieux de :

- Vérifier que le recrutement des diplômés ne se fait pas sur la base des affinités ;
- Vérifier que les diplômés qui entrent dans l'enseignement ne le font pas toujours par vocation ;
- Démontrer qu'en début de carrière, les diplômés éprouvent beaucoup de difficultés qui méritent d'être prises en compte ;
- Mesurer la performance des enseignants non formés à travers la présentation de leurs cours dans les cahiers de textes. Nous parviendrons à ces vérifications à travers l'observation de la tenue des cahiers de textes, nous verrons comment sont préparées les leçons, nous observerons comment sont gérées les classes pendant les leçons, comment sont fixés les objectifs des cours, nous verrons aussi comment sont gérées les évaluations (avant et après).

Il est toutefois important de noter que la connaissance des rapports qu'entretiennent ce type d'enseignants avec l'administration ne devrait pas non plus être négligée.

## **L'INTÉRÊT DE L'ÉTUDE**

Donner l'intérêt d'une étude revient à cerner en quoi et pour qui cette étude est importante. Ce qui nous permet de dégager l'intérêt fondamental et l'intérêt appliqué.

- **Intérêt fondamental**

Ce travail de recherche nous permettra de dégager, s'il existe, un lien de causalité entre la formation initiale, la compétence des enseignants des lycées et collèges d'enseignement secondaire général et technique et l'impact sur les performances des apprenants. Il permettra ainsi de mieux appréhender un aspect de la formation pédagogique que doivent recevoir les diplômés afin d'être plus performants dans leur tâche en tant qu'enseignant.

- **Intérêt appliqué**

L'étude intéresse aussi bien les enseignants non formés que les chefs d'établissements chargés du recrutement des diplômés en lieux et places des enseignants. Elle s'adresse aussi

aux inspecteurs pédagogiques, à la direction de l'enseignement privé laïc en particulier. En effet, elle pourra leur permettre de mieux cerner les problèmes liés au rendement des enseignants et à la baisse du niveau des élèves.

Bien plus, pour l'enseignant non formé, cette étude lui permettra de comprendre qu'enseigner n'est pas uniquement transmettre des connaissances mais également s'assurer que l'élève apprend ou alors l'aider à apprendre.

## **LIMITE DE L'ÉTUDE**

Sur le plan théorique, la présente recherche s'inscrit dans le cadre des sciences de l'éducation et plus précisément dans le domaine de la pédagogie. Elle vise à établir le lien qui existe entre la non qualification des enseignants et le niveau réel des apprenants.

Sur le plan spatio- temporel, c'est dans l'optique de la rédaction d'un mémoire de fin de formation, au cours des années académiques 2013-2014 et 2014- 2015 que sera réalisé ce travail. Pour mener à bien cette recherche, les investigations ont été menées simultanément dans un établissement privé du Ministère des enseignements secondaires, *le collège privé laïc les sapins* situé au quartier Mendong et dans un établissement public du même Ministère à savoir *le lycée bilingue de Mendong* ; tous deux situés dans le département du Mfoundi dans l'arrondissement de Yaoundé 6.

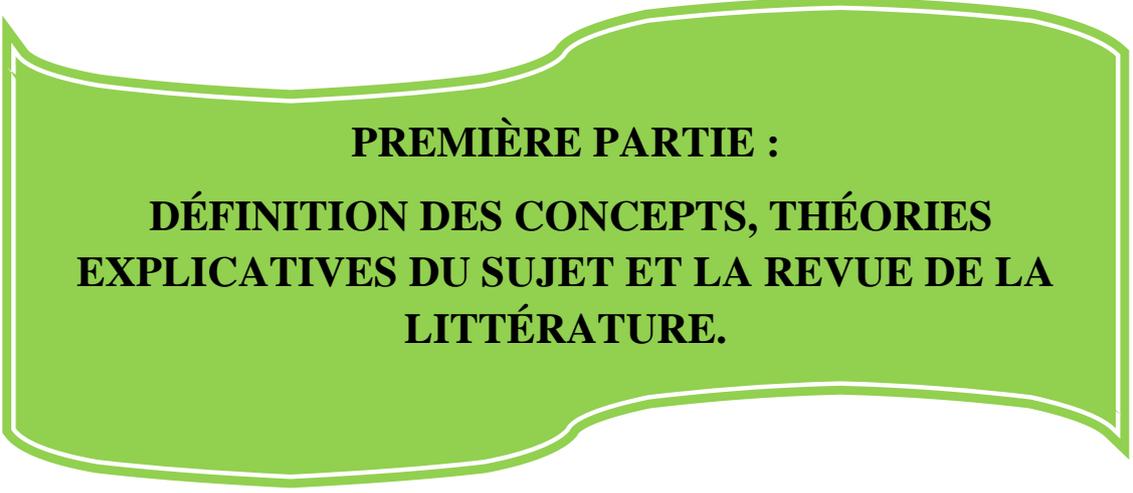
Bien que la formation continue ou permanente ne soit pas un acquis pour les enseignants déjà formés, cette étude se limitera à la formation initiale des enseignants non formés et exerçant déjà comme tels dans les lycées et collèges. Pour l'amélioration des compétences de ceux-ci, nous nous intéresserons aux domaines de formation que nous proposent les écoles et qui marquent une différence avec les journées pédagogiques et la recherche documentaire. De ce qui précède, nous avons formulé deux hypothèses de recherche comme suit :

**HR1** : Les enseignants recrutés dans le tas et non formés peuvent recevoir en formation continue, les notions de la formation initiale pour l'amélioration de leurs compétences.

**HR2** : Les compétences des enseignants non formés exerçants déjà dans les lycée et collèges peuvent être améliorées à travers la formation continue et l'auto formation pour un rendement beaucoup plus positif.

Ce travail de recherche est de type prospectif et l'outil de recherche est le questionnaire. Le présent est divisé en trois grandes parties de deux chapitres chacune : La première partie parle de la définition des concepts et de la revue de la littérature. Cette partie présente les mots clés, le champ de recherche, les théories explicatives, les hypothèses de recherche et les

variables. La deuxième partie met en lumière la présentation et l'analyse des données collectées sur le terrain. Nous y retrouvons les techniques d'échantillonnage et l'échantillon, la description de l'instrument de la collecte des données, la validation de cet instrument, la procédure de la collecte des données, la méthode d'analyse des données, la présentation des résultats et l'analyse des résultats. Quant à la troisième et dernière partie de ce travail, elle ressort l'interprétation des résultats, l'implication des résultats, la vérification des hypothèses et enfin des suggestions.



**PREMIÈRE PARTIE :**  
**DÉFINITION DES CONCEPTS, THÉORIES**  
**EXPLICATIVES DU SUJET ET LA REVUE DE LA**  
**LITTÉRATURE.**

Dans tous les domaines d'études, il y a un vocabulaire précis. Pour éviter tout équivoque dans ce travail et pour faciliter sa compréhension, il convient de définir les concepts du sujet dans le sens où l'entendait DURKHEIM (1968) : « La première démarche du sociologue doit être de définir les choses qu'il traite, afin que l'on sache de quoi il est question. » D'où la nécessité ici de définir les termes et expressions ; 'formation', 'enseignant', 'autoformation', 'apprenant', 'compétence', 'recrutement', 'formation initiale', 'formation continue', 'enseignant formé', 'rendement de l'enseignant' ; afin de les rendre plus opérationnels.

# CHAPITRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS ET THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

## I.1. Concepts

Nous définissons ici les concepts clé de notre réflexion

### I.1.1 La formation

Le vocable ‘formation’ est un terme polysémique qui a eu beaucoup de mal à être défini dans la plupart de dictionnaires. En effet, ce mot ne figure ni dans le **Vocabulaire de la psychologie** de PIÉRON, ni dans le **Vocabulaire de la Philosophie** de LALANDE, ni dans le **Dictionnaire de Psychologie** de LAROUSSE.

La recherche de ce mot dans plusieurs dictionnaires spécialisés, depuis **Dupiney** de VOREPIERRE de 1867 jusqu’au **Larousse illustré** de 2013, montrent une constance dans la signification qui s’organise autour de cinq sens fondamentaux :

- Action par laquelle une chose se forme, est formée, est produite ;
- Action de former, d’organiser, d’instituer ;
- Manière dont une chose est formée ;
- Résultat d’une action par laquelle une chose se forme ;
- Résultat de l’action de former.

Ce mot désigne d’après le **Dictionnaire numérique Encarta 2008**, l’enseignement destiné à donner à une personne ou, à un groupe des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l’exercice d’un métier ou d’une activité. C’est dans ce contexte qu’on parle de formation en alternance, de formation sur le tas etc. Nous avons deux principaux modèles de formation qui sont le simultané et le consécutif. Le premier est celui qui se produit à travers l’acquisition des connaissances pratiques et théoriques combinées au cours de la formation initiale. Quant au deuxième modèle, la qualification de l’enseignement est atteinte au terme des études et d’une formation pédagogique qui suit la formation initiale. Ainsi définis, le modèle simultané est le plus utilisé dans la plupart des pays du monde, avec l’alternance de formations disciplinaires et professionnelles.

En 1897, Eugen SCHULER, inspecteur des écoles au Cameroun institua la loi scolaire de 1910, en son titre IV, qui demandait aux moniteurs sans qualification et placés dans les écoles de se former.

La première solution imagée fut alors l'organisation des cours périodiques de recyclage qui servaient à l'inculcation routinières des principes pédagogiques élémentaires.

En 1911, VON DINKENLACKER succéda à Eugen SCHULER comme inspecteur et préconisa une amélioration du processus en instituant les conseils pédagogiques, les exercices pratiques et les leçons modèles en vue d'apporter l'art d'enseignement aux moniteurs. Voilà comment s'est introduite la formation des enseignants au Cameroun.

### **I.1.2 Compétence**

Le Dictionnaire Maxi poche (2013 :276) définit le mot 'compétence' comme étant *la capacité reconnue en telle ou telle matière et qui donne le droit d'en juger*.

D'après le Dictionnaire numérique **Encarta** (2008), le vocable 'compétence' est défini comme étant la capacité à remplir une fonction ou à effectuer certaines tâches ou encore l'ensemble de règles intériorisées par l'utilisateur d'une langue, lui permettant de former, et de comprendre un nombre illimité de phrases grammaticalement correctes et de reconnaître les phrases agrammaticales.

Cependant, être enseignant requiert des savoirs et des compétences particulières. Dans le cadre de ce travail, ce mot épouse mieux le sens que lui donne Jean-Claude BEACCO de l'université de Maine, quand il affirme qu'une compétence peut être définie comme « *la mobilisation et l'orchestration par la personne (enseignant) d'un ensemble de ressources disponibles (savoirs, savoir-faire, capacités méthodologiques, stratégies, conduites métacognitives...)* pour maîtriser de façon efficace un problème ou classe de problèmes bien caractérisés » Nous comprenons par cette définition que la compétence inclut la faculté de réintégrer les connaissances, le savoir agir en vue d'une production, d'une action.

En pédagogie, la notion de compétence est importée de l'ergonomie, de la psychologie du travail et plus précisément de la théorie du développement cognitif. Cette notion est plus stabilisée dans le domaine de l'éducation et présente une multitude de définitions ; c'est un savoir-agir qui intègre des connaissances mais également d'autres ressources ; elle est liée à ses contextes d'exploitation et aux conditions de son utilisation féconde.

La compétence peut aussi être liée à des pratiques de référence. Pour aboutir à nos objectifs visés, nous nous focaliserons sur des études sociologiques afin de comprendre l'origine de ce phénomène. À travers la pédagogie nous pourrions faire la différence entre ce qui doit être transmis aux apprenants et ce qui ne le doit pas, car la science de l'éducation est tout un art, qui nous apprend les méthodes et les techniques de transmission des connaissances. La didactique quant à elle nous oriente sur la spécificité des matières à enseigner.

La psychologie nous aidera à mieux comprendre les comportements des uns et des autres et les principes fondamentaux qui sous-tendent le développement des individus sur le triple plan affectif, cognitif et social. Les méthodes utilisées pour la bonne réalisation de ce travail seront tout d'abord les questionnaires. Le premier type sera adressé aux chefs d'établissements ciblés pour comprendre leurs motivations lors du recrutement du personnel enseignant non formé.

La deuxième série sera adressée aux inspecteurs pédagogiques pour présenter les résultats des inspections de cette catégorie de « pédagogues » et aussi, les apprenants se prononceront également quant à la qualité des connaissances reçues mais surtout pour l'assiduité, la ponctualité et la présentation même de l'enseignant.

### **I.1.3 Formation initiale**

Si nous prenons en considération le mot formation tel que définit plus haut et nous y ajoutons le terme 'initiale' qui est défini par le **Dictionnaire Larousse Maxi Poche** (2013 :731) comme venant du mot latin 'initialis' qui signifie 'début', 'qui est au début', 'au commencement de quelque chose'. La formation initiale qui est aussi appelée 'teacher training' représentera donc l'enseignement acquis par l'individu dans le cadre éducatif et dans le cadre d'apprentissage et d'expérience acquise au sein de l'entreprise.

Étant donné que le recrutement des élèves à la formation initiale reste diversifié, la formation initiale a une double signification : elle est liée au contenu des enseignements ; c'est-à-dire l'acquisition d'un nouveau savoir, ensuite elle est liée à l'action pédagogique qui concerne plus la formation de la personnalité.

Elle préconise donc essentiellement un 'training' axé sur la formation didactique, pédagogique, sans toutefois oublier la formation de la personnalité de l'éducateur car celle-ci est déterminante dans l'enseignement. Il est difficile d'amener l'élève au dynamisme, à l'esprit d'initiative si on croupit soi-même dans l'indolence et si on est souvent enclin à la partialité.

### **I.1.4 Formation continue**

Le **petit Larousse illustré** (1998 :225) définit l'adjectif 'continue' comme *le caractère de ce qui se fait sans interruption dans le temps et dans l'espace*. Ce terme renvoie également à tout ce qui est permanent, qui s'étale sur une durée indéterminée.

Le dictionnaire numérique Encarta quant à lui définit 'la formation continue' comme *l'apprentissage éducatif qui se poursuit pendant l'activité professionnelle*. Dans le cadre de cette étude, la formation continue ou 'teacher development' serait donc l'action qu'a

l'enseignant de s'éduquer, de s'instruire permanemment, tout au long de la vie professionnelle.

Cette forme de formation permet aux personnes qui sont déjà dans la vie active de pouvoir continuer à se former pour améliorer leurs compétences et s'adapter aux nouvelles technologies, pratiques ou méthodes appliquées en entreprise. Aussi, elle permet la reconversion professionnelle.

Les formes d'éducation populaire ou encore d'autoformation en font également partie. Toutefois, la formation professionnelle continue est sans doute la forme actuellement la plus connue.

### **I.1.5 Autoformation**

Ce mot est constitué de deux parties : La première partie est 'auto' qui est un préfixe et qui signifie *soi-même* et la deuxième partie est la racine 'formation' qui peut être expliquée par les termes anglais de 'training' ou alors 'development'.

L'autoformation (ou auto-formation) est un moyen d'apprentissage utilisant les capacités d'autonomie de l'apprenant. On parle aussi d'autodidaxie, qui permet de se former à son rythme à travers l'exploitation de ressources spécifiques ou non.

Pour le pédagogue Philippe Meirieu, « *il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation* ». Cet auteur s'attache ainsi à affirmer que la formation comme l'acte d'un sujet désirant qui peut se former avec, contre ou sans les institutions éducatives.

L'autoformation est au départ un courant radical dans son opposition aux formes d'enseignement traditionnelles. Les recherches sur l'autoformation se sont impulsées autour du trio : autoformation, hétéro formation, éco formation (Carré, Moisan, Poisson, 1997).

Par définition, Guy Bonvalot (1995) énonce que « s'auto former, c'est se former soi-même, à partir de ses expériences appréhendées de manière critique ». Ceci signifie d'abord qu'une telle formation n'est pas dirigée par un autre que le sujet qui se forme ; ensuite que la formation n'est pas laissée au hasard : c'est le sujet lui-même qui se forme. La formation de celui qui s'auto forme n'est pas dirigée par un autre. En ce sens, l'autoformation est l'inverse de l'hétéro formation. Dans un processus d'hétéro formation, l'élève n'est censé se former que dans la mesure où il se conforme aux intentions du maître. Il vise une forme, un modèle qui lui est prescrit de l'extérieur. L'autoformation au contraire, est un processus finalisé, contrôlé, régulé par celui-là même qui se forme.

### **I.1.6 Enseignant**

D'après le dictionnaire **Universel** (1998 :123), l'enseignant est celui qui transmet un savoir théorique et pratique.

Le professeur Simon BELINGA BESSALA de l'université de Yaoundé 1 définit, dans son ouvrage intitulé *Didactique et professionnalisation des enseignants*, (volume 2 : p.70) un enseignant « comme celui qui assure l'instruction des élèves moyennant un corpus de savoirs académiques judicieusement structurés. » Toutefois, selon cet auteur, cette définition est la plus traditionnelle pour ce terme. De nos jours, cette fonction dépend du type de formation que l'on reçoit au départ.

De ce fait donc, selon le type de formation reçue, nous avons trois catégories d'enseignants : Les enseignants - transmetteurs de connaissances, les enseignants- chercheurs et les enseignants-orienteurs. Pour éviter tout égarement, notons que le type d'enseignants dont il sera question dans cette étude correspond à celui dont le métier est de faire comprendre, de transmettre et de faire assimiler des connaissances à des élèves.

### **I.1.7 Un enseignant formé**

Cette expression composée de mots déjà expliqués peut être définie comme représentant un individu ayant reçu dans une institution, une formation initiale, unique, spécifiée, temporaire et surtout de courte durée ; au cours de laquelle il reçoit des compétences de base.

Un enseignant formé est celui qui a reçu des enseignements en didactique de sa discipline, en pédagogie, en psychologie des apprenants depuis le jeune enfant jusqu'à l'adulte et de la psychologie de l'apprentissage.

Un enseignant formé a, selon Jean-Claude BEACCO, des compétences diverses. Pour un enseignant de langue par exemple, il acquiert à travers la formation des compétences langagières, des compétences professionnelles sans toutefois oublier « la personnalité éducative ».

### **I.1.8 Le rendement de l'enseignant**

Le dictionnaire Notre Temps (1993 :417) définit le rendement comme le rapport entre le temps que quelqu'un passe à faire un travail, l'effort qu'il fournit et le résultat obtenu.

Le dictionnaire Encarta quant à lui parle de la valeur produite mesurée par rapport aux facteurs de production employés.

Dans le contexte de cette étude, le rendement de l'enseignant serait le résultat que celui-ci obtient dans l'exercice de sa profession à un moment bien déterminé de sa carrière.

### **I.1.9 Apprenant**

Comme l'indique son orthographe, un apprenant est une personne soumise à un apprentissage c'est-à-dire toute personne mise à la préparation professionnelle à un métier manuel ou technique, qui se fait dans une école ou chez un professionnel pendant une période donnée.

Pour lever l'équivoque il serait important de signaler que ce terme dans le cadre de ce travail est synonyme du mot 'élève'. D'après le dictionnaire Larousse Maxi poche (2013 :466) *un apprenant est un enfant, adolescent qui reçoit un enseignement dans une école (écolier) ou alors une personne qui suit l'enseignement d'un maître, en particulier dans l'enseignement des valeurs.*

Un apprenant c'est celui qui apprend donc qui cherche à acquérir la connaissance, la pratique de quelque chose à travers les enseignements.

### **I.1.10 Recrutement**

Le mot recrutement se définit comme l'action de recruter c'est-à-dire selon le dictionnaire Larousse, *Engager du personnel, amené à faire partie d'une société, d'un corps de métier ou d'un groupe.* Ce mot est défini par le dictionnaire Encarta comme une démarche visant à amener quelqu'un à s'engager ou à intégrer un groupe.

Cette dernière définition cadre plus avec l'objet de notre analyse ; qui est d'élucider les critères et les modalités de recrutement des personnes qui, ayant reçu une formation universitaire avérée, interviennent volontiers sans une formation de base, signalons-le, dans les établissements scolaires publics et privés, pour relayer le problème d'insuffisance du corps enseignant dans le système éducatif au Cameroun.

## **I.2 Présentation du champ de recherche**

Le vocable 'champ' se définit selon le dictionnaire Larousse Maxi Poche (2013 :222) comme étant *le domaine dans lequel se situe une activité, une recherche.* Il est question dans cette partie, pour le chercheur de ne pas se contenter uniquement d'indiquer les résultats obtenus dans son étude mais faire le compte rendu de la démarche utilisée. En effet, cette partie décrit le domaine d'étude, la présentation de la zone d'étude et l'échantillon de l'enquête.

### **I.2.1 Domaine d'étude**

La présente étude se situe dans le domaine dit 'didactique' qui est une science de l'éducation, qui étudie essentiellement les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. *La recherche en didactique doit toujours partir de l'élaboration d'un cadre conceptuel préalable servant de référence pour juger, interpréter les données émanant de la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est l'éclairage d'un cadre théorique préalable qui va orienter l'action du chercheur sur le terrain et servir de repère et de critérium d'appréciation de tout ce qui se passe en classe entre l'enseignant et les apprenants* :Simon BELINGA BESSALA (2013 :19)

### **I.2.2 Présentation de la zone d'enquête**

La présente étude s'inscrit dans une recherche de type exploratoire c'est-à-dire qu'elle vise *la découverte d'idées qui permettent de localiser un phénomène avant d'en faire l'étude plus poussée* : OUELLET (1999 :92). Elle exige une démarche qui part du sondage d'opinion pour aboutir à une recherche plus qualitative. Nous nous proposons, dans le cadre de ce travail, de vérifier le lien qui existe entre les enseignements dispensés par le personnel enseignant non formé et recrutés dans le tas et le niveau réel des apprenants dans le cas spécifique du lycée bilingue de Mendong et du collège privé laïc les Sapins, tous deux situés dans la région du centre, département du Mfoundi, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VI.

Bien que les composantes de notre échantillon regorgent des réalités différentes, nous n'avons pas l'intention de faire une étude comparative. Cependant, la présence de ces différences aidera juste à marteler le fait que nous nous proposons d'examiner. Notre *Leimotiv* étant juste de démontrer l'importance de l'importance de la formation initiale des enseignants sur la qualité des enseignements.

### **I.2.3 Échantillon de l'enquête**

Le mot échantillon vient de 'eschandillon', mot de l'ancien français et qui signifie *échelle pour mesurer* et aussi du mot latin 'scandere', qui veut dire *monter*. *Il est une fraction représentative d'une population ou d'un ensemble statistique.*

Gilbert TSAFAK (2004 :7) définit *la population* comme *un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent des observations*. C'est la totalité du groupe à partir duquel peuvent être tirés les sujets d'une expérimentation.

En recherche, on distingue deux types de population. La population cible et la population accessible.

**La population cible** est selon TSAFAK (op.cit), la population *souche* ou *parente*. Il précise que *La population cible englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude*. Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proposition de recherche. La population cible est donc l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués.

Pour ce qui est de cette étude, la population cible est représentée par tous les enseignants non formés des lycées et collèges du Ministère des enseignements secondaire, général et technique du Cameroun.

**La population accessible** est quant à elle un sous ensemble de la population cible, disponible au chercheur. Elle est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. Cette population est constituée d'un ensemble de 50 élèves de la classe de troisième, de 20 enseignants non formés, et de 05 responsables chargés du recrutement dans ces deux établissements ; un public (lycée bilingue de Mendong, Yaoundé 6) et d'un autre privé de la même localité, à savoir le collège privé laïc *Les Sapins*, tous deux dans la ville de Yaoundé.

Tableau 1: Population cible

Établissement	Élèves	Enseignant	Responsables
1) Lycée bil. Mendong	50	13	10
2) Col. P. les sapins	50	40	10
<b>Total :</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>20</b>

Tableau 2: Population accessible

Établissements	Élèves	Enseignants	Responsables
1) Lycée bil. Mendong	36	10	06
2) Col. P. les sapins	40	32	07
<b>Total :</b>	<b>76</b>	<b>42</b>	<b>13</b>

### **I.3. Les théories explicatives du sujet**

Le mot 'théorie' provient du mot grec 'theôria' qui signifie *action d'observer*.

C'est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène, TSAFACK (2004 :04).

Pour la présente analyse, nous nous référons à la théorie du renforcement de Hull et aussi à la théorie de la motivation de NUTTIN.

#### **I.3.1. La théorie de renforcement de HULL**

D'après HULL, l'apprentissage est la formation mécanique d'habitudes hiérarchisées. Il existe un apprentissage lorsqu'un acte, résultant de la pulsion primaire est renforcé par la situation. La théorie de HULL est exposée sous forme d'une série de seize postulats dont le principal est : lorsqu'une réaction est associée avec la trace mnémonique d'une excitation et quand cette association est mise en relation avec la réduction rapide de la tension d'un besoin, la tendance qu'a cette trace mnémonique à déclencher la relation est renforcée.

Le renforcement tient une place centrale dans cette théorie, car elle développe la force des habitudes et des acquis et rend possible la réponse finale. Renforcer une situation, un état initial, c'est lui donner de la vigueur, c'est l'améliorer. L'enseignant non formé a besoin de renforcer ses connaissances universitaires à travers des apprentissages liés à ce métier. Ce renforcement peut se faire grâce aux échanges avec les collègues, aux séminaires de formation, à l'information, aux conseils d'enseignement, aux journées pédagogiques, aux exposés et conférences ou alors à ses propres recherches.

Renforcer revient donc à consolider les acquis, les rendre plus puissants, plus intenses. La formation continue renforce chez le diplômé devenu enseignant par la conjoncture, non seulement les connaissances reçues dans les universités mais aussi amènent celles-ci à rimer avec les nouvelles méthodes d'enseignement.

#### **I.3.2 Théorie de la motivation de NUTTIN**

NUTTIN (1980) dans sa théorie pense que la motivation est un mouvement conscient, structuré et organisé, qui oriente le comportement humain vers certaines catégories d'objets. Ainsi, l'Être humain règle et régule son comportement en fonction des finalités qu'il vise à atteindre. À ce titre, l'auteur pense que la motivation est une pensée qui émane du sujet, mais dépend aussi des finalités et des buts recherchés... Ici tout ne joue pas le dynamisme

motivationnel de façon qu'on peut croire que le destin de l'homme qui pose l'acte a toujours pour finalité de le mettre en contact fonctionnel avec un environnement perçu.

De plus cet environnement n'a de sens que par rapport aux motivations de celui qui agit et les motivations à leur tour n'ont de signification que par rapport à l'environnement.

De ce qui précède, NUTTIN estime que l'individu et la situation motivationnelle sont interdépendants et interagissent. Ce sont des interactions motivationnelles qui permettent la stabilité, le maintien de l'équilibre de l'individu.

Cette théorie de NUTTIN peut s'appliquer à notre étude pour plusieurs raisons : elle met en relief la dimension cognitive et comportementale de l'Être humain, dans l'interaction école /famille, l'action ne peut être soutenue que par la motivation des enseignants - élèves d'une part et celle des parents d'autre part.

Le manque de formation d'un enseignant impacterait moins négativement le niveau réel de l'apprenant si les parents prenaient l'initiative d'aller vers l'école ou de répondre positivement aux sollicitations de celle-ci pour plusieurs raisons :

- Une raison d'ordre économique parce qu'ayant investi dans l'éducation de leurs enfants, ils doivent s'assurer que cet investissement aboutisse sur une réussite.
- Une autre source de la motivation est qu'à la fin d'année, aucun parent ne voudrait faire figure de géniteur d'enfants idiots et débiles. Personne aujourd'hui ne devrait garder le mutisme devant la peur de l'échec scolaire de ses enfants, perçu dans la société comme son propre échec.

Il y a des parents qui envoient leurs progénitures à l'école pour s'en débarrasser et croient au miracle qu'effectuera l'enseignant pour la transformation de ces enfants. Il est regrettable qu'il y ait cette tendance à la démotivation. Démotivation pour les familles qui gardent en leur sein les chômeurs diplômés. Démotivation par vengeance contre un système qui n'a pas su les associer à temps dans certaines prises de décision.

FRIEDMAN (1990) cité par GAZIEL et al (1966 :81) « Les obstacles à l'implication des parents peuvent provenir de divergences significatives entre les valeurs et les aspirations de la direction de l'école et celles des parents ». La famille peut donc être démotivée selon les objets-but significatifs qu'elle s'assigne et être une cause importante de la baisse du niveau réel de l'apprenant.

La question du passage à l'action, ou de l'engagement dans l'acte, a été traitée de longue date par la psychologie expérimentale, bien que sur des bases épistémologiques aujourd'hui obsolètes. Depuis les années 80, la psychologie, nord-américaine en particulier, a

entrepris de revisiter le concept de motivation à partir de bases théoriques d'inspiration socio-cognitiviste.

Pour le sens commun, la motivation représente « ce qui pousse à l'action », c'est-à-dire « l'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Larousse) ou « la relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Robert).

Sur le plan scientifique, d'après R. VALLERAND et E. THILL, le concept de motivation est un construit hypothétique censé décrire « *les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ».

Les facteurs motivationnels sont très importants dans le contexte de l'apprentissage. Pour SKINNER, l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation des récompenses appelées 'renforcement positifs' ou de punitions appelées 'renforcement négatifs'.

Dans cette théorie, SKINNER fustige l'enseignement traditionnel essentiellement basé sur les renforcements négatifs et propose que ceux-ci soient remplacés par les renforcements positifs ; ce qui semble se vérifier de nos jours. La fonction première de l'enseignant est de créer les conditions d'apprentissage promptes à canaliser utilement l'attention des élèves.

L'éveil des élèves dépend non seulement de leurs intérêts pour ce qui est enseigné, mais également de leurs besoins. Les enseignants doivent promouvoir dès lors la motivation intrinsèque. Il est aussi important de noter que les signaux de l'environnement jouent un très grand rôle sur la motivation.

En effet, toute l'action humaine obéit à la motivation. Dans ce cas, si les apprenants ont besoin de la motivation, les enseignants eux aussi en ont besoin dans l'exercice de leur profession. De ce fait donc, pour qu'il y ait succès, il faut également qu'il y ait motivation parce que les résultats émanent d'elle.

Cette motivation doit provenir du Ministère de tutelle, de l'établissement où exerce l'enseignant et surtout de lui-même. Plus concrètement elle peut provenir des primes de tout genre, de bonnes conditions de travail, de l'organisation des journées pédagogiques, de la dotation de bibliothèques bien équipées, de l'ouverture des salles multimédia, etc.

La motivation de l'enseignant dans ce cas apparaîtra comme un facteur déterminant de son rendement, et partant, de celui des élèves.

#### **I.4. Formulation des hypothèses**

D'après le dictionnaire numérique **Encarta**, une hypothèse est une supposition à partir de laquelle les conséquences sont envisagées.

Le dictionnaire **Universel** (1995 :596) quant à lui dit qu'une hypothèse est le point de départ d'une démonstration logique, posé dans l'énoncé et à partir duquel on se propose d'aboutir à la conclusion (proposition nouvelle, logiquement déduite) de la démonstration.

En fait, l'hypothèse est une prédiction, une explication provisoire à un fait ou à un phénomène. Formuler une hypothèse c'est envisager les solutions pour corriger la difficulté soulevée dans la problématique. Il existe deux types d'hypothèses : L'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques ou de recherche.

#### **I.4.1. Hypothèse générale**

Elle symbolise la réponse provisoire à la question principale de recherche qui revient à savoir : comment améliorer les compétences des enseignants non formés et recrutés dans le tas ?

À la suite de cette question de recherche, l'hypothèse générale peut être formulée comme suit :

Les compétences des enseignants non formés peuvent être améliorées par la formation continue et par l'auto formation. Pour rendre plus explicite cette hypothèse, il convient de formuler les hypothèses spécifiques ou de recherche.

#### **I.4.2. Hypothèses spécifiques**

Cette étude revêt deux hypothèses de recherche que nous notons HR1 et HR2.

**HR1** : Les enseignants recrutés dans le tas et non formés peuvent recevoir en formation continue, les notions de la formation initiale pour l'amélioration de leurs compétences.

**HR2** : Les compétences des enseignants non formés exerçants déjà dans nos lycées et collèges peuvent être améliorées à travers la formation continue ou l'auto formation pour un rendement beaucoup plus positif.

### **I.5. Définition des variables**

Il est question ici de déterminer les critères de mesure que l'on utilisera pour l'investigation. C'est-à-dire identifier dans chacune des hypothèses, la variable dépendante et la variable indépendante.

### **I.5.1. Variable indépendante (V.I)**

C'est celle qui est manipulable par le chercheur. Dans cette analyse, la variable dépendante est : « La formation continue des diplômés sans formation » avec pour indicateurs :

- Les journées pédagogiques ;
- La recherche documentaire ;
- Les séminaires de formation.

### **I.5.2. Variable dépendante (V.D)**

C'est celle que le chercheur cherche à expliquer. La variable dépendante ici est : « Les compétences des enseignants seront améliorées » avec pour indicateur : Un impact positif sur le niveau réel des apprenants.

On parviendra à des résultats bien plus satisfaisants pour tous (apprenants et enseignants).

## CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce contexte de fin de formation à l'ENS, il est important de lever un pan de voile sur les multiples problèmes qui minent le secteur de l'éducation. La recherche nous permet quant à elle de faire avancer la connaissance. Pour cela elle nécessite une exploration des travaux de nos prédécesseurs pour une meilleure orientation.

### II.1. La revue de la littérature

La revue de la littérature représente dans ce contexte, l'ensemble de productions scientifiques réalisées sur un sujet bien précis.

En ce qui concerne la présente étude, la professionnalisation des enseignants a constitué ces dernières décennies l'objet de recherche chez plusieurs chercheurs dans le monde en général et au Cameroun en particulier. Nous n'avons point la prétention ici de faire un recensement exhaustif de tous les travaux qui se sont réalisés sur ce sujet mais plutôt l'intention de prendre appui sur ceux-ci, à partir de leur lecture, tirer des idées qui nous aideront sur la formation des enseignants, qualification et professionnalisation de ceux-ci, pôles de synthèse de notre sujet.

La formation des enseignants en général et celle de ceux des enseignants sans qualification exerçant dans nos lycées et collèges en particulier nous repositionnera le travail et partant, lui donnera une orientation personnelle. Pour ce faire, nous examinerons tour à tour les types de formations proposées pour les enseignants dans les écoles, ceux proposés hors des écoles ainsi que les différents critères de mesure de la compétence chez un enseignant.

Une partie de ces savoirs et de ces compétences s'acquiert par l'enseignant en formation initiale, une autre partie durant les premières années de la pratique c'est-à-dire en formation continue. L'on pourra donc affirmer qu'un enseignant a besoin aussi bien de la compétence que de l'expérience, les deux faisant corps. La formation professionnelle semble être jusqu'ici, l'un des moyens les plus sûrs pour l'acquisition des compétences. Cette acquisition passe nécessairement par « *le vécu d'incidents critiques* » WOODS, (1990) qui confrontent l'enseignant à ses limites en tant que professionnel.

Dans le domaine de l'enseignement, la pénurie d'enseignants est si grande que les institutions scolaires doivent engager de plus en plus de personnels sans formation. ALTET(2011) définit l'enseignant qualifié comme « *un professionnel autonome capable de choisir les objectifs et les stratégies les plus adaptées aux situations d'enseignement rencontrées* » Par ce fait,

l'enseignant – transmetteur, puisque c'est de lui qu'il est question dans notre travail, ne devrait pas uniquement transmettre théoriquement des savoirs à enseigner puis les faire appliquer en classe par les élèves selon le modèle dit artisanal ou applicationniste. Le métier d'enseignant revêt un caractère sérieux et distinctif. En dehors de quelques cas isolés de personnes ayant la passion pour la transmission des connaissances et exerçant le métier d'enseignant avec amour, les enseignants formés sont les seuls à posséder l'expérience et le savoir-faire requis pour comprendre le contenu du curriculum et savoir comment l'enseigner aux élèves. Solange NKECK BIDIAS, souligne malheureusement que « *les connaissances propositionnelles reçues en didactiques des disciplines à l'ENS par l'enseignant vacataire (diplômés) ne sont pas articulées et intégrées à la pratique professionnelle* ». Pour elle, les composantes disciplinaires didactique et pédagogique ne ressortent pas dans les extrants de formation des élèves – enseignants. Il ressort également de sa thèse que les principaux problèmes rencontrés par l'enseignant stagiaire en formation sont « *la distance entre la formation théorique reçue dans l'institution de formation et la formation pratique dans les écoles et lycées, la méconnaissance des didactiques des disciplines à mobiliser, le temps relativement court alloué aux stages pratiques ne favorisent pas la pratique de la gestion de classe en ses onze composantes selon la théorie de l'intervention éducative* ». Il est vrai que la formation est une étape indispensable pour tout éducateur mais les programmes de formation ne sont pratiquement pas en adéquation avec les réalités du terrain. C'est dans ce même sens que le document de stratégie sectorielle de l'éducation (DSSE, 2007) stipule que « *de manière générale, le corps enseignant souffre de l'absence des perspectives professionnelles car il n'existe pas de véritables plan de carrière pour les enseignants Camerounais. D'autant plus que les efforts des pouvoirs publics en matière de formation continue des enseignants sont assez marginaux* » Ce même document souligne encore le fait que les journées pédagogiques par exemple, sont organisées juste au niveau des bassins pédagogiques, limitant ainsi la participation d'un grand nombre d'éducateurs. En plus de ces manquements nous retenons aussi de cette lecture que l'enseignant dans la majorité des cas, apprend son métier sur le tas, d'où l'autoformation pour ceux qui améliorent leur compétences en imaginant des stratégies leur permettant de résoudre les problèmes auxquels ils font face sans dispositifs d'accompagnement au développement de ses compétences professionnelles.

Et pourtant, d'après les recommandations des États Généraux de l'Éducation (1995) et suite aux dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation nationale au Cameroun (1998), il est dit que le système éducatif a connu une amélioration de son rendement interne et de son

efficience. Laquelle amélioration a pour but de garantir l'efficacité et la qualité des apprentissages pour les adapter au nouveau tissu mondial de qualité. C'est également dans ce sens que le document de stratégie pour la croissance et l'emploi au Cameroun (DSCE, 2002) vise à doter le pays de ressources humaines : « *pourvues de capacités nécessaires pour bâtir une économie émergente à l'horizon 2035* ».

Les dispositions prises par ces différents documents, à savoir la DSSE et la DSCE, sans toutefois oublier les résolutions des Etats Généraux sur l'Éducation, se concrétisent à travers la conception et la mise sur pied d'un cadre méthodologique et pédagogique par objectifs PPO (la pédagogie par objectifs) et par la NAP (nouvelle approche pédagogique), basée sur le développement de la pensée inférentielle de l'apprenant et sur la méthode de résolution des problèmes. Tout enseignant de qualité doit être au parfum de l'évolution des stratégies. Par exemple l'APC (l'approche par les compétences) est effective depuis 2003 et met plus de précisions dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Le DSCE stipule que l'implémentation de l'APC a démarré en avril 2012, alors lorsque l'enseignant ne passe pas par une formation pour s'enquérir de ces évolutions il est évident que la qualité des cours qui seront dispensés peut être mise en doute. Comment expliquer que des personnes «*incompétentes*» enseignent aux enfants dans nos établissements scolaires publics et privés sans être inquiets de l'impact de cette situation sur les résultats attendus ; ces personnes sont-elles au moins conscientes de ce qu'il leur faut avoir la formation et la compétence nécessaire pour la bonne transmission des connaissances ou alors pour être un enseignant de qualité? Selon le dictionnaire Larousse, être qualifié « *c'est avoir des connaissances et des capacités requises par l'exercice du métier que l'on exerce* ». Des enseignantes et enseignants qualifiés apprécient mieux les besoins de leurs élèves, leurs styles et leurs antécédents d'apprentissage, sans oublier leurs aptitudes ; ce qui leur permet de déceler les difficultés d'apprentissage, de définir les besoins et d'adapter le programme en conséquence. La qualification qui survient alors après une formation permet à l'enseignant d'avoir un discours pédagogique cohérent et de mener des réflexions contradictoires sur l'action d'éducation et les pratiques pédagogiques.

Le sentiment d'incompétence pédagogique sera donc ici le vécu cognitif et émotionnel lié à l'évaluation de la contrôlabilité de la tâche tel que mise en discours. On parlera d'incompétence pédagogique non pas comme une incapacité physique ou mentale, non plus comme une faute criminelle (abus, alcoolisme, etc.) ou comme une faute déontologique, mais par rapport à une absence ou à une faiblesse dans le contrôle de la tâche à accomplir. Ensuite, cette absence ou cette faiblesse à exécuter une tâche pédagogique sera déterminée non pas a priori en fonction d'une représentation normative de la pratique

enseignante, mais à partir de l'interprétation que s'en font les enseignants eux-mêmes, comme le soulignent Herman De BRUYNE, et DE SCHOUTHEETE (1974).

Selon Edwin M. BRIDGES (1992), le problème « *d'incompétence pédagogique* » n'est pas totalement inconnu bien qu'il ait été peu étudié. Il a été abordé le plus souvent en vue de l'amélioration des compétences des enseignants déjà formés mais qui, sur le terrain sont incapables de transmettre les connaissances reçues. Ainsi, dans la résolution du problème de l'incompétence pédagogique, les réformateurs du système d'éducation ont proposé les solutions qui pourront changer les données, par exemples : « *en augmentant l'attractivité de la profession enseignante, en accroissant les salaires, en organisant l'admission dans la profession à travers de tests évaluant les compétences, en accroissant la qualité de la formation dispensée aux futurs enseignants, en adoptant des programmes basés sur les compétences (competency-based preparation programs), en fournissant des incitations à l'enseignement de qualité et en instituant des bonus au mérite* ».

### **II.1.1. L'importance de la formation initiale**

À l'image de l'ingénieur, l'enseignant élabore des projets, des plans d'action, prépare minutieusement les séquences, pense à l'avance le déroulement des activités, organise les progressions, propose aux élèves des stratégies de contournement des difficultés, etc.

Bien plus, la salle de classe n'est qu'un lieu de forte incertitude et les problèmes qui s'y posent ne sont pas toujours formulables d'une manière suffisamment opérationnelle pour que des solutions satisfaisantes soient immédiatement envisageables.

Malheureusement, nos établissements scolaires publics et privés regorgent d'enseignants n'ayant aucune notion de base de la formation initiale. En effet, la formation initiale revêt un caractère obligatoire et vise l'acquisition des compétences de base. Elle est unique c'est-à-dire spécifiée, temporaire et généralement de courte durée. Faite sous la supervision des experts, elle est sanctionnée par un parchemin qui prédispose l'apprenant à l'intégration d'une profession.

Par contre, la majorité de ceux qui reçoivent cette formation et qui devraient enseigner sont dans la plupart du temps, employés par d'autres ministères où ils occupent des postes administratifs.

ONGANZY NOA ATAMA (1982 :8) traitant de la formation des enseignants au Cameroun dans le cadre de l'analyse des programmes et des méthodes des ENI (dénommées de nos jours ENIEG) à propos des réalités professionnelles des instituteurs, définit la

formation initiale comme étant « *la formation que reçoit l'élève maître durant son séjour à l'ENI.* »

NANG LUOANGA (1995) mesurant *l'impact de la pédagogie sur la fonction d'enseignant à l'ENSET*, conçoit la formation initiale comme « *une action de longue haleine confiée à un organisme spécialisé et dont le résultat est l'acquisition des connaissances psychomotrices et psychoaffectives indispensables pour remplir sa mission* ».

Il ressort de ces définitions que la formation initiale ou de base est celle qui implique une préparation théorique et pratique vers l'emploi. Réalisée au moyen d'un ensemble de programmes d'étude définis par l'inspection générale des enseignements (IGE), elle prédispose l'apprenant à l'exercice imminent d'une fonction.

Dans le cadre de notre étude, la formation initiale se déroule à l'ENS pour la théorie et la phase pratique se tient dans les lycées de la ville où se trouve cette institution. L'admission y est par voie de concours ou alors sur étude de dossier et à la sortie, le futur enseignant peut exercer son métier avec assurance car il suffit juste de mettre en pratique les principes pédagogiques qu'on a pu lui inculquer, pour pouvoir en apprécier personnellement les avantages comme les inconvénients éventuels et tirer toutes les conséquences de cette confrontation avec la réalité de la classe.

### **II.1.2. Les types de formations proposées aux enseignants dans les écoles**

La professionnalisation des enseignements, les nouveaux programmes de formation des enseignants et l'ajustement de la formation au secondaire consécutifs aux bouleversements survenus dans le monde de l'éducation sont les nouveaux défis qui attendent la communauté éducative camerounaise du 21<sup>e</sup> siècle, après les assises des États Généraux de l'Éducation (EGE) de l'année 1995. Ces stratégies ont permis de réaffirmer la place prédominante qu'occupe l'enseignant dans l'apprentissage et la socialisation des élèves. Pour Simon BELINGA BESSALA (2013 : 70), il existe plusieurs modèles de formation des enseignants et il ajoute que ces modèles sont *déterminés par rapport aux attentes de la société à laquelle il appartient*). C'est alors qu'on peut identifier l'enseignant – transmetteur, l'enseignant- orienteur et l'enseignant- chercheur. En prenant pour appui cette distinction, nous serons plus intéressés par l'enseignant-transmetteur c'est-à-dire celui-là qui se préoccupe plus de la transmission des connaissances livresques et en face de qui se trouve l'apprenant jouant le rôle d'un réceptacle. Plusieurs chercheurs ont traité des types de

formations que proposent les institutions chargées de la formation des enseignants. Le modèle que propose Michel DEVELAY (1994) nous a le plus intéressé.

Pour ce chercheur l'enseignant est comme *un médiateur habile*, capable de créer des situations d'enseignement /apprentissage qui prennent simultanément en compte une attention portée au savoir et une attention portée sur l'élève. C'est avec cette optique qu'il propose 4 types de formations des enseignants, lors de leur formation initiale dans les institutions. Ainsi pour débiter une vie de carrière efficace, l'enseignant a besoin à la base d'une formation disciplinaire, d'une formation psychologique, d'une formation pédagogique et d'une autre didactique.

### **- La formation didactique ou disciplinaire**

Le vocable didactique vient du mot grec « didaskein » qui veut dire enseigner. La didactique a pour postulat de base le savoir. Elle se focalise sur le savoir scientifique et sur la manière de le traduire en éléments simples, cohérents et transmissibles, à partir desquels l'élève puisse construire son propre savoir. La formation didactique permet à l'enseignant de mesurer l'écart entre les savoirs universitaires (savoirs savants) et les disciplines scolaires (savoir à enseigner).

Lorsqu'on parle de discipline en éducation, on fait allusion à la matière à enseigner et l'épistémologie de celle-ci. On est malheureusement souvent sur le terrain, face par exemple à un enseignant de physique ou mathématiques qui se voit obligé de dispenser des cours d'anglais ou alors de la langue espagnole. Ce sont des situations déplorables car chaque discipline permet à travers son épistémologie de réfléchir sur l'élaboration des savoir savants ; ce qui n'est possible en un seul tour de formation.

Pour un enseignant de lettres bilingues, la formation de base tient tant de la littérature française et de la littérature anglaise d'une part, de la langue française et de la langue anglaise d'autre part, ceci du premier cycle au second cycle de l'école de formation. Sans toutefois oublier les sciences de l'éducation (didactique des disciplines, la psychopédagogie, l'éthique et déontologie, la psychologie du développement, la sociologie de l'éducation...).

Cette formation disciplinaire vise à inculquer au futur enseignant des connaissances spécifiques, nécessaires pour son efficacité. La formation disciplinaire vise aussi à établir la cohérence entre les diverses articulations de cette discipline avec les autres disciplines. De ce fait, permet à l'enseignant de maîtriser sa discipline et de pouvoir y apporter des contributions significatives en matière de recherche.

### **- La formation psychologique**

Le mot psychologie dérive de deux mots grecs « psukhê » qui signifie âme et de « logos » qui veut dire science, ce qui peut être définie comme étant la science de l'âme. Au sens large du terme, la psychologie est la science qui a pour objet d'étude les comportements observables.

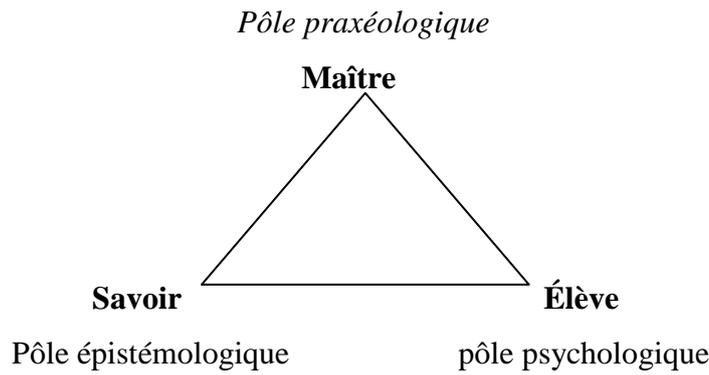
Elle est la connaissance intuitive des sentiments, des idées, des comportements d'autrui, de l'ensemble des manières de penser, de sentir, d'agir.

C'est à travers les unités d'enseignement professionnalisantes (EDI) qui développent en ces futurs enseignants l'aptitude à mieux comprendre leurs élèves pour à chaque fois adapter les enseignements au type d'apprenants qu'ils rencontreront. L'enseignant doit toujours manifester de l'amour et de la sympathie envers ses élèves pour une meilleure mise en confiance de ceux-ci comme le laisse entendre Gilbert TSAFAK dans sa définition du rôle de l'éducateur. En réalité, il souligne que l'enseignant doit aimer ses élèves qui ne sont pas pour lui « des cas », « des éléments » mais des êtres à qui il doit attacher du prix.

L'amour ne se commande pas. Celui de l'enseignant pour ses élèves est un sentiment naturel comme l'amour maternel, l'amour filial, l'amour du pays. S'il n'est pas éprouvé par celui qui se consacre à l'éducation, la personne concernée a le droit de choisir une autre profession.

Ainsi donc, pour un équilibre psychologique des élèves, cet amour de l'enseignant doit se ressentir autant au niveau des apprenants braves et disciplinés que de ceux qui sont faibles et indisciplinés et qui d'ailleurs sont pour la plupart des victimes de l'égoïsme des adultes, ce qui les rend malheureux. Pour cette dernière catégorie, le rapprochement du professeur vers eux peut produire ce que Gilbert TSAFAK qualifie de « véritables générations »

L'auteur de *Éthique et Déontologie de l'Éducation* pense que l'amour de l'enseignant pour ses élèves devrait aller au-delà de la salle de classe car il devrait suivre discrètement ses élèves hors de l'école et être toujours disponible pour prodiguer, pour les encourager et les reconforter. Ceci se fait d'ailleurs dans un cadre de convivialité et ne doit pas faillir aux règles de la morale, de l'éthique et de la déontologie. Il ressort donc de ce qui précède que l'acte d'enseigner met en relief trois axes : Le maître, le savoir et l'élève.



**Le pôle praxéologique** ou pôle du maître est celui qui cadre avec la pratique du métier de l'enseignement. Dans le cadre d'un enseignant transmetteur de connaissances, les tâches principales sont celles de la préparation des cours, la dispensation de ces cours dans des situations d'enseignement concordant avec le type et le niveau de public correspondant. Pour clôturer ce rôle, l'enseignant doit respecter les règles de la docimologie, s'enquérir des techniques d'évaluation et de la gestion de l'après évaluation.

**Le pôle épistémologique** ou pôle du savoir met en relief l'histoire, les méthodes et les principes des disciplines. Il s'agit ici d'engager une réflexion sur les savoirs savants préalables à toute transposition didactique c'est-à-dire la transformation des savoirs savants en savoirs enseignables car à chaque savoir se pose d'abord un « épistèmê » qui littéralement signifie la réflexion sur chacun des savoirs.

**Le pôle psychologique** ou pôle de l'élève. Il est question dans ce cadre des conditions de réception des apprentissages par les élèves. Les conditions d'appropriation des savoirs, lesquels devraient être investis dans les comportements quotidiens.

#### - **La formation pédagogique**

Le terme pédagogie vient du mot grec « peidagôgein » qui signifie *conduire, instruire l'enfant*. La pédagogie évoque l'éducation, l'apprentissage, ce qui fixe son intérêt principal sur l'apprenant. Lorsque l'individu est en formation initiale dans une école, la formation pédagogique lui inculque des aptitudes à développer, des méthodes et techniques appropriés pour faciliter l'acquisition des connaissances chez l'apprenant. La pédagogie prend en compte l'hétérogénéité des élèves et aide les enseignants à leur proposer des stratégies d'apprentissages. Elle permet à l'enseignant d'avoir une meilleure maîtrise de la logique de classe et de créer les conditions d'une pratique pédagogique beaucoup plus en rapport avec les

besoins d'aide, par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. Dans ce cadre, l'enseignant est capable de repérer les difficultés d'apprentissage, et de créer et proposer des situations pédagogiques propices pour résoudre des problèmes individuels que ceux présentés par un groupe. L'on apprend dans ce cas que la remédiation des problèmes posés passe par une pédagogie d'encouragement et l'enseignant doit créer l'émulation dans sa salle de classe. En réalité il lui revient d'encourager les élèves les plus braves et également ceux qui ne le sont pas car, en ce faisant, la première catégorie fera plus d'efforts et l'autre sera excitée à une autodétermination, à mieux comprendre pour réussir.

Cependant, notons que bien qu'étant de courte durée (2 et 5 ans pour le D.I.P.E.S 2 et 3 ans pour le D.I.P.E.S 1), la formation initiale n'est que le début d'un long processus qui se veut permanent si le professeur entend assurer le titre 'd'enseignant ; d'où la dimension continue dans la formation des enseignants. En effet, l'éthique et la déontologie professionnelle ne voudraient-elles pas que *celui qui a cessé d'apprendre cesse également d'enseigner* ? Dès lors, la formation continue apparaît comme une nécessité.

### **II.1.3. La formation continue et ses stratégies**

Contrairement à la formation initiale, la formation continue s'effectue à long terme et vise le renforcement et l'amélioration des compétences acquises à la base. Cette formation développe chez l'enseignant l'habileté et la perspicacité dans son travail. Elle offre à l'enseignant pratiquant, les voies et moyens susceptibles de faire de lui un acteur éducatif efficient et efficace.

Les travaux comme ceux d'Evelyne et Bernadette CHARLIER (1998) soulignent les échanges entre collègues comme étant la forme la plus efficace de la formation des enseignants. Elles prônent la nécessité pour un professeur en difficulté d'aller vers son collègue pour acquérir des informations susceptibles de résoudre son problème. En effet, à travers ces échanges, l'enseignant parvient à expliquer, à augmenter et à contextualiser sa pratique d'enseignement. Cette pratique facilite la communication avec les autres et conscientise l'enseignant sur sa méthode de travail et sur l'existence d'autres méthodes possibles. De même, les échanges entre collègues peuvent amener les uns et les autres à revisiter et à perfectionner leurs pratiques tant sur le plan pédagogique que didactique. Ainsi, l'enseignant qui se trouve confronté à des obstacles dans la préparation d'une leçon, dans la progression de ses enseignements ou dans la gestion de la classe, peut trouver des ébauches de solutions en discutant avec ses collègues.

Une autre forme d'action qu'a l'enseignant est de s'éduquer, de s'instruire c'est l'assistance pédagogique qui n'est pas très éloignée de la collaboration avec les pairs. Dans ce cas, l'aide est accordée aux collaborateurs inexpérimentés ou encore à ceux qui éprouvent des difficultés dans un domaine particulier au sein d'un groupe d'enseignant. Cette aide peut se faire à travers l'apport en savoir, les conseils pédagogiques ou alors par le prêt des documents pour ne citer que ces quelques moyens.

La stratégie la plus courante en formation continue est bien sûr le séminaire de formation. Il est en réalité le véritable lieu d'encadrement et de formation des enseignants. Les séminaires sont généralement organisés par les Inspecteurs régionaux de pédagogie (IPR) dans les différents bassins et visent à inculquer aux enseignants d'un même arrondissement, d'un même département ou alors d'une même région, les nouvelles méthodes et plus concrètement les nouveaux savoirs relatifs à leurs doléances sur le terrain.

L'écoute de la radio, de la télévision et la lecture des journaux constituent une bonne stratégie de formation, mais qui demeure négligée de nos jours au profit de l'écoute de la musique. Selon Georges Petit (1998), l'information constitue un véritable moyen de formation pour l'enseignant.

Au sein de chaque département au lycée comme au collège, l'on retrouve à la fin de chaque séquence d'enseignement, un conseil d'enseignement qui est une plateforme de réflexion d'un groupe d'enseignants appartenant à la même discipline et qui recherchent l'amélioration des compétences professionnelles. Ces rencontres sont souvent présidées par le chef de département qui est tenu de déposer un rapport à la hiérarchie après chaque séance. Cette pratique œuvre pour le bon déroulement et à l'amélioration de la qualité des enseignements au sein d'un département. C'est ainsi qu'on parlera au sein d'un établissement, d'animateurs pédagogiques (AP) qui sont nommés annuellement par note de service du délégué régional des Enseignements secondaires, après avis des responsables pédagogiques régionaux concernés et sur proposition du chef d'établissement.

L'animateur pédagogique préside le conseil d'enseignement qui se réunit plus précisément au moins une fois par mois et dans tous les cas au moins deux fois par trimestre (début et fin de trimestre). Lequel s'occupe des problèmes matériels et pédagogiques de la discipline. À ce titre, l'AP examine les conditions matérielles de travail dans l'établissement : manuels et documents nécessaires à l'enseignement, matériel audio-visuel, entretien des collections et bibliothèque, etc.

Le conseil d'enseignement discute également des méthodes d'enseignement et des expériences pédagogiques en cours. Il formule les vœux sur les méthodes et programmes de la

discipline, sur les besoins en matériel didactique, sur la nécessité d'informations complémentaires... Il établit en outre, dès le début de la rentrée scolaire, en accord avec le chef de d'établissement, une répartition annuelle des programmes des différentes classes et chaque fois dans la mesure du possible, crée des sujets de composition communs pour les classes d'un même niveau.

Ainsi, les AP s'articulent essentiellement autour du développement des cellules éducatives ou organes éducatifs, de la transmission des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être lors des unités d'action pédagogique (UNAPEP), de la création d'une cohérence entre les enseignements pour la formation des objectifs d'apprentissage, les contenus des programmes et les évaluations séquentielles.

Ils peuvent également se déployer à travers les leçons modèles ou collectives. L'on pourra également noter les exposés et les conférences professionnelles qui développent aussi les compétences car regroupent le plus souvent les pairs autour d'un thème constructeur de connaissances.

Sans toutefois perdre de vue que la recherche personnelle sur internet enrichit l'enseignant des nouvelles pratiques du métier ; nouvelles pédagogies et techniques d'enseignement toutes susceptibles de corriger les défaillances et d'ouvrir son esprit de chercheur. C'est dans cette lancée que Annie Carole NGOTJONB TETGA (ENS : 2005) souligne que la recherche personnelle sur internet, *permet à l'enseignant d'adopter les contenus d'enseignement aux exigences de la société moderne.*

La recherche documentaire : Tout enseignant en cours de fonction doit être un véritable ' rat de bibliothèque'. Pour être plus précis, les enseignants ne devraient faire le tri des livres à lire dans une bibliothèque donnée. Ils doivent lire et comprendre tout ce qui leur passe dans la main ; non seulement les manuels au programme mais également tout manuel susceptible de contribuer à la préparation des enseignements.

Pour l'enseignant de langues par exemple, la recherche documentaire permet d'avoir une pluralité d'ouvrages pour la préparation de son cours. Et aussi, l'élargissement de la culture littéraire pour un enseignant de littérature par exemple facilite les analyses, la compréhension et la conception des exercices d'évaluation.

Les journées pédagogiques : Procèdent aussi à l'encadrement et à la formation des enseignants. Elles contribuent à l'amélioration des compétences des enseignants et à l'accroissement du taux de réussite des élèves. Ces journées très souvent organisées par les Inspecteurs régionaux de pédagogie visent à uniformiser les méthodes d'enseignement et d'évaluation d'un établissement à l'autre et à acquérir de nouvelles approches pédagogiques.

En fin de compte, nous dirons donc que les diverses conceptions de la formation continue ont été élaborées par Katie HEAD et Pauline TAYLOR (op.cit), qui relèvent que : la formation continue aide les enseignants à développer des savoirs utilisables dans leurs pratiques :

- Elle permet d'acquérir des connaissances,
- Elle permet d'apprendre quelque chose de nouveau pour changer,
- Elle permet de comprendre et d'utiliser la connaissance pour questionner sa pratique,
- Enfin, elle permet à l'enseignant de devenir, de changer pour ne pas être comme une eau stagnante.

Denis GIRARD (1995 :134) dans la même optique pense que la formation continue permet périodiquement à l'enseignant de confronter sa pratique professionnelle à celle de ses collègues, de s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraichir ses connaissances et éventuellement de combler les lacunes de la formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain.

Par ailleurs, Philippe PERRENOUD et al. (1994), tendent à démontrer dans leurs travaux que la formation continue développe le professionnalisme chez l'enseignant. En effet, cette formation fait passer l'enseignant du statut de simple exécutant à celui de professionnel. Le professionnel ici est défini par Léopold PAQUAY cité par PERRENOUD comme *un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels ou routiniers dans la poursuite d'objectifs en situations complexes.*

Pour cet auteur, le professionnalisme d'un enseignant se caractérise certes par la maîtrise des savoirs, mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification et d'évaluation (...) qui lui permettent de mobiliser ses savoirs dans une situation donnée. Il relève que : *« toute formation continue participe directement et intensivement à la construction des compétences. Nombre de perfectionnements n'offrent que les ingrédients et abordent marginalement les pratiques, ce qu'on peut d'ailleurs comprendre : alors qu'il est relativement facile d'apporter du neuf, idées, technologies, outils, il est beaucoup plus difficile d'intégrer ces apports à une gestion de classe, à un système didactique ».*

Pour lui, la formation continue est le moyen idéal pour l'enseignant d'accroître ses compétences, à travers les débats, les exposés, les leçons modèles ou collectives, les séances de travail, etc. En bref, la culture de l'enseignant constitue un levier et non un frein à la construction des compétences professionnelles.

Pour ce qui est de la présente étude, la formation continue portera spécifiquement sur les enseignants non formés et dont les pratiques de classe laissent à désirer. Pour produire des résultats certains, tout enseignant devrait s'évertuer à accroître ses connaissances professionnelles. En effet, l'apprentissage n'implique-t-il pas le savoir et celui-ci ne passe-t-il pas par l'apprentissage ? D'où la nécessité pour l'enseignant d'effectuer une bonne recherche documentaire pour la préparation de ses leçons et de participer régulièrement aux journées pédagogiques susceptibles d'améliorer ses compétences ainsi que ses performances.

MEDLEY (1982) s'emploie à dégager la différence entre 'compétence' et 'performance'. Selon lui, la possession des connaissances théoriques et pratiques s'inscrit dans la rubrique 'compétence de l'enseignant' tandis que l'utilisation de ces connaissances théoriques et pratiques en classe relève des 'performances de l'enseignant'. Des diverses conceptions et stratégies de la formation continue présentées, sous quels critères peut-on mesurer le rendement de l'enseignant non formé ?

#### - Les critères de mesure de l'impact des enseignements sur le niveau des élèves

L'impact des enseignements que dispensent les enseignants se mesure souvent à travers **la réussite des élèves**, la pratique de la leçon et la couverture du quota horaire.

D'une part, certaines études ont développé l'impact des enseignements sur le niveau des apprenants en évaluant le rendement des enseignants. François TOCHON et Octavie DJALLEU définissent l'impact des enseignements à travers les notes des élèves. François TOCHON (1993 :78) traitant de 'l'enseignant expert', pense que l'efficacité de l'enseignant émane *du temps passé à la tâche* pour la réussite des élèves. Pour lui, le rendement de l'enseignant influence positivement ou alors négativement le niveau réel de l'élève. L'efficacité du formateur se lit à travers les notes de ses élèves.

Le rendement de l'enseignant impacte positivement lorsqu'il y a une bonne répartition des tâches par l'enseignant et un bon suivi des apprenants. C'est dans ce sens qu'il écrit : *« les résultats sont relatifs à la répartition des tâches par l'enseignant(e) et au temps que leur accordent les élèves. Il s'ensuit que les modifications du temps d'instruction ont une influence sur la réussite. »*.

Octavie DJALLEU (2006), dans le cadre de mémoire de fin de formation à l'ENIEG « Formation continue et rendement pédagogique de l'enseignant », mesure le rendement des instituteurs à partir du taux de réussite des élèves. Pour ce faire, elle part de l'observation du procès verbal des résultats séquentiels et même trimestriels pour juger de l'efficacité ou de la médiocrité de l'enseignant. Elle ajoute qu'il y a effectivement apprentissage lorsque:

- les élèves apprennent plus en moins de temps ;
- ils acquièrent plus de compétences et moins de connaissances inutiles ;
- ils acquièrent des compétences plus durables ;
- ils sont heureux en classe tout en apprenant autant ;
- ils sont plus nombreux, dans chaque classe, à apprendre ;
- les enseignants prennent plus de plaisir à l'exercice de leur métier.

Nous nous inscrivons contre cette approche en ce sens qu'elle ne paraît pas assez signifiante et suffisante pour juger du rendement de l'enseignant, tant il est vrai que l'évaluation d'un enseignement ou d'une série d'enseignement concourt à donner une note chiffrée, attestant d'une bonne acquisition ou non des connaissances dispensées, tant il est aussi vrai que la note attribuée à l'apprenant ne reflète pas toujours son niveau et par conséquent, ne peut à n'en point douter, refléter le rendement de l'enseignant.

En effet, l'enseignant n'évalue que sur des leçons dispensées. Lors de sa pratique de classe, animé par un regain de motivation, l'enseignant a souvent tendance à offrir des 'points bonus' aux élèves. Il en est de même de l'évaluation en groupe, à l'issue d'un exposé avec une note commune à tous les membres de ce groupe alors qu'un tel travail ne reflète pas le niveau réel de chaque membre. Dans ce cas d'espèce, seuls les membres les plus forts travaillent et contribuent, implicitement par leur note de relever celles des faibles.

Cette mesure d'évaluation du rendement de l'enseignant aurait sans doute pris une certaine envergure si ces chercheurs étaient partis d'une évaluation sommative et harmonisée pour juger de la performance des enseignants à partir des notes de leurs élèves.

Lorin ANDERSON (2004), mesure l'efficacité de l'enseignant à partir de sa pratique de leçon en situation classe. Il démontre tout au long de ses travaux que les enseignants efficaces sont ceux qui atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés ou qui leur ont été assignés par d'autres (instances supérieures). Ainsi, lors de la dispense d'une leçon, les techniques et les moyens utilisés par l'enseignant pour faciliter le processus enseignement - apprentissage et atteindre l'OPO préalablement fixé déterminent son efficacité et sous-tendent son rendement. Adrian UNDERHILL (1988 :4) renchérit dans le même sens en montrant que le rendement de l'enseignant émane non seulement de la pédagogie et des méthodologies employées, mais aussi de sa capacité à maîtriser la leçon qu'il se propose de dispenser ainsi que d'une bonne utilisation du matériel d'enseignement.

Sans toutefois fustiger ce critère d'évaluation du rendement qu'est la pratique de leçon en ce sens qu'elle offre des résultats directs au chercheur, il y a tout de même lieu de reconnaître que cette approche regorge de difficultés. Elle nécessite beaucoup de temps,

contraignant ainsi le chercheur à assister régulièrement au déroulement des cours, question de mesurer l'atteinte de l'OPO à la fin de la leçon.

En ce qui concerne la couverture du quota horaire, le professeur Joseph OWONA, alors ministre de l'Éducation Nationale, dans sa circulaire n° 009/B1/1464 du 09 avril 2003, expliquait dans le cadre de l'école de base que le mauvais rendement en anglais des instituteurs du système francophone était dû entre autre au non-respect du quota horaire alloué à l'enseignement de cette discipline.

À en croire cette tendance, le meilleur rendement d'un enseignant découlerait de sa présence effective au cours, de sa ponctualité, de son assiduité. Cette approche reste limitée en ce sens qu'elle ne s'interroge pas sur la gestion même du temps imparti pour l'enseignement/apprentissage.

En effet, la présence effective de l'enseignant dans une salle de classe ne traduit pas à priori son efficacité. C'est pour pallier tous ces manquements observés au niveau des critères de mesure du rendement de l'enseignant que nous nous proposons dans le cadre de cette étude d'explorer le critère du taux de couverture de programme. Il est indispensable pour un enseignant de dispenser, dans un temps réglementaire, l'ensemble des contenus d'apprentissage prévus.

Il est donc nécessaire pour un enseignant de couvrir le programme officiel et surtout assurer une bonne acquisition par les apprenants des savoirs dispensés. Étant donné que la conception des programmes se fait de manière graduelle, l'enseignant en tant que garant de la qualité de l'éducation se doit de concilier le contenu d'apprentissage au niveau de l'apprenant. Ceci exige de lui une certaine magnanimité dans sa fonction.

Cependant, être enseignant requiert des savoirs et des compétences particulières. Jean-Claude BEACCO de l'université de Maine affirme qu'une compétence peut être définie comme étant « *la mobilisation et l'orchestration par la personne (apprenant) d'un ensemble de ressources disponibles (savoirs, savoir-faire, capacités méthodologiques, stratégies, conduites métacognitives...)* pour maîtriser de façon efficace un problème ou classe de problèmes bien caractérisés » Nous comprenons par cette définition que la compétence inclut la faculté de réintégrer les connaissances, le savoir agir en vue d'une production, d'une action, etc. Une partie de ces savoirs et de ces compétences s'acquiert en formation initiale, une autre partie durant les premières années de la pratique c'est-à-dire en formation continue. L'on pourra donc affirmer qu'un enseignant a besoin aussi bien de la compétence que de l'expérience, les deux faisant corps. La formation professionnelle semble être jusqu'ici, l'un des moyens les plus sûrs pour l'acquisition des compétences. Cette acquisition passe nécessairement par « *le*

*vécu d'incidents critiques* » WOODS, (1990) qui confrontent l'enseignant à ses limites en tant que professionnel. Dans le domaine de l'enseignement, la pénurie d'enseignants est si grande que les institutions scolaires doivent engager de plus en plus de personnels sans formation. ALTET(2011) définit l'enseignant comme « *un professionnel autonome capable de choisir les objectifs et les stratégies les plus adaptées aux situations d'enseignement rencontrées* » Par ce fait, l'enseignant ne devrait pas transmettre théoriquement des savoirs à enseigner puis les faire appliquer en classe par les élèves selon le modèle dit artisanal ou applicationniste. Le métier d'enseignant revêt un caractère sérieux et distinctif. En dehors de quelques cas isolés de personnes ayant pour passion la transmission des connaissances et exerçant le métier d'enseignant avec amour, les enseignantes et les enseignants formés sont les seuls à posséder l'expérience et le savoir-faire requis pour comprendre le contenu du curriculum et savoir comment l'enseigner aux élèves. Solange NKECK BIDIAS, (2004) souligne malheureusement que « *les connaissances propositionnelles reçues en didactiques des disciplines à l'ENS par l'enseignant vacataire (diplômés) ne sont pas articulées et intégrées à la pratique professionnelle* ». Pour elle, les composantes disciplinaires didactique et pédagogique ne ressortent pas dans les extraits de formation des élèves – enseignants. Il ressort de sa thèse également que les principaux problèmes que rencontre l'enseignant stagiaire en formation sont « *la distance entre la formation théorique reçue dans l'institution de formation et la formation pratique dans les écoles et lycées, la méconnaissance des didactiques des disciplines à mobiliser, le temps relativement court alloué aux stages pratiques ne favorise pas la pratique de la gestion de classe en ses onze composantes selon la théorie de l'intervention éducative* » Il est vrai que la formation est une étape indispensable pour tout éducateur mais les programmes de formation ne sont pratiquement pas en adéquation avec les réalités du terrain. C'est dans ce même sens que document de stratégie sectorielle de l'éducation (DSSE, 2007) stipule que « *de manière générale, le corps enseignant souffre de l'absence des perspectives professionnelles car il n'existe pas de véritables plan de carrière pour les enseignants Camerounais. D'autant plus que les efforts des pouvoirs publics en matière de formation continue des enseignants sont assez marginaux* » Ce même document souligne encore le fait que les journées pédagogiques par exemple, sont organisées juste au niveau des bassins pédagogiques limitant ainsi la participation d'un grand nombre d'éducateurs. En plus de ces manquements nous retenons aussi de cette lecture que l'enseignant dans la majorité des cas, apprend son métier sur le tas, en imaginant des stratégies lui permettant de résoudre les problèmes auxquels il fait face sans dispositifs d'accompagnement au développement de ses compétences professionnelles. Et

pourtant d'après les recommandations des Etats Généraux de l'Éducation (1995) et suite aux dispositions de la loi d'orientation sur l'éducation nationale au Cameroun (1998), il est dit que le système éducatif a connu une amélioration de son rendement interne et de son efficacité. Laquelle amélioration a pour but de garantir l'efficacité et la qualité des apprentissages pour les adapter au nouveau tissu mondial de qualité. C'est également dans ce sens que le document de stratégie pour la croissance et l'emploi au Cameroun (DSCE, 2002) vise à doter le pays de ressources humaines « *pourvues de capacités nécessaires pour bâtir une économie émergente à l'horizon 2035* ».

Les dispositions prises par ces différents documents à savoir la DSSE et la DSCE sans toutefois oublier les résolutions des Etats Généraux sur l'Éducation, se concrétisent à travers la conception et la mise sur pied d'un cadre méthodologique et pédagogique par objectifs ppo (la pédagogie par objectifs) et par la NAP (nouvelle approche pédagogique), basée sur le développement de la pensée inférentielle de l'apprenant et sur la méthode de résolution des problèmes. Tout enseignant de qualité doit être au parfum de l'évolution des stratégies. Par exemple l'APC (l'approche par les compétences) est effective depuis 2003 et met plus de précisions dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Le DSCE stipule que l'implémentation de l'APC a démarré en avril 2012 alors lorsque l'enseignant ne passe pas par une formation pour s'enquérir de ces évolutions il est évident que la qualité des cours qui seront dispensés peut être mise en doute. Comment expliquer que des personnes « *incompétentes* » enseignent aux enfants dans nos établissements scolaires publics et privés sans être inquiets de l'impact de cette situation sur les résultats attendus ; ces personnes sont-elles au moins conscientes de ce qu'il leur faut avoir la formation et la compétence nécessaire pour la bonne transmission des connaissances ou alors pour être un enseignant de qualité ? Selon le dictionnaire Larousse, être qualifié « *c'est avoir des connaissances et des capacités requises par l'exercice du métier que l'on exerce* » Des enseignantes et enseignants qualifiés apprécient mieux les besoins de leurs élèves, leurs styles et leurs antécédents d'apprentissage, sans oublier leurs aptitudes ; ce qui leur permet de déceler les difficultés d'apprentissage, de définir les besoins et d'adapter le programme en conséquence. La qualification qui survient alors après une formation permet à l'enseignant d'avoir un discours pédagogique cohérent et de mener des réflexions contradictoires sur l'action d'éducation et les pratiques pédagogiques. Le sentiment d'incompétence pédagogique sera donc ici le vécu cognitif et émotionnel lié à l'évaluation de la contrôlabilité de la tâche tel que mise en discours. On parlera d'incompétence pédagogique non pas comme une incapacité physique ou mentale, non plus comme une faute criminelle (abus, alcoolisme, etc.) ou comme une faute déontologique, mais

en fonction d'une absence ou d'une faiblesse dans le contrôle de la tâche à accomplir. Ensuite, cette absence ou cette faiblesse à exécuter une tâche pédagogique sera déterminée non pas a priori en fonction d'une représentation normative de la pratique enseignante, mais à partir de l'interprétation que s'en font les enseignants eux-mêmes, comme le soulignent Herman de BRUYNE, et de SCHOUTHEETE (1974). Selon Edwin M. Bridges (1992), le problème « *d'incompétence pédagogique* » n'est pas totalement inconnu bien qu'il ait été peu étudié. Il a été abordé le plus souvent en vue de l'amélioration des compétences des enseignants déjà formés mais qui, sur le terrain sont incapables de transmettre les connaissances reçues. Ainsi, dans la résolution du problème de l'incompétence pédagogique, les réformateurs du système d'éducation ont proposé les solutions, qui pourront changer les données et qui seront par exemples « *en augmentant l'attractivité de la profession enseignante, en accroissant les salaires, en organisant l'admission dans la profession à travers de tests évaluant les compétences, en accroissant la qualité de la formation dispensée aux futurs enseignants, en adoptant des programmes basés sur les compétences (competency-based preparation programs), en fournissant des incitations à l'enseignement de qualité et en instituant des bonus au mérite* ». Toutes ces propositions visent à améliorer les conditions de vie des enseignants déjà formés et qui cherchent un bien être. Alors que dans nos établissements scolaires publics et privés la majorité de ceux qui enseignent ne sont pas formés. Par contre ceux qui devaient enseigner sont dans la plupart du temps employés par d'autres ministères où ils occupent des postes administratifs.

Vu sous cet angle, les diplômés des universités qui entrent directement et sans transition dans la profession, et exercent comme enseignants vacataires ne se sentent pas souvent intégrés dans ce genre d'initiatives. La conséquence en est que les enseignements dispensés sont souvent le fruit du sentiment d'exclusion de la part de ces enseignants. La psychologie cognitive a en effet montré que la perception de la contrôlabilité de la tâche est une dimension essentielle de la « *motivation* » (Tardif, 1992) et cette dernière s'avère un variable passage obligatoire et incontournable dans la réalisation adéquate d'un travail. On peut donc a contrario postuler que le sentiment d'exclusion sera associé au sentiment de n'être pas en contrôle sur la tâche. En améliorant donc les compétences des enseignants non formés nous pourrons aussi cerner les enjeux et les défis de l'insertion professionnelle et pallier à certains agissements comme par exemple lorsqu'un ancien enseignant vacataire, décide de démissionner après avoir reçu cette instruction de la part de ses collègues enseignants formés : « *L'expérience n'est pas un critère qui fait partie du règlement sur les autorisations d'enseigner* ». S'il est vrai que l'expérience en classe forme véritablement et

permet de développer les compétences, on peut raisonnablement s'interroger sur le temps qu'il prendra à un enseignant non formé de comprendre les processus qui interviennent dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Émilienne Cécile EKOM ENDOM, (1998) nous fait part de ce que « *le rendement pédagogique d'un enseignant est fonction de son grade, il est aussi fonction de son ancienneté, de sa régularité dans l'exercice de ses fonctions mais également des méthodes d'enseignement utilisées* » Dans la même lancée, l'on est sans ignorer que le rendement scolaire des élèves est conditionné par les conditions de travail des enseignants. Sylvie DJANDA NZUATOM, (2007) a démontré que les conditions de travail des enseignants peuvent influencer négativement le rendement des élèves notamment « *l'affectation tardive sans moyens d'accompagnement, l'absence des infrastructures au sein de l'établissement* ». Elle ajoute également que : « *ceci indique que le système éducatif restreint l'autonomie de l'enseignant quant à son prestige. En plus, il limite ses responsabilités tout en accentuant le prolétariatisme ou la déprofessionnalisation du métier* ». A l'heure actuelle, la pénurie d'enseignants formés est si grande que les écoles engagent de plus en plus de personnes sans formation. La qualité des cours dispensée par ces enseignants « *sans permis* » peut être mise en doute et pourtant ce type d'enseignant devient indispensable à notre système éducatif où l'offre en enseignants bien formés ne satisfait pas à la demande. Au début de chaque année scolaire, nous avons un nombre sans cesse croissant d'établissements créés et ayant besoin du personnel enseignant et qui se tournent de plus en plus vers les diplômés de nos universités qui sont quant à eux à la recherche d'un emploi. C'est par le souci de voir la société dotée d'hommes et de femmes bien éduqués que nous nous intéressons au rendement produit par ce type d'enseignant. Dans sa thèse de mémoire pour l'obtention du DIPES II, Georges FONKENG EPAH, (1997) affirme que le rendement des élèves dépend de « *La discipline appliquée dans les établissements secondaires, du lien entre le processus de sélection et le niveau des élèves aux examens officiels, des critères de promotion des élèves en classe supérieure, et surtout de la qualité des enseignements dispensés dans ces établissements* ». Les enseignements devraient par ce fait et dans le meilleur des cas possible, être dispensés par des professionnels du métier qui seraient passés par une formation initiale pour acquérir les connaissances nécessaires. La formation est l'étape par laquelle la qualification à l'exercice de la profession est certifiée. De ce fait, s'il est impossible que tous ceux qui enseignent dans les établissements scolaires passent par des écoles de formation, le système éducatif Camerounais doit prévoir des palliatifs pour que ce nouveau type d'enseignant soit à la hauteur de la tâche qui lui est confiée. Sans toute fois oublier un fait non négligeable qui est celui du niveau réel des diplômés eu égard aux

pratiques mises en œuvre par certains individus pour l'obtention des diplômés au Cameroun. Le problème vu sous cet angle nous amène donc à nous demander aussi si les enseignants recrutés dans certains établissements privés, et même publics, sont au niveau du contenu des enseignements à dispenser. Et même les recrutements de masse, à l'instar des mille cinq cents recrutés dans les années quatre-vingt et plus récemment encore les vingt-cinq mille recrutés par la fonction publique camerounaise qui ont un impact certain sur le niveau des apprenants car le métier d'enseignant est appris sur le tas et la compétence s'acquiert quelques années plus tard. Il y a donc lieu de dire ici que l'impact de ce passage à vide des enseignants non formés peut être plus ou moins négatif sur les apprenants ainsi que sur les enseignements. Le nombre de diplômés allant sans cesse croissant, il faut des critères se base clairs et efficaces pour le recrutement des enseignants non formés dignes de l'être et non des diplômés sans emploi qui cherchent à se caser quelque part...

En raison du manque de législation et de standards clairs pour le recrutement des enseignants non formés, certains établissements créent eux-mêmes leurs critères. Il y en résulte que ces critères de recrutement varient grandement d'un endroit à l'autre. Par conséquent, les administrateurs de certains établissements recrutent leur personnel selon des critères généralement subjectifs. En Conséquence, les incompétences semblent justifier un ou plusieurs échecs persistant au cours des années. Il ya par exemple l'incapacité à maintenir la discipline, à traiter les élèves de manière appropriée, à transmettre efficacement la matière, à accepter les avis venant de supérieurs et concernant l'enseignement, à maîtriser les contenus à enseigner, à produire les résultats attendus et désirés dans la classe. Il apparaît donc comme un «pattern» de comportements mettant en exergue l'incompétence de l'enseignant.

Ce chapitre a essentiellement consisté à jeter un regard rétrospectif sur l'inventaire des travaux de recherche effectués dans le domaine que nous entendons explorer. Ainsi, après avoir revisité les productions scientifiques portant sur la formation des enseignants et leur rendement, nous sommes arrivée à justifier l'orientation donnée à cette étude. À présent, nous allons emboîter le pas au troisième chapitre dont l'objet est la présentation et l'analyse des données collectées sur le terrain.



**DEUXIÈME PARTIE :**  
**PRÉSENTATION ET ANALYSE DES**  
**DONNÉES COLLECTÉES SUR LE TERRAIN**

Les données sont des éléments servant de base à un raisonnement, à un enseignement. Une collecte dans un contexte de travail de recherche est l'action de rassembler des éléments en vue d'un traitement, d'une exploitation. Dans le cadre de notre recherche, nous avons établi trois questionnaires : le premier était destiné aux élèves de la classe de troisième du sous système francophone de l'enseignement général et qui avait pour objectif général l'appréciation par les élèves des techniques et méthodes adoptées par certains enseignants. Le deuxième questionnaire s'adressait aux enseignants non formés exerçant dans les établissements choisis. Ce dernier a pour but principal de recueillir les avis de ces derniers sur les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur fonction d'enseignant et aussi il est question de voir s'ils sont également motivés par la formation. Le troisième questionnaire était destiné aux responsables chargés du recrutement des enseignants des deux établissements choisis. À travers ce questionnaire, nous voulions recueillir les avis sur les critères de recrutement en vigueur dans les établissements et aussi, le traitement adopté par les chefs d'établissements scolaires à l'endroit des enseignants non formés.

## **CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES COLLECTÉES SUR LE TERRAIN**

Dans le but de faciliter la collecte des données sur le terrain, il est nécessaire de délimiter la population accessible pour en extraire un échantillon qui est la fraction représentative de cette population ou d'un ensemble statistique qui nous permettra de mener à bien notre enquête.

### **III.1. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON**

Il est bien vrai que toute étude scientifique nécessite la mise en pratique de méthodes et de techniques. La technique dans le cadre d'un travail de recherche est la manière de faire pour obtenir un résultat. Quand à l'échantillonnage, c'est l'action de choisir les personnes qui seront interrogées au cours d'un sondage. Dans le cadre d'un travail de recherche, les techniques sont diverses.

#### **III.1.1. Techniques d'échantillonnage**

Les techniques d'échantillonnage sont des méthodes précises par lesquelles on procède pour trouver l'échantillon d'une étude donnée. Ce sont des techniques permettant d'extraire de la population accessible, les individus devant faire partie de l'échantillon d'étude. Nous avons usé de l'association de trois techniques d'échantillonnage : par jugement, stratifié et systématique.

**L'échantillonnage par jugement :** Il découle de ce que l'on appelle les techniques non probabilistes ou empiriques, elles sont celles qui se font de façon raisonnée.

Le choix d'un établissement privé et d'un autre public relève de notre jugement. En réalité, le phénomène de recrutement des enseignants non formés est récurrent dans le secteur public et beaucoup plus encore dans le secteur privé. Le lycée bilingue de Mendong est un établissement en pleine expansion dans l'arrondissement de Yaoundé 6. Les effectifs y vont de plus en plus grandissants et le besoin en personnel enseignant y est criard. Il y a un nombre acceptable d'enseignants vacataires non formés.

Le choix du collège privé laïc *les sapins* participe de ce que le nombre d'enseignants non formés y est considérable et les responsables de cet établissement envoient régulièrement son personnel- enseignant non formé à l'École normale pour y suivre des formations.

**L'échantillonnage stratifié :** Il résulte de l'hétérogénéité de notre population accessible. En effet, s'appliquant au secteur public et au secteur privé, elle est constituée d'éléments ne présentant pas des caractères communs. Le lycée bilingue de Mendong a un effectif de 215 enseignants parmi lesquels 13 sans formation alors que le collège privé laïc les Sapins compte pour un effectif de 98 enseignants du secondaire, dont 40 sont sans formation initiale.

Par ailleurs, les problèmes auxquels font face les enseignants non formés du lycée bilingue de Mendong en ce qui concerne le traitement des vacataires diffèrent radicalement de celui rencontré au collège privé laïc *les sapins*. Pendant que les premiers sont des contractuels issus des recrutements massifs de l'État à l'instar des 25 mille recrutés en 2011, les seconds sont des diplômés, tout comme les premiers, cherchant volontairement à réduire la misère de leurs familles en travaillant comme vacataires dans cet établissement. D'un côté nous avons les salaires à base fixe et qui s'étendent sur les 12 mois de l'année alors que de l'autre côté, l'on a 5 ou 6 mois de salaire, donc à peine une année scolaire et le montant du salaire change en fonction de la négociation avec les responsables chargés du recrutement. Chaque établissement ainsi choisi constitue avec ses spécificités, une strate de notre population d'étude. Chaque strate symbolise alors un tout homogène représentatif d'une partie de l'échantillon d'étude.

La méthode d'échantillonnage systématique nous a également permis d'extraire, sur la base d'un certain critère, l'échantillon même de l'étude. En effet, pour mieux mesurer l'impact de la formation initiale et continue sur le rendement des enseignants non formés et partant sur le niveau réel des apprenants, nous avons tenu compte du critère d'ancienneté dans la profession. Dans les deux établissements, nous ne nous sommes intéressée qu'aux enseignants non formés ayant moins de 5 années d'expérience et intervenant au premier et au second cycle.

À l'issue de l'échantillonnage des 13 enseignants non formés exerçant au lycée bilingue de Mendong, 10 enseignants ont moins de 5 ans d'expérience ; soit un pourcentage de 76,92% de l'effectif total. Des 40 enseignants non formés du collège les Sapins, 32 déclarent exercer depuis moins de 5 ans ; soit un pourcentage de 80% de l'effectif total. Ainsi notre échantillon d'étude repose sur un effectif de 42 enseignants sur 53 ; soit un pourcentage de 79,24 de la population d'étude, comme le présente le tableau ci-dessous.

C'est le sous ensemble de la population accessible qui a reçu le questionnaire l'a répondu et remis au chercheur. L'échantillon d'étude est présenté dans le tableau.

### III.1.2. L'échantillon de l'étude

Tableau 3: Échantillon de l'étude

Établissements	Effectif des professeurs non formés	Nombre d'années d'expérience	
		< 5 ans	> 5 ans
Collège privé les sapins	40	32	08
Lycée Bil. Mendong	13	10	03
<b>Total</b>	<b>53</b>	<b>42</b>	<b>11</b>
<b>Pourcentage</b>	<b>100 %</b>	<b>79,24 %</b>	<b>20,74 %</b>

Pour vérifier la représentativité de l'échantillon, calculons le taux de sondage (Ts)

$$Ts = n \div N \times 100$$

$$AN: Ts = 42 \div 53 \times 100$$

$$Ts = 79,24 \%$$

Le taux de sondage étant supérieure à 20 %, l'on peut conclure que l'échantillon est représentatif.

La technique d'échantillonnage et l'échantillon aussi définis, il convient à présent de décrire l'instrument de collecte des données.

### III.2. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

Un questionnaire peut-être défini comme une série de questions auxquelles on doit répondre. Dans le cadre d'un travail de recherche, le questionnaire est utilisé pour des enquêtes par sondage ; une série de questions sont posées à un échantillon de population qui est extraite du monde de l'éducation. Nous avons adoptée le questionnaire comme instrument de recueil de données de l'enquête parce qu'il est plus pratique et donne la possibilité au répondant de le remplir quand il se sent le plus à l'aise et la construction des questionnaires proprement dit, visait à atteindre notre objectif de recherche : recueillir des réponses des enseignants, des élèves et des responsables chargés du recrutement, pour démontrer que la formation initiale a une influence sur le niveau réel des apprenants.

Du point de vue formel, ces questionnaires sont constitués de trois parties : L'en-tête, l'introduction, et les questions proprement dites.

Du point de vue du contenu, nous notons :

- l'en-tête : Il situe le travail aussi bien dans son domaine d'application que dans son cadre spatial ;
  - l'introduction : elle présente dans sa généralité les enquêtes, le sujet et le but de l'étude ;
  - les questions proprement dites : elles se rapportent intimement aux deux hypothèses de recherche et portent sur plusieurs aspects.
- ❖ Décrivons premièrement le questionnaire adressé aux enseignants non formés dans lequel nous avons supprimé la partie de l'identification car l'information recherchée se trouve dans la troisième partie du questionnaire que nous retrouverons dans les annexes.

7- Depuis combien de temps exercez-vous comme enseignant(e) ?

Ans  5- 10 ans  10- 15 ans  15- 20 ans  20 ans et plus

Cette question permettait d'obtenir des informations sur l'ancienneté des professeurs.

Parmi les critères ci- dessous lequel vous a poussé à devenir enseignant :

Vocation  Obligation  Mimétisme  la crise économique

Celle-ci nous a permis de connaître les raisons qui poussent les diplômés à devenir des enseignants.

8- Quelle(s) discipline(s) enseignez- vous ? Français  Anglais  Maths  SVT   
PCT  EPS

FRENCH  ALL  ESP  INFO  ECM  HIST  GÉO

À travers cette question, nous voulions découvrir les matières les plus sollicitées pour les vacances.

9- Qu'avez- vous ressenti la première fois que vous êtes entré dans une salle de classe pour dispenser votre toute première leçon ? .....

Pourquoi ? .....

Celle-ci permettait de recenser l'état d'esprit d'un diplômé sans préparation au préalable dans une salle de classe en tant qu'enseignant et les raisons de cet état d'esprit.

10- Aviez-vous préparé votre cours lors de la première leçon? Oui  Non

Pourquoi ? .....

Cette question nous faisait voir si ceux qui choisissent souvent le métier sont conscients de ce qui se fait dans la pratique de ce métier.

11- Aviez- vous un manuel au programme ? Oui  Non

Si oui pourquoi ? .....

Si non comment vous êtes- vous pris ? .....

Elle permettait de vérifier que les diplômés ne se lancent pas dans cette profession en aventuriers.

12- Qu'avez- ressenti à la fin de votre première leçon ? .....

Elle permettait de voir si les enseignants non formés se fixent les objectifs au début de chaque séance de cours.

13- Aviez- vous des notions en didactique de votre discipline avant de commencer à enseigner ?

Oui  Non  Un peu  Pas vraiment

Si oui, où avez- vous eu ces notions ? -----

14- Avez- vous des connaissances en pédagogie ? Oui  Non  Un peu  Pas vraiment

Elles permettaient de voir si les enseignants vacataires s'intéressent aux sciences de l'éducation.

15- Utilisez- vous le guide pédagogique pour la préparation de votre leçon ? Oui  Non

Pourquoi ? -----

16- Travaillez- vous avec le programme national de votre discipline ? Oui  Non

Souvent

Pourquoi ? -----

Elles permettaient de vérifier s'il y a en ces enseignants, une volonté de vouloir s'améliorer.

17- Que ressentez- vous souvent à la fin de la leçon ? -----

Pourquoi ? -----

Cette question nous permettait de distinguer les enseignants des « pointeurs ».

18- Que ressentez- vous à la fin de chaque séquence d'apprentissage ? -----

Ces questions permettaient de recenser l'intérêt que portent ces enseignants à leurs enseignements.

19- Prenez-vous part aux séminaires pédagogiques ? Toujours  Souvent  Jamais

20- Que pensez- vous des séminaires pédagogiques ? -----

Elles permettaient de vérifier si la formation initiale et ensuite continue constitue pour eux une nécessité.

21- Percevez- vous une évolution positive dans votre façon d'enseigner comparativement à votre première leçon dispensée ? Oui  Non

-Si oui après combien de temps avez- vous perçu une amélioration ?  
Après 6 mois  Après 1 an  Après 2 ans  Après plus de 2 ans

22- Avez-vous jamais pensé à suivre une formation d'enseignant ?

Oui  Non

Si oui qu'est-ce qui vous empêche de le réaliser ? -----

23- Aimerez-vous être formé au métier d'enseignant ? Oui  Non

Pourquoi ? -----

Ces questions permettaient de vérifier s'il y a en ces enseignants une envie de devenir des professionnels.

24- Quel(s) conseil(s) donnerez-vous à ceux qui souhaitent enseigner sans être formés ?

Cette dernière question nous a fait mesurer le degré de conscience des enseignants non formés en ce qui concerne leurs manquements relatifs au déficit de formation initiale.

- ❖ En ce qui concerne le questionnaire adressé aux responsables chargés du recrutement des enseignants dans les établissements choisis, seuls les responsables de l'enseignement privé sont capables d'y répondre, car les enseignants arrivent dans les Lycées par affectations ministérielles, il est décrit comme suit :

- Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?

Cette question permettait de se fixer sur le niveau d'étude de certains responsables.

- Quel poste de responsabilité occupez-vous dans votre établissement scolaire ?
- Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?-----

-

Ces questions nous permettaient de distinguer parmi les responsables, quels sont ceux qui prennent part à la commission de recrutement des enseignants.

1- Depuis combien de temps prenez-vous part à la commission de recrutement du personnel enseignant non formé de votre établissement ? -----

2- Existents-ils des critères normalisés de recrutement des enseignants dans votre établissement ? Oui  Non

Justifiez votre réponse : -----

3- Existents-ils des critères précis de recrutement des enseignants non formés dans votre établissement ? Oui  Non

Si non pourquoi ? -----

Si oui lesquels ? -----

Ces questions nous permettaient de voir s'il existe des critères précis et connus pour le recrutement des enseignants non formés.

4- Qu'est-ce qui peut motiver votre établissement à recruter des enseignants non formés dans un pays où abondent des écoles de formation des enseignants ?

Cette question permettait de recenser les motivations du recrutement d'enseignant non formés au détriment d'enseignants formés.

5- Lors du recrutement respectez-vous les critères de recrutement de votre établissement ?

Oui  Non

Pourquoi ? -----

6- Pensez-vous qu'un établissement public /privé placé sous l'autorité d'un délégué et d'un ministre des enseignements secondaires a la possibilité de se doter d'autres critères de recrutement que ceux reconnus par tous ? Oui  Non  autres : -----

Justifiez votre réponse : -----

Ces questions permettaient de vérifier si les critères de recrutements sont objectifs.

7- Quelles dispositions prenez-vous pour la formation continue de vos enseignants non formés ?

Elle permettait de savoir si les responsables pensent à former leurs personnels.

8- Donnez-vous des enseignements aux enseignants non formés à ce métier dans les classes d'examen ? Oui  Non

Pourquoi ?

9- Qu'est-ce qui fait la différence entre un enseignant sorti d'une école de formation et un autre qui n'y a pas été ?

10- Comment palliez- vous ce déficit au sein de votre établissement ?

11- Aimerez-vous que tous vos enseignants non formés le soient ? Oui  Non

**Pourquoi ?** -----

12- Quelles suggestions faites-vous au sujet du recrutement des enseignants pris dans le tas des diplômés en chômage au Cameroun pour une formation efficace de nos apprenants du secondaire ?

Cette question permettait de voir si les responsables d'établissements scolaires pensent à former leur personnel pour de meilleurs résultats.

❖ Description du questionnaire adressé aux élèves de la classe de 3<sup>e</sup>

1- Connaissez-vous les noms de tous vos enseignants ? Oui  Non

Si non pourquoi ? -----

2- En quelle(s) matière(s) éprouvez- vous plus de difficulté(s) ? -----

3- Que reprochez-vous aux enseignants de cette matière/ ces matières ?-----

4- Que proposez- vous pour améliorer la qualité des enseignements dispensés en cette matière/ ces matières ?-----

5- Connaissez- vous des enseignants qui ne seraient pas sortis des écoles normales ?

Oui  Non

6- Enseignent-ils tous de la même manière ? Oui  Non

7- Parmi les critères ci-dessous énumérés, lesquels vous posent le plus de problèmes avec les enseignants ?

- Toute la classe entend ce que dit l'enseignant pendant le cours.
- L'enseignant n'écoute pas les doléances des élèves.
- L'enseignant n'écrit pas clairement au tableau noir.
- Il y a beaucoup de désordre pendant les cours.
- L'enseignant met les élèves dehors pendant le cours.
- L'enseignant ne donne pas les devoirs à faire à la maison après le cours.
- L'enseignant ne corrige pas les devoirs à faire à la maison.
- L'enseignant n'utilise ni le cahier ni la fiche pendant la leçon

8- Aimez- vous la façon dont votre cours d'Anglais (pour la 3<sup>ème</sup>) est dispensé ?

Oui  Non

Pourquoi ?

9- L'enseignant d'Anglais vous donne-t-il des notes en :

- Lisant ce qui est dans le livre d'anglais? Oui  Non
- Lisant ce qui est écrit dans son cahier/fiche de préparation ? Oui  Non
- Il n'utilise aucun document ? Oui  Non

10- Lorsqu'un enseignant se présente dans votre salle de classe pour la première fois qu'attendez-vous qu'il vous dise ?

J'attends qu'il me parle :

- De sa formation
- De ce qu'il peut m'apporter comme connaissances

11- Quelle sera votre réaction si l'enseignant que vous avez-vous annonce qu'il a un diplôme universitaire mais qu'il n'a fait aucune école de formation pour enseigner une matière donnée ?

12- Pensez- vous que tous les enseignants devraient passer par les écoles de formation des enseignants avant de venir enseigner ? Oui  Non

Pourquoi ? -----

Les questions posées à toute cette population d'étude ont des objectifs différents ;

- le questionnaire adressé aux enseignants non formés nous renseigne sur la position des enseignants vacataires par rapport à leurs 'handicap' et la nécessité qu'ils manifestent d'améliorer leurs compétences.

- le questionnaire adressé aux responsables nous informera sur les raisons d'un tel recrutement. Voir également s'il y a une volonté à vouloir professionnaliser leurs enseignants ou alors les encourager à se former.

- En ce qui concerne le questionnaire des élèves, il nous fixait sur les points de la gestion de classe qui leur posent le plus de problèmes lorsqu'un enseignant n'est pas compétent.

Toutes ces questions posées sont de deux ordres dans tous ces questionnaires.

Nous avons les questions dites fermées en ce sens qu'elles proposent aux enquêtés un éventail de choix de réponses prédéterminées. Il ne leur incombe que de cocher les cases justes ;

Dans les mêmes questionnaires, nous avons aussi les questions dites ouvertes, car elles laissent la latitude à l'enquêté de s'exprimer librement selon son point de vue, de faire des suggestions et même des justifications.

Cette approche nous a semblé adéquate en ce sens qu'elle nous évite d'orienter le débat de façon unilatérale. Seul le cadre du débat a été circonscrit.

### **III.3. Validation de l'instrument de la collecte des données**

Nous sommes partie des entretiens à nous accordés par quelques Inspecteurs Régionaux du centre ces dernières années académiques, lesquels nous informaient sur la fréquence et la typologie de formation initiale à l'intention des enseignants non formés, proposées par le Ministère des Enseignements secondaires, pour concevoir notre questionnaire pour les enseignants.

Dans le souci de tester la validité et la fiabilité de nos questionnaires, nous avons mené une pré-enquête auprès de 3 enseignants non formés recrutés dans le tas en 2011 et affectés au lycée d'Obala et à 5 autres non formés exerçant au collège privé Les Pigeons à Yaoundé.

À l'issue des entretiens et de la collecte des données, les résultats obtenus étaient loin de conclure nos objectifs. En effet, certaines réalités de terrain, notamment l'irrégularité des inspections dans les salles de classe, le manque d'information à propos de l'organisation des séminaires de formation nous ont contraints à réorienter le sujet et à reformuler autrement nos questionnaires.

Après les modifications faites, nous avons effectivement mené nos enquêtes au Lycée bilingue de Mendong, puis au Collège privé laïc Les Sapins.

#### **III.4. Procédure de la collecte des données**

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, l'enquête s'est menée en deux phases. La première au collège privé laïc Les Sapins, le mardi 10 février 2015 à 9 heures et la seconde phase s'est déroulée le lundi 16 février 2015 au Lycée bilingue de Mendong dès 8 heures.

Dans les deux établissements, nous étions munis de nos pièces d'identification (Carte nationale d'identité, reçu de paiement des droits universitaires, l'autorisation de recherche délivré par le chef de département) et bien évidemment du matériel de travail (questionnaires, calculatrice, calepin pour la prise de notes).

Au Collège plus précisément, nous nous sommes dirigée vers Mme la principale de cet établissement qui nous a reçues très cordialement. Nous nous sommes présentée et avons présenté l'objet de notre visite. La principale a pris connaissance du contenu de nos questionnaires et nous a rassuré qu'il n'y aura aucun problème si nous passions notre questionnaire en classe.

Nous avons ensuite été orientée vers monsieur le préfet des études du premier cycle qui nous aida à passer les questionnaires. Il nous a écoutée en nous accordant un bref entretien dans lequel il appréciait le thème de notre étude et nous signifiait son contentement pour avoir jeté notre dévolu sur leur collège comme lieu d'enquête. Il appela les chefs de classe de la troisième A et celui de la troisième B. Heureusement pour nous, la plupart des enseignants étaient présents, il s'est chargé lui-même de nous aider à distribuer les questionnaires et nous a demandé de revenir les prendre à son bureau le lendemain (mercredi 11 février) au plus tard à 9 heures. Nous avons demandé à exploiter les documents de l'établissement (cahiers de texte, fiches de progression et procès verbaux des résultats de la quatrième séquence des enseignants intervenant en 3<sup>ème</sup> B) que le préfet d'étude a pris la peine de recenser et par la suite mettre à notre disposition.

Pour marquer plus de crédibilité aux résultats de notre enquête, nous avons entrepris de comparer les résultats produits par les élèves de quatre classes tenues par les enseignants formés d'une part, et d'autres part par les enseignants non formés. Lors des évaluations harmonisées de la troisième et de la quatrième séquence, le taux de réussite (TR) était plus élevé dans les classes tenues par les enseignants formés. Nous avons 2 classes de troisième

avec 2 enseignants d'anglais non formés et 2 autres classes tenues par des enseignants d'anglais formés. Nous comparions ainsi dans chaque classe, le taux de réussite aux deux séquences précédentes.

$Tc = (\text{nombre d'élèves au dessus de la moyenne} \div \text{nombre d'élèves ayant composés}) \times 100.$

Lorsque nous sommes retournée le jour suivant, pour la récupération des questionnaires, le préfet des études nous attendait à son bureau. Aussitôt arrivée, il nous remis les questionnaires remplis par leurs élèves, qui nous ont remis 40 questionnaires sur 50 (80 % de récupération); le lot des enseignants non formés avait 32 questionnaires sur 40 (80 % de récupération) et celui des responsables chargés du recrutement avait 7 questionnaires sur 10 soit 70 % de récupération

En somme, les questionnaires récupérés étaient entièrement remplis par les répondants, ceux qui manquaient n'étaient pas retournés au préfet des études. Le taux de récupération total se calcule en additionnant les différents taux et par la suite en les divisant par 3.

An:  $Tr = tr1 + tr2 + tr3 \div 3$

$Tr = 80 \% + 80 \% + 70 \% \div 3$

$Tr = \mathbf{76,66 \%}$

Quant à la deuxième phase de l'enquête, elle s'est déroulée cinq jours plus tard c'est-à-dire le lundi 16 février 2015. Munis de nos pièces d'identification comme à la première phase, nous nous sommes rendues au Lycée bilingue de Mendong à 8 heures très précises. À l'arrivée, nous avons été reçues par le surveillant général du second cycle qui, après nous avoir écoutée, nous a conduite au censorat de son secteur.

Cordialement reçue par le censeur, nous nous sommes présentée, ensuite nous avons présenté l'objet de notre visite. Il nous a rassuré qu'il est habitué à ce genre d'exercice et qu'il prendra toutes les dispositions pour nous aider pour la récupération des questionnaires. Il s'est chargé lui-même de remettre les questionnaires, après les avoir lus. Il nous encouragea sur le thème choisi et dit par ailleurs que les enseignants qui avaient été recrutés lors du recrutement des 25 mille diplômés à la fonction publique ont eu beaucoup de difficultés au début de leur carrière d'enseignant. Il ajouta qu'avec le temps, ils s'améliorent.

Rendue à la salle des enseignants, nous avons été présentée aux enseignants présents ; des 27 enseignants présents dans cette salle pendant la grande pause, nous avions 5 non formés sur les 13 que compte le lycée bilingue de Mendong. 10 enseignants relevant de nos critères de choix ont reçu le questionnaire, lequel nous a été progressivement remis et en totalité au bout de deux semaines.

Au demeurant, la collaboration entre les professeurs du Lycée bilingue de Mendong et nous a été des plus conviviales. L'on a également enregistré un taux de récupération qui se présente comme suit : pour les élèves 36 questionnaires sur 50 soit 72 %, pour les enseignants, nous avons récupéré 10 questionnaires sur 13 distribués soit 76,92 % et pour les responsables, nous avons 6 questionnaires récupérés sur 10 qui donne un pourcentage de 60 %.

Le total des questionnaires à dépouiller provenant du LB Mendong est de :

$$Tr = tr1 + tr2 + tr3 \div 3$$

$$AN: 72 \% + 76,92 \% + 60 \% \div 3 = \mathbf{69,33 \%}$$

Dans la deuxième phase, l'on a enregistré un taux de récupération de 69,33 %. Au total, dans les deux établissements, le taux de récupération est de 72,99 % ; d'où un total de 52 questionnaires à dépouiller, représentatifs de l'échantillon d'étude.

## CHAPITRE IV: ANALYSE DES DONNÉES

Le mot 'analyse' tire son origine du mot grec 'analysis' qui signifie décomposition. Une analyse est *l'action de décomposer une substance pour en isoler les éléments constituants et les étudier*. De ce fait, analyser une donnée revient à la soumettre à une décomposition.

### IV.1. Méthode d'analyse des données

La méthode est un ensemble, ordonné de manière logique, de principes, de règles permettant de parvenir à un résultat. C'est aussi un ensemble de procédés utilisés dans le but d'obtenir un certain résultat dans les domaines scientifiques et techniques.

Cette étude étant de type exploratoire avec un échantillon constitué de deux souches, il est question de vérifier à l'aide des données statistiques et scientifiques s'il existe un lien entre la formation initiale des enseignants et leur rendement d'une part et puis leur rendement et La baisse de niveau réel des apprenants d'autre part. Autrement dit, il s'agit de voir si la formation initiale et l'autoformation sont tributaires d'un bon rendement de l'enseignant et partant un impact positif sur le niveau réel des apprenants.

Pour ce faire, l'on procédera d'abord à un regroupement systématique des réponses à partir des données reçues, ensuite, nous aurons l'analyse des données et la vérification des hypothèses de recherche.

### IV.2. L'ANALYSE DES DONNÉES

À l'issue du dépouillement des données obtenues lors de l'enquête, découleront les résultats ci-dessous présentés sous forme de tableaux.

Afin de ne pas être trop long et réduire le risque de se tromper, nous présenterons dans un même tableau, les résultats récapitulatifs des deux établissements pour chaque type de répondant.

En effet, nous dresserons les résultats jumelés représentatifs de l'échantillon des enseignants non formés, ceux des élèves et enfin ceux des responsables chargés du recrutement.

### Résultats jumelés représentatifs de l'échantillon des enseignants

Tableau 4: Distribution des enseignants non formés par rapport à la motivation à choisir ce métier.

Motivation au métier	Effectif	Pourcentage
Crise économique	6+20= 26	61,90%
Vocation	4+12= 16	38,09%
Mimétisme	0	0%
obligation	0	0%
<b>Total</b>	<b>10+32= 42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 26 enseignants non formés provenant des deux établissements cibles sur un effectif de 42, soit 61,90%, optent pour le métier d'enseignant à cause de la crise économique et 16 sur 42 soit 38,09% deviennent enseignants par vocation.

Tableau 5: Distribution sur l'attitude de l'enseignant non formé face aux élèves lors du tout premier cours de leur carrière.

État d'esprit à la 1ère expérience	Effectif	Pourcentage
La peur / le tract	6+12=18	42,85%
La joie	2+10=12	28,57%
La satisfaction	2+10=12	28,57%
<b>Total</b>	<b>10+32=42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 18 enseignants non formés sur 42, soit 42,85%, affirment avoir eu du tract ou encore de la peur lors de leur premier contact avec les élèves. 12 sur 42, soit 28,57% ont ressenti de la joie et ce même pourcentage a ressenti de la satisfaction.

Tableau 6: Répartition des enseignants non formés selon la préparation au préalable de leurs leçons.

Préparation du cours au préalable	Effectif	Pourcentage
Oui	8+30=38	90,47%
Non	2+2=4	9,52%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 38 enseignants sur 42 soit 90,47% préparent leurs leçons avant de se rendre dans la salle de classe. Par contre, les 4 autres ne préparent pas leurs leçons avant de se rendre en classe ce qui présente un pourcentage de 9,52%.

Tableau 7: Distribution des enseignants par rapport à la connaissance de notions en didactique de leur discipline

<b>Connaissance des notions en didactique</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	6+20= <b>26</b>	61,90%
Un peu	4+12= <b>16</b>	38,09%
Non	0	0%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 26 enseignants non formés sur 42 soit 61,90% ont des notions en didactique de leur discipline au début de leur carrière alors que 16 enseignants non formés soit 38,09% ont peu de notions en didactique.

Tableau 8: Répartition des enseignants selon la connaissance des notions en pédagogie.

<b>Connaissance de notions de pédagogie</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	4+16=20	47,61%
Un peu	4+10=14	33,33%
Non	2+6=8	19,04%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 20 enseignants non formés sur les 42, soit un pourcentage de 47,61%, ont peu de connaissances en pédagogie, 14 enseignants de la même catégorie soit 33,33% ont peu de connaissances en pédagogie et 8 enseignants sur 42, soit 19,04% de l'effectif total n'a aucune notion de pédagogie.

Tableau 9: Distribution des enseignants non formés par rapport à leur état d'esprit à la fin de la séquence didactique

<b>Ressentiment à la fin de la séquence didactique</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Satisfaction	6+24=30	71,42%
Soulagement	4+8=12	28,57%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que 30 enseignants sur 42 soit 71,42% ressentent de la satisfaction et 12 sur 42 soit 28,57% ressentent le soulagement à la fin de la séquence didactique.

Tableau 10: Distribution des enseignants par rapport à l'utilisation du guide pédagogique de leur manuel au programme.

<b>Utilisation du guide pédagogique</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	10+30=40	95,23%
Non	0+2=2	4,76%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 40 enseignants non formés sur 42 soit 95,23% utilisent le guide pédagogique de leur manuel au programme. Par contre, 2 enseignants sur 42 soit 4,76% ne font pas usage du guide pédagogique.

Tableau 11: Distribution des enseignants par rapport à l'utilisation du programme national de leur discipline

<b>Utilisation du programme national</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	10+32= 42	100%
Non	0	0%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que 42 enseignants non formés sur 42 provenant des deux établissements cibles soit 100% des effectifs font usage du programme national de leurs disciplines.

Tableau 12 : Distribution des enseignants par rapport à la participation aux séminaires pédagogiques.

<b>Participations aux séminaires pédagogiques</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Toujours	4+15=19	45,23%
Souvent	4+10=14	33,33%
Jamais	2+9=11	26,19%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 19 enseignants non formés sur 42, soit 45,23% prennent toujours part aux séminaires pédagogiques, 14 enseignants sur 42, soit 33,33% prennent souvent part et 11 enseignants sur 42 soit 26,19% n'y prennent jamais part.

Tableau 13: Distribution des enseignants par rapport à la sensation de l'évolution au fil du temps.

<b>Survenue de l'évolution</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Après 6 mois	4+15=19	45,23%
Après 1 an	2+10=12	28,57%
Après 2 ans	4+7=11	26,19%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que 19 enseignants sur 42, soit 45,23% ressentent une évolution dans leur pratique de classe après au moins 6 mois, 12 autres soit 28,57% ressentent une évolution après un an de carrière, 11 enseignants sur les 42 par contre voient l'amélioration survenir après deux ans de carrière.

Tableau 14: Distribution des enseignants par rapport à la nécessité de devenir professionnel.

<b>Nécessité de devenir professionnel</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Non	6+22=28	33,33%
Oui	4+10=14	66,66%
<b>Total</b>	<b>42</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 28 enseignants non formés sur 42, soit 66,66% de l'effectif ne désirent pas devenir professionnel de l'enseignement et 14 sur 42 souhaitent devenir professionnels, soit 33,33% de ceux qui exercent ce métier sans formation.

### Résultats jumelés représentatifs de l'échantillon des élèves.

Tableau 15: Distribution des élèves par rapport aux matières qui leur posent le plus de problèmes.

Matières posant le plus de problèmes	Effectif	Pourcentage
Matières scientifiques	20+ 35=55	73,33%
Matières littéraires	16+5=21	27,63%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 55 élèves des deux établissements réunis éprouvent plus de difficultés en matière scientifiques sur un effectif de 76, soit 73,33% et 21 élèves, soit 27,63% éprouvent des difficultés en matières littéraires.

Tableau 16: Distribution des élèves par rapport aux attitudes à adopter par les enseignants pour l'amélioration de la qualité des enseignements.

Attitudes à améliorer	Effectif	Pourcentage
Didactique	15+29=47	61,84%
Comportemental	10+8=18	23,68%
Disciplinaire	8+3=11	14,47%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 47 élèves sur 76, soit 61,84% se plaignent des manquements liés à la didactique, 18 élèves sur 76, soit 23,68% se plaignent des manquements au niveau du comportement des enseignants, et 11 sur 76, soit 14,47% se plaignent de l'indiscipline des enseignants.

Tableau 17: Répartition des élèves par rapport à la cause du blocage vis-à-vis de certaines matières.

<b>Cause du blocage</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
La voix de l'enseignant	12+18=30	39,47%
La méthode de l'enseignant	12+15=27	35,52%
La discipline exercée	10+9=19	25%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 30 élèves sur 76 soit 39,47% affirment avoir comme cause de leur blocage en certaines matières, la voix de l'enseignant, 27 sur 76 soit 35,52% affirment avoir pour cause la méthode de l'enseignant et 19 élèves sur 76 affirment avoir pour obstacle la discipline adoptée par l'enseignant.

Tableau 18: Distribution des élèves par rapport à l'obligation pour un enseignant de passer par une école de formation.

<b>Obligation de formation</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	32+35=67	88,15%
Pas nécessairement	3+6=9	11,84%
Non	0	0%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 67 élèves sur 76, soit 88,15% pensent que les enseignants devraient impérativement passer par les écoles de formation, 9 élèves sur 76, soit 11,84% pensent qu'il n'est pas automatique que les enseignants passent obligatoirement par les écoles de formation.

Tableau 19: Répartition des élèves par rapport à la connaissance des écoles de formation des enseignants.

<b>Connaissance des écoles de formation des enseignants</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	22+30=52	68,42%
Non	10+14=24	31,57%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 52 élèves sur 76 soit 68,42% connaissent les écoles de formation des enseignants et 24 sur 76 soit 31,57% de l'effectif ne connaissent aucune école de formation des enseignants.

Tableau 20: Distribution des élèves par rapport à l'envie de devenir enseignant.

<b>Envie de devenir enseignant</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Non	67	88,15%
Oui	9	11,84%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que 67 élèves sur 76 soit 88,15% ne désirent pas devenir enseignants contre 9 élèves sur 76 soit 11,84% qui disent aimer le métier d'enseignant.

Tableau 21: Distribution des élèves par rapport à leur réaction si informés que leur enseignant préféré n'est pas formé.

<b>Réaction</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Patience	13+33= 46	60,52%
Découragement	10+20=30	39,47%
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 46 élèves sur 76, soit 60,52% seront découragés s'ils apprenaient que leur meilleur enseignant n'était pas passé par une école de formation par contre 30 élèves sur 76 soit 39,47% seront patients et donneront une chance à cet enseignant de penser à sa formation..

### **Résultats jumelés représentatifs de l'échantillon des responsables chargés du recrutement des enseignants.**

Tableau 22: Distribution des responsables par rapport au poste de responsabilité occupé.

<b>Poste de responsabilité</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Principal	4	30,76%
Autres	4	30,76%
Préfet des études	3	23,07 %
Surveillant général	2	15,38%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que les responsables concernés sont constitués de 4 principaux soit 30,76%, les autres postes ont ce même pourcentage, 3 préfet des études sur 13 responsables soit 23,07% et en fin 2 surveillants généraux soit 15,38% .

Tableau 23: Distribution des responsables par rapport à la motivation de recrutement des enseignants non formés.

<b>Motivation de recrutement</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
La disponibilité	6	46,15 %
L'ancienneté	4	30,76 %
La rémunération	3	23,07%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que le premier critère de recrutement d'enseignants non formés est leur disponibilité à 46,15%, L'ancienneté est le second critère à 30,76% et la rémunération est le troisième critère à 23,07% selon les responsables.

Tableau 24: Distribution des responsables par rapport aux dispositions prises par eux pour la formation continue des enseignants non formés.

<b>Dispositions prises</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Séminaires pédagogiques	10	76,92 %
Conseil d'enseignement	2	15,38%
Animations pédagogiques externes	1	7,69 %
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que la première disposition prise par les responsables pour la formation initiale des enseignants non formés est à travers les séminaires pédagogiques, 10 sur 13, avec un pourcentage de 76,92%, les conseil d'enseignement comptent à 15,38% pour un effectif de 2 responsables qui y croient et les animations pédagogiques externes ; 1 sur 13 soit un pourcentage de 7,69%.

Tableau 25: Distribution des responsables par rapport à l'attribution des classes d'examen aux enseignants non formés.

<b>Attribution des classes d'examen</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
Oui	8	61,53 %
Non	5	38,46%
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Il ressort de ce tableau que 8 responsables sur 13, soit 61,53% pensent que l'on ne devrait pas attribuer les classes d'examen aux enseignants non formés alors que 5 sur 13, soit 38, % pensent qu'il faut le faire.

En définitive, cette deuxième partie nous a permis de mettre un accent particulier sur la méthodologie de l'étude. D'une part, le type de recherche y a été spécifié, la population d'étude définie, ainsi que les techniques d'échantillonnage et l'échantillon. D'autre part, il a été question de décrire les instruments de collecte et d'analyse des données.



**TROISIÈME PARTIE :**  
**INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE**  
**L'ANALYSE, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET**  
**SUGGESTIONS.**

À présent, dans la dernière partie, la tâche qui nous incombe sera d'interpréter les résultats de notre enquête, de vérifier les hypothèses, voir leurs implications et de faire des propositions didactiques.

Cette dernière articulation de notre enquête aura deux chapitres ; le premier traitera de l'interprétation des résultats sans toutefois oublier la vérification des hypothèses. La toute dernière articulation qui représente les suggestions suivra.

# CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Sur le terrain probablement, les données collectées soutiennent nos hypothèses de recherche. Interpréter les résultats revient à les rendre compréhensibles, les traduire afin de mieux éclairer les récepteurs. Après donc cet exercice, nous procéderons à mise en évidence des implications de ces résultats et enfin à la vérification des hypothèses de recherche.

## V.1. Interprétation des résultats

À partir des résultats présentés nous pouvons dire que HR1 a été confirmée :

Ce résultat atteste que les enseignants non formés ou recrutés dans le tas, dans l'exercice de leur fonction, peuvent recevoir des notions de base de la formation initiale qu'ils n'ont pas pu avoir à leur début de carrière.

En effet, les tableaux 4, 7, 8 et 9 permettent de relever que :

- La majorité des personnes qui se lancent de nos jours dans l'enseignement contrairement à ce qui se passait auparavant, ne le font plus par vocation. Il y en résulte par conséquent des enseignants fabriqués, qui arrivent dans le métier pour avoir un matricule ou un revenu, même formés, ils y vont principalement pour cause de crise économique (61,90%).

- La connaissance des notions de base en didactique (61,90%), est mieux appréciée que les notions en pédagogie (47,61%) par l'enseignant non formé. Cet état des choses explique donc pourquoi le diplômé est moins confiant en début de carrière et éprouve du trac ou la peur (42,85%) lors de ses premiers jours de travail.

- Il ressort ici comme une chaîne de manquements, qui commence au recrutement et s'achève dans les résultats des apprenants. Aux tableaux 17 et 23, nous avons le recrutement fait à base de la disponibilité des personnes désireuses d'enseigner (46,15%) car il se trouve que le personnel enseignant formé est en manque et est peu disponible.

Alors, il se passe des pratiques dans des salles de classe qui créent des blocages aux élèves. La voix de l'enseignant en salle de classe est montrée au tableau 17, avec un taux de 39,47% des causes de blocages des élèves par rapport à certaines matières.

Par ailleurs, les 19 enseignants qui ont vu une évolution de leurs compétences en moins de six mois sont les mêmes qui ont pris régulièrement part aux séminaires pédagogiques.

Ce même groupe de 19 enseignants se retrouve parmi les 26 personnes qui affirment avoir des notions en didactique, les 20 personnes ayant des notions en pédagogie, les 30 personnes qui trouvent la satisfaction à la fin de leurs cours, et enfin parmi les 40 utilisant un guide pédagogique.

HR2 a été confirmée :

Ce résultat certifie que les professeurs qui s'auto forment à travers la recherche documentaire, la participation aux séminaires sont ceux dont les résultats des évaluations de la troisième et quatrième séquence de leurs élèves sont les meilleurs.

- Au tableau 14, ils représentent ceux qui veulent devenir professionnels (66,66% de l'effectif total).

- Par ailleurs, les dispositions que proposent les responsables chargés du recrutement pour la formation continue des enseignants sont : le séminaire de formation (76,92%) et les conseils d'enseignement (15,38%). Ces dispositions montrent leurs limites car orientées vers une seule discipline et très restreintes, alors que les journées pédagogiques sont élargies aux différents bassins pédagogiques. Bien encore, les enseignants ne font plus rêver leurs élèves, ils présentent l'image d'un prolétaire manipulable parfois même par leurs propres élèves. Plus grave encore, 31,57 % des élèves interrogés de la classe de 3<sup>ème</sup> sont incapables citer le nom d'une seule école de formation des enseignants et 88,15% des élèves pensent que tous les enseignants doivent se faire former ; nous imaginons donc le déséquilibre que peut causer la connaissance par un élève de savoir que son enseignant préféré ne l'est pas. Ces résultats sont de nature à engendrer plusieurs implications.

## **V.2. Implications des résultats**

Les implications de résultats représentent les conséquences logiques ou inéluctables attendues à la suite d'une enquête. Elles peuvent être de deux dimensions : théorique et pratique.

### **V.2.1. Implication théorique des résultats**

De l'analyse qui précède, il ressort que la formation initiale dans les écoles, la participation aux séminaires pédagogiques et l'autoformation apparaissent comme des leviers de l'amélioration des compétences et même du rendement de l'enseignant.

En effet, ils contribuent à renforcer les connaissances théoriques et universitaires de base pour les rendre plus vivantes et efficaces ; ils participent de l'amélioration des compétences

intellectuelles, professionnelles, culturelles et pratiques, de ses performances, voire de son pays.

En somme, la confirmation de ces deux hypothèses nous amène également à déduire celle de l'hypothèse générale à savoir : La formation initiale donne une bonne base à l'enseignant et l'autoformation améliore les compétences de tout enseignant.

### **V.2.2. Implication pratique des résultats**

À partir de cette recherche, la science découvre l'un des facteurs de la baisse de niveau et du mauvais rendement de certains enseignants non formés en début de carrière. Étant donné qu'actuellement, la grande majorité des établissements utilisent des enseignants non formés et ceci est visible à travers les observations menées par plusieurs personnes, les plaintes des parents, les plaintes venant des autres enseignants et surtout par l'analyse des résultats des élèves à des tests qui révèlent que le problème de la déchéance scolaire évolue à une vitesse inquiétante.

Ainsi, avec des enseignants plus qualifiés, le problème de la baisse de niveau pourra avoir des solutions durables. Il se posera donc toujours le problème de compétence qui devrait être à la base de tout véritable enseignement.

*Puisque dévoiler, c'est changer, on ne peut dévoiler qu'en projetant de changer ;* si nous empruntons les termes de SARTRE (1948 :28), nous ne saurions terminer ce travail de recherche sans apporter quelques ébauches de solutions. Mais faut – il tout d'abord vérifier les hypothèses pour s'assurer que nous restons dans notre canevas de travail.

## **V.3. Vérification des hypothèses**

Dans cette partie du travail, il convient de vérifier à partir des données fournies par les questionnaires, dans quelle mesure les hypothèses de recherche formulées au chapitre I peuvent être confirmées ou infirmées. Une hypothèse est une supposition que l'on fait sans se demander si elle est vraie ou fausse, mais seulement pour en tirer des conséquences à vérifier. Cette vérification ne se fera pas à partir d'un protocole particulier mais elle se fera d'une manière très simple.

### **V.3.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1.**

HR1 : Les enseignants recrutés dans le tas et non formés peuvent recevoir en formation continue, les notions initiales pour l'amélioration de leurs compétences.

Nous allons tout d'abord formuler l'hypothèse alternative (Ha) et l'hypothèse nulle.

Ha : Il existe une relation significative entre les notions de la formation initiale et la compétence des enseignants.

Ho : Il n'existe pas de lien significatif entre les notions de la formation initiale et la compétence des enseignants.

Au vu de ce qui précède, les enseignants recrutés dans le tas peuvent à partir de leur participation régulière aux séminaires pédagogiques mais aussi grâce à la recherche documentaire, améliorer leurs compétences. Ils sont satisfaits à la fin de leurs leçons, ont une évolution rapide de leur pratique de classe et sont sans doute ceux dont les élèves pensent ne pas devoir nécessairement passer par une école de formation. L'hypothèse nulle est de ce fait rejetée.

Le rejet de l'hypothèse nulle nous a conduit à même de conclure que les enseignants non formés peuvent recevoir les notions de base du métier d'enseignants dans les rencontres pédagogiques. Par conséquent, ces notions de base en didactique, en pédagogie et en psychopédagogie améliorent leurs compétences.

### **V.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2.**

HR2 : Les compétences des enseignants non formés exerçants déjà dans les lycées et collèges peuvent être améliorées à travers la formation continue et l'autoformation pour un rendement beaucoup plus positif.

La formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho) sera la suivante :

Ha : Il y a une relation très significative entre la formation continue, l'autoformation et le rendement positif des enseignants.

Ho : Il n'y a aucun lien significatif entre la formation continue, l'autoformation et le rendement positif des enseignants.

À partir de notre enquête, nous notons que le rendement de l'enseignant est une donnée que nous ne pouvons pas mesurer mais pourtant qui peut être évaluée à partir de son taux de couverture du programme de la classe, à partir de l'atteinte de ses objectifs fixés et surtout à partir des résultats fournis par ses élèves.

En effet, lorsque l'enseignant évalue ses apprenants, il s'évalue également lui-même. Alors dans une moindre mesure, les résultats des élèves reflètent en quelque sorte la compétence de l'enseignant.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons conclure que les enseignants qui s'auto forment, et qui prennent part aux rencontres pédagogiques ont un rendement positif et par conséquent, ont un impact positif sur le niveau réel de leurs apprenants.

## **CHAPITRE VI : SUGGESTIONS**

Une suggestion est synonyme de proposition. Consciente du nombre d'enseignants non formés qu'utilisent nos établissements scolaires publics et privés, vu l'impact que peut avoir l'incompétence d'un enseignant sur le niveau réel de l'apprenant, soucieux de l'amélioration du niveau du système éducatif camerounais,, nous vous devons de faire quelques propositions didactiques .

Nos propos vont s'articuler autour de trois points :

- Nécessité d'une synergie entre l'Inspection Générale des Enseignements et les chefs d'établissements scolaires ;
- Nécessité d'une coopération entre parents d'élèves, élèves et enseignants ;
- Nécessité de la formation initiale comme base de la professionnalisation des enseignants au Cameroun.

### **VI.1. Nécessité d'une synergie entre l'Inspection générale des Enseignements et les chefs d'établissements**

Au même titre que le MINESEC, l'IGE devrait être un partenaire de choix dans le processus de formation initiale des diplômés désirant devenir enseignants professionnels. La superstructure qu'elle est devrait avoir un droit de regard un peu plus accru sur les modalités de recrutement dans les établissements scolaires de l'Enseignement Secondaire au Cameroun. Elle devrait contribuer à une organisation plus régulière et plus répandue des séminaires pédagogiques.

Il y a des établissements scolaires relevant du Ministère des Enseignement Secondaires dont les chefs d'établissements ne sont nullement informés ni du programme des journées pédagogiques ni même de la tenue des séminaires pédagogiques.

Aussi devrait-elle revoir la durée de la tenue des séminaires de formation pédagogiques qui s'élève le plus souvent à 2 ou 3 jours de rencontre.

Bien plus, les rencontres ne seront beaucoup plus attrayantes si elles étaient organisées par catégorie c'est-à-dire que les nouveaux enseignants venus dans le métier, qu'ils soient formés ou non puissent avoir leur section de formation lors de ces rencontres. Car les enseignants non formés et débutants qui prennent part à ces séminaires sont souvent surpris

par les thèmes abordés. À titre d'exemple, un diplômé sorti de l'Université et qui désire exercer dans l'enseignement, il ne pourra pas gagner grand-chose d'un séminaire qui a pour thème « *la gestion de l'après évaluation* » car il aura plus besoin des connaissances sur la personnalité du professeur, les types d'apprenants, les méthodes et techniques d'enseignement etc. De commun accord avec les Inspecteurs nationaux et régionaux de pédagogie, la participation aux rencontres pourra être sanctionnée d'un certificat de participation qui devrait être pris en compte lors du recrutement de cet enseignant.

Par ailleurs, les activités de télé-enseignement devraient être mises sur pied ; ce qui nécessiterait des équipements spécifiques tels que les cameras et les salles de projection. Ainsi, elles permettraient aux participants de voir enseigner les professionnels du métier et de s'approprier de l'aspect pédagogique même de l'enseignement. À cet effet, des simulations en situation de classe leur seraient très bénéfiques. Celles-ci consisteraient pour les diplômés à préparer des leçons et à les dispenser devant leurs camarades comme s'ils avaient été dans une classe de lycée.

Une raison pour laquelle les séminaires de pédagogie devraient être plus étendus et ceci nécessite l'introduction à ces rencontres des cours de psychopédagogie qui porte de l'importance au processus d'apprentissage. Cours inculqueraient davantage aux enseignants non formés la capacité, une fois dans les salles de classe, à mieux comprendre les comportements de leurs élèves et à canaliser leur attention quant à l'acquisition des connaissances.

## **VI.2. Nécessité d'une coopération entre parents d'élèves, élèves et enseignants**

Dans un système éducatif, les parents d'élèves représentent l'un des maillons des plus importants de la chaîne. Ainsi la coopération parents d'élèves, élèves et enseignants pourrait améliorer ce système, le rendement de l'enseignant non formé et le niveau de l'élève.

Ce qui est paradoxal, c'est de prétendre vouloir « la réussite de tous » sans veiller à garantir partout de bonnes conditions d'apprentissage. Faire sauter des verrous sélectifs et bombarder les enseignants d'injonctions culpabilisantes, cela ne peut qu'engendrer plus de sentiments d'échecs et de crispations, surtout dans les établissements les plus fuis. Car 'ouvrir les portes' sans aménagements tenant compte des inégalités de recrutement, provoque la fuite

d'une partie croissante des familles et des professionnels vers les lieux où les élèves sont davantage ' triés ' comme dans le privé et les secteurs favorisés.

Or, nos recherches montrent que plus ces disparités sont marquées, plus nombreux sont les élèves qui ont des résultats très faibles, et pas seulement dans les ' collèges-ghettos '. En zone urbaine, s'intensifie ainsi ce qui produit plus d'échecs visibles au collège, c'est de ne plus y opérer de sélection tout en n'ayant pas prévu de renforts et d'outils supplémentaires dès l'école primaire pour relever ce défi. Pour ne pas seulement « afficher » de beaux objectifs, il faudrait mettre en cohérence les choix de société et les investissements éducatifs. Comment assurer les apprentissages fondamentaux ? Comment veiller à ce qu'un maximum d'élèves devienne capable de comprendre la société dans laquelle ils vivent et les alternatives sur lesquelles ils auront à se prononcer. Comment préserver leur chance de s'insérer dans des univers qui ne cessent de se recomposer en fonction des évolutions technologiques et des nouveaux moyens de communication ?

Ce qui coince pour les enseignants, c'est que l'objectif d'une scolarisation fructueuse pour plus d'élèves n'a pas été associé à une entreprise négociée d'amélioration de leurs conditions d'enseignement et de leur outillage pédagogique et didactique. Ils sont la cible d'injonctions qui ne les aident pas à résoudre les problèmes auquel ils sont confrontés ; et la situation ne fait que se dégrader avec les restrictions budgétaires et le recul de la formation. Ceci semble vrai que dès l'école primaire et de façon encore plus criarde au niveau du collège, notamment pour ceux qui débutent, les moyens prévus sont particulièrement insuffisants pour les élèves des milieux populaires qui ont plus à apprendre à l'école tout en ne pouvant guère compter sur des aides familiales en cas de difficultés ; de plus, on l'a vu, les fuites associées aux concurrences unilatérales entre établissements n'ont fait que concentrer les plus démunis dans les écoles et collèges de certains quartiers. Il n'est donc pas étonnant que l'échec soit attribué à des facteurs sociaux et que les enseignants soient confrontés à des dilemmes concernant les exigences qu'ils peuvent ou non maintenir.

Nous avons souligné le rôle aggravant des disparités entre établissements et entre classes, mais leur croissance résulte elle-même de dysfonctionnements liés à l'insuffisance notoire des ressources pédagogiques et didactiques. Lutter contre la ségrégation est donc utile mais secondaire par rapport aux mesures à prendre pour ne pas laisser autant d'élèves « décrocher » dès l'école primaire ou à l'arrivée au collège, ce qui confronte ensuite les enseignants à de cruels dilemmes.

À travers les associations qui se tiennent au sein des établissements, les parents doivent développer des stratégies pour pallier certaines difficultés connues du système. En

effet, ils pourraient, dans la mesure de leurs moyens, remédier aux problèmes d'infrastructures, du matériel didactique et même de l'insuffisance du personnel enseignant en soutenant le recrutement des vacataires formés.

Rappelons que l'association des parents d'élèves et enseignants (APEE), comme son nom l'indique, est régie par des textes particuliers du ministère de l'Éducation dont elle est subordonnée.

D'une part, les parents doivent participer à l'action éducative à travers le suivi de leur progéniture. Dès lors, l'achat par eux des fournitures scolaires, la participation aux réunions de concertation faciliteraient le processus enseignement /apprentissage. Aussi les parents devraient comprendre que le niveau scolaire réel d'un enfant dépend des bonnes conditions d'apprentissages, d'un bon état de santé, d'une bonne alimentation et par-dessus tout, d'un bon encadrement par des enseignants formés.

D'autre part, le contact permanent des parents avec l'établissement peut contribuer à l'amélioration du niveau de notre système éducatif et aussi celui de la baisse drastique du niveau des élèves. Les parents devraient demander le statut de chaque enseignant exerçant dans l'établissement et même soutenir les établissements à l'organisation des séminaires internes. Ainsi la formation continue de tous les enseignants apportera une évolution positive.

### **VI.3. Nécessité de la formation initiale comme base de la Professionnalisation des enseignants au Cameroun**

Afin d'actualiser son épistémologie, d'améliorer son rendement et ses compétences voire même, le niveau réel de son apprenant, du début à la fin de sa carrière, l'enseignant doit mettre l'accent sur sa formation initiale ; qui est toujours suivie par la formation continue. Pour que cette actualisation soit atteinte, plusieurs acteurs sont interpellés :

#### **Les enseignants**

Ils devraient comprendre que l'on peut suivre une formation professionnelle pour de multiples raisons, très différentes : viser une promotion, se cultiver, bénéficier de contacts sociaux, acquérir une meilleure image de soi, s'évader de conflits familiaux, etc. Ils devraient embrasser l'enseignement par vocation et non pour la recherche du gain mensuel. Ils pourraient :

- Prendre part régulièrement aux séances de recyclage (séminaires de formation, journées pédagogiques), à l'instar de celles organisées par la CAMELTA (Cameroon English and Literature Teachers Association) qui représente l'association des enseignants de langue et littérature anglaise, dont les rencontres se tiennent mensuellement.
- Exploiter autant de documents que possible à travers une lecture régulière car tout repose sur la lecture.
- Pratiquer l'assistance pédagogique à travers les échanges documentaire, épistémologique ou alors pécuniaire avec les pairs.
- Consulter les fiches de progression didactique ou pédagogique des autres établissements,
- Consulter les épreuves des autres établissements sans toute fois oublier les esquisses de corrigés.

### **Les chefs d'établissement**

- Ils devraient accorder un intérêt particulier aux critères de recrutement en vigueur dans leur établissement ;
- Encourager les enseignants non formés à s'inscrire dans les écoles de formation et les soutenir pendant leur période de formation ;
- Recueillir les doléances de tous les acteurs de l'éducation au sein de leur établissement ;
- Veiller au respect des textes ministériels et à la qualité des enseignements dispensés au sein de leur établissement ;
- Faire assister automatiquement tous les enseignants de leurs établissements scolaires aux séminaires et journées pédagogiques ;
- Soutenir financièrement la participation des enseignants aux rencontres pédagogiques ;
- Accorder un intérêt particulier à la formation continue des enseignants.

### **Les personnalités ressources des l'Enseignements secondaires**

Étant constitués de l'IGE, du MINESEC, des délégations et des inspections, elles devraient assurer la formation continue de tous les enseignants non formés des zones rurales et des zones urbaines afin d'atteindre ces objectifs du millénaire, , ils devraient :

- Organiser et faire divulguer un calendrier annuel des séminaires de formation des enseignants dans tous les bassins pédagogiques avec indication des thèmes ;
- Multiplier les journées pédagogiques et revoir à la hausse leur durée afin de permettre aux enseignants de participer aux travaux de tous les ateliers ;
- Organiser dans les établissements scolaires privés, des séminaires de formation des enseignants non formés pour répondre à des préoccupations spécifiques ;
- Vérifier l'effectivité de l'organisation des conseils d'enseignement dans les lycées et collèges ;
- Organiser des compétitions pour primer les meilleurs enseignants non formés ;
- Organiser régulièrement le recrutement des enseignants formés et n'ayant plus l'âge du concours pour encourager la recherche et le départ en formation.

Au demeurant, ce dernier chapitre nous a essentiellement permis de présenter les résultats de l'enquête que nous avons menée sur le terrain, de les analyser, de vérifier les hypothèses de recherche émises plus haut. Après interprétation des résultats obtenus, il en ressort que les deux hypothèses sont confirmées et par conséquent l'hypothèse générale est validée.

Bien plus, pour améliorer les compétences des enseignants non formés, et partant le niveau réel des apprenants sans oublier le système éducatif camerounais nous avons apporté quelques suggestions susceptibles de corriger la situation. Arrivée au terme de notre travail de recherche, nous aimerions dire que ces suggestions relèvent des manquements que nous avons noté lors de nos investigations sur le terrain et ne sauraient en aucun cas avoir la prétention de nuire à un maillon de la chaîne éducative mais au contraire, notre souhait est de contribuer au vaste chantier du développement de l'éducation au Cameroun. Nous passons à la conclusion générale de notre enquête.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

En définitive, cette analyse portait sur *l'impact du recrutement des enseignants non formés sur le niveau réel des apprenants*. Ceci part de ce qu'il y a de cela une dizaine d'années environ, nous avons exercé comme enseignante dans différents établissements de l'enseignement secondaire général et technique. Au cours de cet exercice, nous avons remarqué qu'il existe un fossé entre les enseignants qui sont passés par les écoles de formation à ce métier et ceux qui ne l'ont pas fait. À la recherche de l'amélioration de nos pratiques de classe, nous nous sommes rapprochée des enseignants formés mais, malgré leurs conseils et leur soutien et par-dessus toute notre volonté de vouloir nous améliorer, il y avait toujours un fossé qui ne voulait pas disparaître. À la faveur de notre recrutement à l'École normale supérieure, nous avons constaté que les nouveaux apprentissages qui y étaient dispensés étaient cardinaux à l'exercice du métier d'enseignant et que, durant toutes ces années de pratique, nous avons juste une connaissance empirique du processus enseignement – apprentissage. Bien plus, le manque de congruence entre les enseignements reçus à l'ENS et les pratiques sur le terrain nous a poussée à l'action. Au demeurant, cette situation est de nature à interpeller les principaux acteurs de l'éducation à prendre conscience de la dérive vers laquelle tend notre système éducatif. La fonction enseignante est en état de déconsidération auprès de la population à cause de la rémunération et des conditions de vie. Selon les enseignants, les conditions actuelles sont difficiles, pénibles et moins valorisantes.

Les salaires sont insuffisants au regard de la tâche. Certains tombent dans le découragement et ne remplissent que des formalités. Ce qui consiste à donner les cours et faire des évaluations. Les enseignants en général pensent que la valorisation de leur statut est indispensable au regard de leur fonction dans la société. Il faut d'abord investir. La qualité et les bons fruits dépendent de l'engagement des moyens et de la reconnaissance matérielle. Pour que l'investissement porte des fruits, la formation à l'école doit permettre d'obtenir des cadres bien formés dont le pays a besoin. L'enseignant reste un personnage clé, une référence pour les parents, les élèves. Il faut en tenir compte dans le traitement des contraintes et des exigences du métier. Les élèves partagent les mêmes déboires que leurs enseignants. Ils sont pour la plupart issus des familles pauvres. Des enfants suivent des cours à jeûn. Les conditions de vie laissent peu de chance de réussite à ces enfants. L'éloignement des établissements et la démission des parents sont également des facteurs favorisant les abandons et les déperditions scolaires. Les parents ne suivent plus leurs enfants, ils sont laissés aux enseignants. La crise du système éducatif est complexe et multiforme. Ce n'est qu'une expression de la crise de la société camerounaise. C'est pourquoi l'on croit que des reformes

isolées ne vont pas améliorer la situation. La solution passe par une refonte de la société. Le problème de la baisse de niveau trouvera solution auprès de la résolution de celui de la famille qui est en crise à travers la chute de l'autorité parentale et de l'irresponsabilité de certains parents. La société végète dans la médiocrité, la culture du gain facile est encouragée. Les enseignants et les élèves baignent dans ce climat malsain. Une bonne réforme devrait s'appuyer sur la valorisation du savoir car les grandes nations sont construites plutôt par le savoir que par l'avoir. Les enseignants pensent qu'il est tant d'élever le savoir, de combattre la médiocrité et d'investir dans la formation des ressources humaines. Tout effort de développement sera vain sans une telle politique.

L'étude a donc consisté à soutenir ceux qui désirent devenir enseignant à se former pour améliorer leurs compétences et de ce fait devenir des praticiens performants. D'après les instructions ministérielles n°135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, principes méthodes et programmes d'enseignement, l'objectif général consiste à mettre à la disposition de l'élève des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière. Il s'agit ici d'aider l'enseignant dans sa mission régaliennne qui est de préparer l'élève à la prise de décisions et de responsabilités en présentant ses préférences et ses choix, les invitant à exprimer leurs vœux, leurs suggestions, en confiant à leurs initiatives des activités variées. Cet arrêté définit également le rôle du professeur qui doit guider, orienter le travail des élèves, qui doit également motiver en chaque enfant un effort continu de dépassement de soi. Pour ce faire, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle la formation continue améliore les compétences des enseignants non formés et recrutés dans le afin que leurs enseignements impactent positivement le niveau réel des apprenants. Il s'en est découlé deux hypothèses de recherche : La première stipule que « les enseignants recrutés dans le tas et non formés peuvent recevoir en formation continue, les notions initiales pour l'amélioration de leurs compétences ». La seconde suppose que, « les compétences des enseignants non formés exerçants déjà dans les lycées et collèges peuvent être améliorées à travers la formation continue et l'autoformation pour un rendement beaucoup plus positif ». Afin de bien conduire ce travail, nous l'avons subdivisé en trois parties de deux chapitres chacune : La première partie, réservée à la définition des concepts et à l'insertion théorique du sujet, a permis de premièrement circonscrire notre sujet en précisant le sens contextuel des mots clés de notre thème. Ensuite, nous avons posés les théories explicatives du sujet, la formulation des hypothèses et la définition des variables. Le chapitre deux s'est appesanti sur la revue de la littérature et la présentation du champ de recherche. La revue de la littérature

nous a amené à revisiter les travaux antérieurs relatifs à notre sujet. La deuxième partie, constituée de deux chapitres elle aussi, a en son premier chapitre procédé à la présentation et à l'analyse des données collectées sur le terrain. L'on retrouve en son sein les techniques d'échantillonnage et l'échantillon, la description de l'instrument de la collecte des données et de la procédure de la collecte des données, la validation de cet instrument et la procédure de la collecte des données. Le chapitre quatre analyse les données. La dernière partie de ce travail de recherche a consisté, après la présentation des données, à interpréter les résultats, leur implications et à la vérification des hypothèses. Elle s'achève par les suggestions.

Pour ce qui est du cadre théorique du travail, nous nous sommes inspirées des théories de renforcement de HULL et de motivation de NUTTIN. En nous fondant sur ces modèles théoriques, nous avons montré comment la formation continue pouvait renforcer les connaissances des enseignants non formés. Ainsi, pour être plus efficaces, ceux-ci auraient-ils besoin de motivation ? De type exploratoire, l'étude a porté sur une population de 42 enseignants non formés, 76 élèves de la classe de troisième et de 13 responsables chargés du recrutement rencontrés au Lycée bilingue de Mendong et au Collège privé Laïc Les Sapins dans la région du centre. L'analyse des résultats a démontré que la première et la deuxième hypothèse ont été confirmées et par conséquent, l'hypothèse générale, à savoir que *les compétences des enseignants recrutés dans le tas peuvent s'améliorer à travers la formation continue et l'autoformation*. Mais alors, cette dernière à travers les groupes d'animation pédagogique et les conférences ne sont que des rencontres d'informations et de débat. Les encadreurs ne peuvent pas remplir leur mission, faute de moyens logistiques. La médiocrité de la formation se répercute au niveau de la prestation et des élèves. Des acteurs de l'éducation pensent que cette politique est absurde. Il est impossible de produire des ressources humaines de bonne qualité dans les écoles si les ressources humaines chargées de cette formation sont insuffisantes, mal formées, incompétentes. L'on note ici le manque d'une bonne politique de ressources humaines et également, l'on relève que les enseignants recrutés dans le tas dans les Lycées et Collèges font face à de nombreuses difficultés qui les démotivent. Les difficultés observées sont quelquefois fonction du traitement à eux accordé et requièrent dans l'un ou l'autre cas, une attention particulière de la communauté éducative. Il est tout de même très important de rappeler que la plupart des enseignants non formés enquêtés, conscients de la place importante que tient l'éducation dans la vie d'un homme, ne manifeste pas le désir de devenir professionnel pour des raisons diverses. C'est à juste titre que nous avons, à l'issue de cette étude, apporté notre pierre à la construction de cet édifice.

Nos suggestions ont porté tour à tour sur la nécessité d'une synergie entre l'IGE et les chefs d'établissements, d'une coopération entre tous les acteurs du système éducatif c'est-à-dire ; les parents, les élèves et surtout les enseignants qui doivent comprendre que l'acte éducatif implique toujours un objectif et celui-ci en formation permet d'éviter toutes les déviations possibles. Un enseignant qualifié doit être capable de concilier le contexte socioculturel, les goûts et les besoins des apprenants avec les contenus des programmes. En fin de compte, il est question de former un jeune camerounais pétri de valeurs universelles, fortement imprégné des valeurs socioculturelles de son pays, apte à s'ouvrir au monde extérieur et de s'y insérer harmonieusement. (Programmes 1995 :2) Pour parvenir à ce but, tout enseignant qualifié doit savoir que la primauté est mise sur l'apprenant qui est placé au centre de l'action pédagogique. À ce niveau, nous avons proposé des rôles à jouer par les autres acteurs du système éducatif que sont les chefs d'établissements et les personnalités ressources des enseignements secondaires. Bien plus, mentionnons pour finir que la démotivation de l'enseignant en général et celle du non formé en particulier provient de plusieurs facteurs que nous n'irons pas ici évoquer en profondeur, ils feront surement l'objet d'autres études ; citons entre autre les problèmes d'ordre temporel, documentaire, sanitaire et même pécuniaire. Nous espérons tout de même que d'autres études similaires sur une grande échelle pourraient permettre de mieux préciser l'impact des occasions de recyclage dans la formation permanente des enseignants non formés. En effet, dans le jargon du métier, n'a-t-on pas l'habitude de dire *que celui qui a cessé d'apprendre devrait cesser d'enseigner ?*

Sans avoir la prétention d'avoir épuisé la question, la présente recherche laisse recevoir une première clarification : La contribution des journées pédagogiques et de la recherche documentaire dans l'efficacité de l'enseignant non formés.



**BIBLIOGRAPHIE**

## 1. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- BEAUD, Michel, *l'Art de la thèse, comment préparer et rédiger une thèse en doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, Éditions la découverte, Paris, 1985.
- DE LANDSHEERE, Viviane, *l'Éducation et la formation*, Paris, Bordas, 1992.
- DE LANDSHEERE, Gilbert, *Introduction à la recherche en éducation*, Clin Bourrelier, Paris, PUF, 1987.
- DELAY, Jean et PICHOT, Pierre *Abrégé de psychologie*, 3<sup>e</sup> édition, Paris, Masson, 1967.
- FRAGNIÈRE, Jean Pierre, *Comment réussir un mémoire ?* Paris, Bordas, 1986.
- GIRARD, Denis, *Enseigner les langues : méthodes et pratique*, Paris, Bordas, 1995.
- GRAWITZ, Michel, *Lexique des sciences sociales*, 8<sup>e</sup> édition, Paris, Dalloz, 2004.
- LEIF, Jules, *Vocabulaire technique et critique de la pédagogie des sciences*, tome 4, Philosophie de l'éducation, Paris, Delagrave, 1986.
- MIALARET, Gaston, *Les Sciences de l'éducation*, Paris, PUF, 1993.
- NDIE, Samuel, *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*, 1<sup>ère</sup> édition, collection méthodologie de la recherche, 2006, inédit.
- OKORONKWO IGWE, Sam, *Student's guide to writing research papers in Education*, Nairobi, Kenya, Evans Brothers, 1993.
- OUELLET, *Processus de recherche*, Québec, Q, 1999.
- ROEGIERS, Xavier, *Une Pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2<sup>ème</sup> édition, De Boeck et Larcier, Bruxelles, Belgique. 2001.
- TSAFAK, Gilbert, *Méthodologie générale de la recherche en éducation*, Yaoundé, CUSEAC, 2004.
- TSAFAK, Gilbert *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, PUA, 1998.

## 2. OUVRAGES SPÉCIFIQUES

- BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et Professionnalisation des Enseignants*, 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée, Éditions CLÉ, Yaoundé, 2013.
- BESNARD, Pierre et LIETARD, Bertrand, *La formation continue*, 2<sup>e</sup> édition, collection « Que sais-je ? », Paris, PUF, 1982.

- CHARLIER, Bernadette et CHARLIER, Évelyne, *La formation au cœur de la pratique : analyse d'une formation continuée d'enseignants*, De Boeck et Lancier, Bruxelles, Paris, 1998.
- DE PERETTI, Armand, *Quels enseignants pour demain ?* Toulouse, CNDP, 1991.
- DE PERETTI, Armand, *Organiser des formations*, Paris, Hachette, 1991.
- FERRY, Gilles, *Le trajet de la formation : Les Enseignants entre théories et pratique*, Paris, Bordas, 1983.
- FERRY, Gilles, *La pratique du travail en groupe*, Paris, Bordas, 1970.
- DEVELAY, Michel, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.
- DEVELET, Michel, *Peut-on former les enseignants ?* ESF, Éditeurs, 1985.
- GOGUELIN, Pierre, *La formation continue des adultes*, Paris, PUF, 1970.
- LORIN, William Anderson, *Accroître l'efficacité de l'enseignant*, 2<sup>e</sup> édition, UNESCO, Institut National de Planification de l'Éducation, Paris, 2004.
- MAHEU, Pierre *Travailler en équipe*, Paris, Hachette, 1976.
- PEPEL, Pierre *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 1993.
- PEPEL, Pierre, *Les stages de formation*, Paris, Bordas, 1989.
- PERRENOUD, Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, Harmattan, 1994.
- PERRENOUD, Philippe et al, *Former les enseignants professionnels : Quelles stratégies, quelle compétence ?* 2<sup>e</sup> édition, De Boeck Université, Perspectives en éducation, 1986.
- PETIT, Georges, *Savoir se former*, Retz, 1988.
- TOCHON, François, *l'enseignant expert, Comment repenser la formation*, Paris, Nathan, 1993.

### **3. ARTICLES DE REVUES**

- BETOKO, Marie Thérèse (mai- juillet 2006), « Comment enseigner un texte de littérature dans une classe de français à langue étrangère ? », *Magazine Trimestriel francophone de la langue et littérature française et de la francophonie*, n° 005 P.34.
- EMIEME BEUGRÉ, Jean Blaise, « *Guide des responsables d'unités pédagogiques* », *Le projet pédagogique*, inédit.
- MBALLA ZE, Barnabé (mai- juillet 2006), « Enjeux de la formation initiale des professeurs de français à l'École normale supérieure », *Magazine Trimestriel*

*francophone de la langue et littérature française et de la francophonie*, n° 005 pp31-32.

- PERRENOUD, Philippe (1996), « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure », *L'Éducateur* n°10, pp24 – 30.
- PERRENOUD, Philippe (1996), « Formation continue et développement de compétences professionnelles », *L'Éducateur*, n° 9, PP.28 – 33.

#### **4. MÉMOIRES ET THÈSES**

- DJALEU, Octavie, *Formation continue et rendement pédagogique des l'enseignants : cas des enseignants du niveau I des EP de Yaoundé V*, Mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement maternel et primaire (CAPIEMP), ENIEG bilingue de Yaoundé, 2006, inédit.
- DJANDA NZUATOM, Sylvie, *Conditions de travail de l'enseignant et le rendement scolaire des élèves*, DIPCO, ENS, Université de Yaoundé I, 2008, inédit.
- NANG LOUANGA, *L'Impact de la pédagogie sur la fonction d'enseignant*, Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du Diplôme des Professeurs d'Enseignement technique de deuxième grade (DIPET II), ENSET, Université de Douala, 1995, Inédit.
- NGOKO SAGANG, Guy, *Influence de la formation initiale des enseignants sur les performances scolaires des élèves : cas des élèves des écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé II*, Mémoire de fin de cycle pour l'obtention du Diplôme de Professeurs d'Enseignement normal (DIPEN), ENS, Université de Yaoundé I, 1998, inédit.
- NGOTJONG TETGA, Annie Carole, *Impact de la formation permanente des enseignants sur l'enseignement – apprentissage du français au secondaire*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du Diplôme des Professeurs de l'Enseignement secondaire de deuxième grade (DIPES II), ENS, Université de Yaoundé I, 2005, inédit.
- ONGANZI NOA ATAMA, *La Formation des enseignants au Cameroun : Analyse des programmes et méthodes des ENI eu égard aux réalités professionnelles des*

*instituteurs*, Mémoire de fin de formation pour l'obtention du DIPEN, ENS, Université de Yaoundé I, 1982, Inédit.

- NKECK BIDIAS, Renée Solange, *Problématique sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun*, Mémoire de fin formation pour l'obtention du DIPCO, ENS, Université de Yaoundé I, 2004, inédit.
- TSOUNGUI OLAMA, *La Formation des enseignants au Cameroun : Analyse, motivations professionnelles et suggestions pédagogiques*, Thèse de Doctorat de 3<sup>e</sup> cycle en Sciences de l'éducation, Université de Caen, 1978.

## **5. TEXTES OFFICIELS**

- Le Décret n°2000/697/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de la formation permanente des fonctionnaires.
- La loi d'Orientation de l'Éducation au Cameroun.
- MINEDUC : L'Éducation Nationale en marche, 1997 – 2004.
- MINEDUC : *Les États Généraux de l'Éducation* (22 – 27 mai 1995), Rapport général, et Techniques, Yaoundé, 1994.
- MINEDUC : Programme de l'enseignement secondaire général, Yaoundé, CEPER, 1983 – 1986.

## **6 - USUELS**

- Dictionnaire Notre Temps (1993), Paris, PUF.
- Dictionnaire Maxi poche Larousse (2013), Paris, Cedex 6.
- Dictionnaire numérique Encarta (2007)
- Dictionnaire Petit Larousse (2003), Paris Hachette, Edicef.
- Encyclopédie Quillet, (1987) 6 volumes.
- Encyclopédie Universelle (1990)



**ANNEXES**

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
BP : 47 Yaoundé  
Tél : 223-12-15



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix – Travail - Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° \_\_\_\_\_ UY/ENS/DF/fp

Le chef de Département de français de l'École Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle ENDALLE SARRIA  
Matricule 01E218 est élève de 5<sup>ème</sup> année de la  
série LETTRES BILINGUES

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

En foi de quoi la présente attestation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le

*Le Chef de Département*  
  
*Mbala Lé Barnabé*  
Professeur

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE TROISIÈME ET DE FORM V DE L'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL AU LYCÉE BILINGUE DE MENDONG ET AU COLLÈGE PRIVÉ LES SAPINS.**

*Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de DIPES II à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-dessous. Nous vous rassurons de la confidentialité des informations que nous allons recueillir et vous remercions d'avance pour votre collaboration.*

**A- IDENTIFICATION :**

1- **Quelle est votre tranche d'âge :** 10-15 ans  16-20 ans  21-25 ans

2- **Sexe :** Féminin  Masculin

3- **Nationalité :** -----

4- **Êtes-vous** anglophone  Francophone

5- **Quelle est votre région d'origine ?** -----

-----

-

6- **Quelle classe faites-vous ?**

Troisième

**B- INFORMATIONS ACADÉMIQUES.**

7- **Redoublant :** Oui  Non

8- **Êtes-vous ancien(ne)  ou nouveau /nouvelle  dans l'établissement que vous fréquentez actuellement ?**

9- **Connaissez-vous les noms de tous vos enseignants ?** Oui  Non

**Si non pourquoi ?** -----

-----

10- **En quelle(s) matière(s) éprouvez- vous plus de difficulté(s) ?** -----

-----  
-----  
-----  
--

11- **Que reprochez-vous aux enseignants de cette matière/ ces matières ?**-----

-----  
-----  
--

12- **Que proposez- vous pour améliorer la qualité des enseignements dispensés en cette matière/ ces matières ?**-----

-----  
-----  
--

13- **Connaissez- vous des enseignants qui ne seraient pas sorti des écoles normales ?**

Oui  Non

14- **Enseignent-ils tous de la même manière ?** Oui  Non

15- **Parmi les critères ci-dessous énumérés, lesquels vous posent le plus de problèmes avec les enseignants ?**

- Toute la classe entend ce que dit l'enseignant pendant le cours.
- L'enseignant n'écoute pas les doléances des élèves.
- L'enseignant n'écrit pas clairement au tableau noir.
- Il y a beaucoup de désordre pendant les cours.
- L'enseignant met les élèves dehors pendant le cours.
- L'enseignant ne donne pas les devoirs à faire à la maison après le cours.
- L'enseignant ne corrige pas les devoirs à faire à la maison.
- L'enseignant n'utilise ni le cahier ni la fiche pendant la leçon

**16- Aimez- vous la façon dont votre cours d'anglais (pour la 3eme) est dispensé ?**

Oui  Non

**Pourquoi ?** -----  
-----  
-----

**17- L'enseignant d'anglais /french vous donne-t-il des notes en :**

- Lisant ce qui est dans le livre d'anglais/french ? Oui  Non
- Lisant ce qui est écrit dans son cahier/fiche de préparation ? Oui  Non
- Il n'utilise aucun document ? Oui  Non

**Autres** -----  
-----

**18- Lorsqu'un enseignant se présente dans votre salle de classe pour la première fois qu'attendez-vous qu'il vous dise ?**

J'attends qu'il me parle :

- De sa formation
- De ce qu'il peut m'apporter comme connaissances

**19- Quelle sera votre réaction si l'enseignant que vous avez-vous annonce qu'il a un diplôme universitaire mais qu'il n'a fait aucune école de formation pour enseigner une matière donnée ?** -----

-----  
-----  
--

**20- Pensez- vous que tous les enseignants devraient passer par les écoles de formation des enseignants avant de venir enseigner ?**

Oui  Non

**Pourquoi ?** -----  
-----

-----  
-

**21- Connaissez- vous quelques écoles qui forment des enseignants ?**

Oui  Non

**Citez-en au moins deux** -----  
-----

**22- Aimerez- vous devenir enseignant ou enseignante ?**

Oui  Non

**Pourquoi ?** -----  
-----  
-----

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS NON FORMÉS EXERÇANT  
DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS ET PRIVÉS DE  
L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ VI.**

*Ce questionnaire est formulé à l'intention des enseignants non formés mais exerçant dans les établissements scolaires publics et privés relevant du MINESEC dans l'arrondissement de Yaoundé vi. Nous vous prions de répondre objectivement aux questions qui vous sont posées pour nous faire des propositions objectives dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé.*

**A- INFORMATIONS PERSONNELLES.**

- 1- **Quelle est votre tranche d'âge ?** 20- 30 ans  31- 40 ans  41- 50 ans  51 ans et plus
- 2- **Sexe :** Féminin  Masculin
- 3- **Nationalité :** -----
- 4- **Région d'origine :** -----
- 5- **Êtes- vous :** Anglophone  Francophone
- 6- **Diplôme académique le plus élevé :** Moins du BAC  BAC  LICENCE  MASTER  DEA  DOCTORAT  AUTRES -----

**B- INFORMATIONS D'ORDRE PROFESSIONNEL.**

**7-Depuis combien de temps exercez-vous comme enseignant(e) ?**

- 1-5 ans  6- 10 ans  11- 15 ans  16- 20 ans  21 ans et plus

**8 – Parmi les critères ci- dessous lequel vous a poussé à devenir enseignant :**

Vocation  Obligation  Mimétisme  la crise économique

**Autres :** -----  
-----

**9- Quelle(s) discipline(s) enseignez- vous ?** Français  Anglais  Maths  SVT   
PCT  EPS  Autres -----

FRENCH  ALL  ESP  INFO  ECM  HIST  GÉO

**Autres :** -----

**10- Qu'avez- vous ressenti la première fois que vous êtes entré dans une salle de classe pour dispenser votre toute première leçon ?** -----

-----

**Pourquoi ?** -----

-----

**11- Aviez-vous préparé votre cours lors de la première leçon? Oui  Non**

**Pourquoi ?** -----

-----

**12- Aviez- vous un manuel au programme ? Oui  Non**

**Si non comment vous êtes- vous pris ?** -----

-----

**13- Qu'avez- ressenti à la fin de votre première leçon ?** -----

-----

**14- Aviez- vous des notions en didactique de votre discipline avant de commencer à enseigner ?**

Oui  Non  Un peu  Pas vraiment

**Si oui, où avez- vous eu ces notions ?** -----

-----

**15- Avez- vous des connaissances en pédagogie ? Oui  Non  Un peu  Pas vraiment**

**16- Utilisez- vous le guide pédagogique pour la préparation de votre leçon ?**

Oui  Non

**Pourquoi ?** -----

-----

**17- Travaillez- vous avec le programme national de votre discipline ?** Oui  Non

Souvent

**Pourquoi ?** -----  
-----

**18- Que ressentez- vous souvent à la fin de la leçon ?** -----  
-----

**Pourquoi ?** -----  
-----

**19- Que ressentez- vous à la fin de chaque séquence d'apprentissage ?** -----  
-----

**20-Prenez- vous part aux séminaires pédagogiques ?**

Toujours  Souvent  Jamais

**21- Que pensez- vous des séminaires pédagogiques ?** -----  
-----  
-----

**22- Percevez- vous une évolution positive dans votre façon d'enseigner  
comparativement à votre première leçon dispensée ?**

Oui  Non

**-Si oui après combien de temps avez- vous perçu une amélioration ?** Moins de 6 mois

Après 6 mois  Après 1 an  Après 2 ans  Après plus de 2 ans

**23- Avez-vous jamais pensé à suivre une formation d'enseignant ?**

Oui  Non

**Si oui qu'est-ce qui vous empêche de le réaliser ?** -----  
-----  
-----

**24- Aimeriez- vous être formé au métier d'enseignant ?**

Oui  Non

**Pourquoi ?** -----  
-----  
-----

**24-Quel(s) conseil(s) donnerez- vous à ceux qui souhaitent enseigner sans être formés ?** -----  
-----

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AU RESPONSABLES CHARGÉS DU  
RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS NON SORTIS DES ÉCOLES NORMALES  
SUPÉRIEURES DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DE L'ARRONDISSEMENT DE  
YAOUNDÉ VI.**

*Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'ENS de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-dessous afin de nous aider dans l'amélioration des problèmes posés dans le processus enseignement/apprentissage. Nous vous remercions d'avance de votre disponibilité.*

**A- INFORMATIONS PERSONNELLES.**

**1-Quelle est votre tranche d'âge?**

30-40 ans  41-50 ans  51-60 ans  61 ans et plus

**2-Sexe :** Masculin  Féminin

**3- Nationalité :** -----

**4- Région d'origine :** -----

**5- Diplôme académique le plus élevé :** BACC  LICENCE  MASTER

DEA  DOCTORAT  AUTRES : -----

**6- Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?** -----

**B- INFORMATIONS PROFESSIONNELLES.**

**7- Quel poste de responsabilité occupez- vous dans votre établissement scolaire ?**-----

-----  
-----

**8- Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?**-----

-----

**9- Depuis combien de temps prenez-vous part à la commission de recrutement du personnel enseignant non formé de votre établissement ?** -----

-----

**10- Existent-ils des critères normalisés de recrutement des enseignants dans votre établissement ?** Oui  Non

**Justifiez votre réponse :** -----

-----  
-----  
-----

**11- Existent-ils des critères précis de recrutement des enseignants non formés dans votre établissement ?** Oui  Non

**Si non pourquoi ?** -----

-----  
-----

**Si oui lesquels ?** -----

-----  
-----  
-----

**12- Qu'est ce qui peut motiver votre établissement à recruter des enseignants non formés dans un pays où abondent des écoles de formation des enseignants ?** -----

-----  
-----

**13- Lors du recrutement respectez-vous les critères de recrutement de votre établissement ?** Oui  Non

**Pourquoi ?** -----

-----

**14- Avez-vous connaissance des critères de recrutement arrêtés par les textes du MINESEC ?** Oui  Non

**15- Ces critères de recrutement sont-ils en adéquation avec les critères de recrutement de votre établissement ?** Oui  Non

**Pourquoi ?** -----

-----

**16- Pensez-vous qu'un établissement public /privé placé sous l'autorité d'un délégué et d'un ministre des enseignements secondaires a la possibilité de se doter d'autres critères de recrutement que ceux reconnus par tous ?**

Oui  Non  autres : -----

**Justifiez votre réponse :** -----  
-----  
-----

**17- Quelles dispositions prenez-vous pour la formation continue de vos enseignants non formés ?** -----  
-----  
-----

**18- Donnez-vous des enseignements aux enseignants non formés à ce métier dans les classes d'examen ?** Oui  Non

**Pourquoi ?** -----  
-----  
-----

**19- Qu'est-ce qui fait la différence entre un enseignant sortie d'une école de formation et un autre qui n'y a pas été ?** -----  
-----  
-----

**20- Comment palliez- vous ce déficit au sein de votre établissement ?** -----  
-----  
-----

**21- Aimerez-vous que tous vos enseignants non formés le soient ?** Oui  Non

**Pourquoi ?** -----  
-----  
-----

**22- Quelles suggestions faites-vous au sujet du recrutement des enseignants pris dans le tas des diplômés en chômage au Cameroun pour une formation efficace de nos**

**apprenants du secondaire ?** -----

-----

-----

-----

# TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES</b> .....	<b>v</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : DÉFINITION DES CONCEPTS, THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET ET LA REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....	<b>10</b>
<b>CHAPITRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS ET THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET</b> .....	<b>12</b>
I.1. Concepts .....	12
I.2. Présentation du champ de recherche .....	17
I.3. Les théories explicatives du sujet.....	20
I.3.1. La théorie de renforcement de HULL .....	20
I.3.2 Théorie de la motivation de NUTTIN .....	20
I.4. Formulation des hypothèses .....	22
I.4.1. Hypothèse générale.....	23
I.4.2. Hypothèses spécifiques.....	23
I.5. Définition des variables.....	23
I.5.1. Variable indépendante (V.I) .....	24
I.5.2. Variable dépendante (V.D).....	24
<b>CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....	<b>25</b>
II .1. La revue de la littérature .....	25
II.1.1. L'importance de la formation initiale.....	28
II.1.2. Les types de formations proposées aux enseignants dans les écoles .....	29
II.1.3. La formation continue et ses stratégies .....	33
<b>DEUXIÈME PARTIE :PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES COLLECTÉES SUR LE TERRAIN</b> .....	<b>45</b>
<b>CHAPITRE III : PRÉSENTATION DES DONNÉES COLLECTÉES SUR LE TERRAIN</b> .....	<b>47</b>
III.1. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	47

III.1.1. Techniques d'échantillonnage .....	47
III.2. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES .....	49
III.3. Validation de l'instrument de la collecte des données .....	55
III.4. Procédure de la collecte des données .....	56
<b>CHAPITRE IV: ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>59</b>
IV.1. Méthode d'analyse des données .....	59
IV.2. L'ANALYSE DES DONNÉES .....	59
<b>TROISIÈME PARTIE :INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET SUGGESTIONS.....</b>	<b>69</b>
<b>CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....</b>	<b>71</b>
V.1. Interprétation des résultats .....	71
V.2. Implications des résultats.....	72
V.2.1. Implication théorique des résultats .....	72
V.2.2. Implication pratique des résultats .....	73
V.3. Vérification des hypothèses .....	73
V.3.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1. ....	73
V.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2. ....	74
<b>CHAPITRE VI : SUGGESTIONS .....</b>	<b>76</b>
VI.1. Nécessité d'une synergie entre l'Inspection générale des Enseignements et les chefs d'établissements.....	76
VI.2. Nécessité d'une coopération entre parents d'élèves, élèves et enseignants .....	77
VI.3. Nécessité de la formation initiale comme base de la Professionnalisation des enseignants au Cameroun .....	79
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>82</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>87</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>92</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>106</b>