

A
Mes parents

GUEDONG Abram et JIOKENG Henriette

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire est l'aboutissement d'un long processus au cours duquel j'ai bénéficié du soutien, de l'appui et de l'encadrement de plusieurs personnes. J'exprime donc ma profonde gratitude et reconnaissance :

- A mon Superviseur de Mémoire, Pr. FOZING Innocent pour l'orientation qu'il a donné à ce travail et pour sa disponibilité dans le suivi.
- A mon Directeur de Mémoire, Dr. NBINZI BELLA Henriette qui a acceptée de guider nos premiers pas dans la Recherche et a consenti de son temps pour la production de ce travail.
- A tout le staff administratif et le corps enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé qui ont contribué à notre formation pour que nous soyons à mesure de produire un travail scientifique.
- A tout le staff administratif et au corps enseignant de l'ENIEG de Ngoumou pour le réconfort moral et les conseils pédagogiques prodigués durant notre stage pratique.
- A mon fiancé Raoul Chakokam, pour son affection, ses encouragements et le traitement de la forme de ce Mémoire.
- A tous mes camarades de promotion qui m'ont soutenu tout au long de ce travail à travers les échanges et débats éducatifs que nous avons.
- A mes frères et sœurs ZangueGas, Guedi Steve, Keugne Mireille, JioqueMajoilieMegnikengne Louissette, Bipip Christelle, FoudjiMaroleine, Jiokeng Floriane, Mbagong Blanche, Gameni Joseph, Kameni Olivia, Numbissi Maxwell, Kagho Christ pour leur soutien moral, spirituel et matériel

Que tous ceux qui ne figurent pas nommément ici veuillent accepter le témoignage de ma sincère reconnaissance

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	iii
SOMMAIRE	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABREVIATIONS	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIER PARTIE : CADRE THEORIQUE	3
CHAPITRE I - PROBLEMATIQUE	4
I.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	4
I.2. FORMULATION DU PROBLEME	10
I.3. QUESTION DE RECHERCHE	12
I.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	12
I.5. INTERET DE L'ETUDE	13
I.6. DELIMITATION DE L'ETUDE	16
CHAPITRE II - INSERTION THEORIQUE	20
II.1. CADRE CONCEPTUEL	20
II.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
II.3. INSERTION THEORIQUE DU SUJET	39
II.4. FORMULATION DES HYPOTHESES	45
II.5. DEFINITION DE VARIABLES	45
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	51
CHAPITRE III - METHODOLOGIE DE L'ETUDE	52

III.1. TYPE DE RECHERCHE	52
III.2. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE	53
III.3. PROGRAMME DE FORMATION DES ELEVES-MAÎTRES	54
III.4. POPULATION D'ETUDE.....	55
III.5. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE	57
III.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	58
III.7. FOCUS GROUP.....	61
III.8. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	62
III.9. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES	64
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATIONNEL	65
CHAPITRE IV - PRESENTATION DES RESULTATS	66
IV.1. PRESENTATION DES ENQUETES	66
IV.2. PRESENTATION DES RESULTATS	69
IV.3. ENTRETIEN EN FOCUS GROUP	77
CHAPITRE V- INTERPRETATION ET IMPLICATION ROFESSIONNELLE	85
V.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	85
CONCLUSION GENERALE.....	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	97
ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	122

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des hypothèses des variables des indicateurs et des modalités..	47
Tableau 2 : Etat du personnel de l'ENIEG	53
Tableau 3: Statistique des élèves maîtres	53
Tableau 4: Discipline de l'ENIEG.....	54
Tableau 5 : Population d'étude.....	56
Tableau 6 : Echantillon de l'étude.....	57
Tableau 7 : Population des focus group.....	61
Tableau 8 : Grille d'analyse des données	63
Tableau 9 : Participant à l'entretien individuel	66
Tableau 10 : Focus group avec les élèves maîtres du niveau BEPC 3	67
Tableau 11 : Focus group avec les élèves maîtres du niveau probatoire 2.....	68
Tableau 12 : Focus group avec les élèves maîtres du niveau Baccalauréat	69
Tableau 13 : Récapitulatif des entretiens.....	82

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma illustratif des compétences professionnelles d'un enseignant (nouveaux programme officiel des ENIEG, 2013).....	33
---	----

LISTE DES ABREVIATIONS

- **CEMAC** : Communauté Economique Monétaire d'Afrique Centrale
- **DSCE** : Document Stratégique de Croissance et de l'Emploi
- **DSRP** : Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté
- **SES** : Services des Etudes et des Stages
- **DIRENIEG** : Directeur de l'ENIEG
- **EMA** : Ecole Maternelle d'Application
- **ENIEG** : Ecole Normal Instituteurs d'Enseignement Général
- **EPA** : Ecole Primaire d'Application
- **LMB** : Licence, Master Doctorat
- **MINEBUB** : Ministère de l'Education de Base
- **MINESEC** : Ministère de l'Education Nationale
- **MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaire
- **MINESUP** : Ministère des Enseignements Supérieurs
- **OCDE** : Organisation de coopération et de développement économique
- **T.I.C** : Technologie de l'information et de la communication

RESUME

A la fin de leurs formations, les élèves-maîtres éprouvent des difficultés à s'insérer dans le domaine des «praticiens réflexifs» tel que décrit par les nouveaux programmes officiels des ENIEG du Cameroun mise en place en 2014. Or, Selon Le Boterf (2010), ce qui est attendu d'un sujet en situation de travail c'est d'avoir, d'une part les compétences et d'autre part, de pouvoir savoir les redéployer de manière appropriée et adéquate dans les contextes où elles s'appliquent. L'objectif visé dans cette étude était de vérifier si la professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences professionnelles. Pour y parvenir, nous avons sollicité le cadre théorique de l'ingénierie de la formation selon le modèle de Parmentier (2010) et la théorie de l'alternance de Perrenoud (1999). Basée sur un devis de la recherche qualitative, la recherche a porté sur un échantillon de quarante enquêtés. Pour obtenir cet échantillon nous avons utilisé le choix raisonné. Les données collectées traitées suivant l'analyse de contenu thématique ont révélé que :

Le temps et le lieu de la formation favorisaient le développement des compétences professionnelles ;

La formation expérientielle favorisait le développement des compétences professionnelles

Les modalités d'accompagnement favorisaient le développement des compétences professionnelles. Ces résultats montrent donc que le développement des compétences professionnelles passe par la professionnalisation des enseignements.

ABSTRACT

At the end of their training, student teachers have difficulties to enrol in the field of "practitioner reflexive" as described by the new official programs of ENIEG established in 2014. , According to Le Boterf (2010), what is expected of a subject in a work situation is firstly to have skills; and secondly to know how to reorganize it appropriately and suitable in situations where it is apply. The objective of this study was to check whether the professionalization of education promotes the development of professional skills. To achieve this goal, we used the theoretical framework of engineering training by the model of Parmentier (2010) and the theory of alternating of Perrenoud (1999). Based on an estimate of qualitative research, the research focused on a sample of forty respondents. To get this sample, we used reasoned choice. The data collected and processed following thematic content analysis revealed that time and place of training promote the development of professional skills; experiential training promotes the development of professional skills; and that accompanying conditions promote the development of professional skills. Theseresults show that the development of professional skills goes through the professionalization of education.

;

INTRODUCTION GENERALE

Les espoirs des Camerounais sont plus que jamais tournés vers l'horizon 2035, période à la qu'elle le Cameroun compte franchir le seuil de l'émergence. Sachant qu'on reconnaît le degré de développement d'un pays par son taux de scolarisation, le Cameroun met un accent particulier sur son système éducatif. Car, comme l'affirme Fonkoua (2003 : 18) « les sociétés en développement en général et les sociétés africaines en particulier compte sur l'école et encore plus l'éducation ». Mais malgré les efforts de sensibilisation, les jeunes diplômés sortant des établissements ont du mal à s'insérer professionnellement. Le gouvernement Camerounais parle de plus en plus de la professionnalisation des enseignements pour pallier à l'inadéquation formation /emploi.

Pour atteindre cet objectif l'Etat camerounais a des écoles de formation. Elles forment pour une profession ou pour un métier. Aussi, la formation devrait tenir compte des divers métiers dans tous les secteurs d'activités de la vie nationale. Parmi les écoles de Formations dont dispose l'Etat, certains intègrent la fonction publique et d'autres pas. La formation dans les grandes écoles de formation a été revue, car il s'agit de former un étudiant pour un métier. En ce qui concerne l'ENIEG, les nouveaux programmes officiels de formation mis sur pieds en Octobre 2014 visent la professionnalisation des enseignements.

La professionnalisation de l'enseignement est destinée à doter les étudiants d'aptitudes et de compétence à l'exercice d'un emploi. C'est la formation professionnelle qui peut permettre cet état des choses. Seulement, les écoles de formation professionnelle de l'Etat ne doivent pas l'être que de nom. D'où le choix du thème «La professionnalisation des enseignements et le développement des compétences professionnelles». Ce travail a donc pour objectif général d'identifier si la professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres. Envue de proposer des solutions aux problèmes qui se posent dans la mise en place des nouveaux programmes des ENIEG visant la professionnalisation des enseignements. Cette étude comprend trois parties à savoir: le cadre théorique, le cadre méthodologique et le cadre opérationnel.

- ✓ Le cadre théorique est composé de deux chapitres : La problématique et l'Insertion théorique du sujet ;

- ✓ Le cadre méthodologique d'un chapitre : la Méthodologie
- ✓ Le cadre opérationnel de deux chapitres : Présentation et analyse des résultats et l'Interprétation des résultats et implication professionnelle.

PREMIER PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I - PROBLEMATIQUE

I.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Le problème de l'insertion professionnelle est resté une préoccupation réelle aussi bien pour les populations que pour le personnel en charge de l'éducation depuis des décennies au Cameroun. Dans le but d'adapter l'éducation aux besoins de la société et de l'arrimer à la nouvelle tendance mondiale, le gouvernement a mis sur pieds plusieurs structures. Parmi elles, nous citerons la mise en place après les indépendances du service de la planification à l'ex Ministère de l'Education Nationale, de l'Institut de Pédagogie à Vocation Rurale créé en 1969 dont l'un des objectifs était l'adaptation des curricula et des pratiques pédagogiques aux besoins ruraux (Fonkoua, 2007), de la division de la planification et du développement présente aujourd'hui dans toutes les Universités du Cameroun (Tsafak, 2001). Par ailleurs, dans la même optique, plusieurs textes et loi ont vu le jour. La loi n°98/004 d'Orientation de l'Education au Cameroun de 1998, en fait mention dans son article 11 alinéas 1 insiste entre autre sur le caractère professionnalisant de l'éducation, surtout sur son adaptation aux besoins de la société. Le Rapport Général des Etats Généraux de l'Education de 1995, aborde la question dans le même esprit que la précédente loi dans son titre III-4 portant sur les programmes et les méthodes d'enseignement.

Le Cameroun est constitué de près de 60 pour cent de jeunes de moins de 25 ans, ce qui induit une forte demande en éducation à tous les niveaux. En ce qui concerne l'Enseignement Supérieur, si les inscriptions ont considérablement augmenté, les programmes proposés ne semblent pas répondre aux besoins du marché du travail. Au Cameroun, nombreux sont les étudiants qui, à la fin de leur scolarité se retrouvent au chômage après de longues années d'étude. Ils peuvent s'y retrouver pour une panoplie de raisons qui, dans la majeure partie du temps nous amène à réinterroger le système éducatif.

L'environnement universitaire camerounais est caractérisé depuis quelques années par l'application du système LMD (Licence, Master, Doctorat). Ce système est caractérisé par la professionnalisation des enseignements et l'encadrement de l'étudiant en cours de formation. Il vise le développement des compétences chez les étudiants en lui donnant un diplôme qualifiant ayant pour but de lui permettre de développer les compétences

professionnelles par le transfert des acquis face au marché de l'emploi. En 2007, l'instauration du système LMD visait à corriger les approches éducatives précédentes et assurer aux étudiants une insertion aisée sur le marché du travail. L'Université s'engage par la même occasion dans l'application d'un modèle de formation dans lequel il associe le stage d'entreprise en occurrence.

Sur le plan international, la Déclaration de Bologne (19 Juin 1999) qui prévoyait l'harmonisation des parcours dans le système universitaire Européen, a fait écho en Afrique Centrale avec la déclaration de Libreville du 11 février 2005, qui avait pour résolution entre autre, la convergence des systèmes dans les domaines de l'Enseignement Supérieur de la recherche et la formation professionnelle, la nécessité d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur et de formation professionnelle dans l'espace CEMAC.

Dans cette logique, le travail du formateur est d'organiser l'environnement du sujet en formation et à préparer le sujet de telle sorte que les comportements nouveaux attendus se manifestent et finissent par faire partir de son registre comportemental. Dans son discours à la Nation Camerounaise lors, de la 50^e édition de la fête Nationale de la jeunesse, le Président de la République son Excellence Paul Biya déclare que : « les instituts de formation, publics ou privés sont appelés à jouer leurs rôles pleinement. Ils doivent identifier les métiers nouveaux et adapter leurs programmes en conséquence » mettant ainsi un accent particulier sur la qualité des formations ou des enseignements dispensés dans les écoles de formations.

D'après Fonkoua (2007), il existe deux modèles de formation lorsqu'on se situe du point de vue de l'organisation des études en occurrence, la formation en alternance et la formation simultanée. Selon le modèle alternatif, l'école devra offrir une formation exclusivement professionnelle à des candidats ayant déjà réussi la formation académique requise dans l'enseignement général ou dans les facultés universitaires. L'école est dans ce cas entièrement et exclusivement professionnelle. En revanche, dans la formation simultanée, l'école est autonome. Elle offre simultanément la formation académique de niveau conforme au besoin du marché de l'emploi et la formation professionnelle adéquate au métier à choisir. Ce second modèle devra être utilisé dans nos universités ce qui n'est pas toujours le cas. Ceci conduit à l'instauration du concept de la professionnalisation des enseignements destinée à donner à l'étudiant des aptitudes et des compétences adéquates pour l'exercice d'un métier. Ceci pour faciliter son insertion professionnelle et pour mieux répondre aux besoins du marché du travail et aux besoins des entreprises.

Dans le contexte économique du Cameroun, la professionnalisation des enseignements devrait constituer un levier privilégié de l'accroissement des compétences et de la réduction de la pauvreté. Ce secteur joue en effet un rôle important dans la création d'emplois et de richesses et peut ainsi participer majoritairement à la création des richesses nationales et occuper une grande partie de la population. La préparation à la vie professionnelle doit devenir le centre de gravité du projet Pédagogique de tout établissement d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, pour ainsi pallier aux phénomènes d'inadéquation formation/emploi. Cela repose fondamentalement sur des contraintes et des exigences multiples. Il exige avant tout une formation essentiellement professionnalisante reposant sur des connaissances actuelles et durables. Ce qui suppose donc un environnement éducatif favorable et des conditions de travail propices.

En éducation, l'un des enjeux majeurs de la dernière décennie est d'offrir une formation de qualité aux élèves et d'accroître la réussite scolaire pour tous. De cet enjeu, la professionnalisation de l'enseignement a eu des incidences sur la formation initiale et le développement professionnel en enseignement. Ce qui a conduit au principe que l'enseignant est vu comme un professionnel qui œuvre en tant qu'acteur principal en éducation, puisque ses interventions et pratiques pédagogiques favorisent l'apprentissage des élèves. Par contre, toutes ces modifications ont eu des effets sur la tâche enseignante. Sur le plan scolaire, une plus grande autonomie accordée à l'école requiert un réseau de compétences professionnelles plus vastes de la part des enseignants. En accordant une grande autonomie aux écoles, notamment par la création de conseils d'établissement qui héritent de nouveaux pouvoirs et de nouvelles responsabilités. Ces nouveaux pouvoirs dévolus aux établissements prennent appui sur la reconnaissance de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. Celui-ci est appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Le cadre légal lui confère aussi la responsabilité de participer à l'analyse de la situation de l'école, à l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite ainsi que de voir à leur réalisation, à leur évaluation périodique, et à la définition des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes. Il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de morfs et de modalités d'évaluation ainsi que de

règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire. Par ailleurs, le nouveau programme de formation et l'axe des compétences retenu, la conception de l'apprentissage socioconstructiviste véhiculée, le découpage de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, l'accueil des élèves issus des communautés culturelles, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires, transforment de manière importante le rôle du maître. Puisque l'enseignant ressort comme l'un des acteurs principaux, Gauthier & Mellouki, (2003) s'articulent autour d'une logique d'amélioration des pratiques pédagogiques pour favoriser l'apprentissage des élèves. De cette logique découle la nécessité du développement des compétences professionnelles chez les enseignants en formation initiale et en période de développement professionnel, afin d'assurer la qualité de la formation et la réussite pour tous les élèves. Dans cette perspective, Gauthier et Mellouki (2003 : 84). parlent d'une « relation significative, constante et congruente entre l'efficacité des écoles et les pratiques d'enseignement qui y sont employées ».

Cette situation a amené de nouveaux contextes pour la formation initiale en enseignement qui est caractérisée par l'approche par compétences. Lorsque l'impact de l'acte d'enseigner sur le cheminement scolaire des élèves est reconnu ainsi que tous les changements qui affectent l'environnement éducatif. L'acte d'enseigner doit être réexaminé. D'ailleurs, au Cameroun, c'est au début des années 1990 que le ministère de l'Éducation camerounais a entrepris un tournant majeur concernant la formation des maîtres. Cette transformation avait pour objet de faire de l'acte d'enseigner un acte professionnel. Le concept de professionnalisation requiert une mobilisation des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire et attitudes) propres à une occupation, dans le contexte même du travail. Les personnes sont donc formées en vue d'une occupation spécifique. A cet égard, dans la foulée de la vision de l'émergence du Cameroun à horizon 2035 le Ministère de l'Éducation Secondaire a mis sur pied un nouveau plan de formation pour les enseignants. Ce document propose une orientation majeure, la professionnalisation de l'enseignement sur laquelle cette recherche est basée. Elle s'appuie sur un référentiel de compétences et véhicule ainsi une conception de la formation des enseignants comme de véritables professionnels. De manière plus formelle, dans l'esprit de ce référentiel, une profession implique l'existence de savoirs pratiques formalisés, la mobilisation de ces savoirs professionnels spécifiques en contexte de pratique, l'efficacité et l'efficience des acteurs, le partage de l'expertise professionnelle avec les collègues et l'apprentissage continu et ce, puisque la compétence a une dimension individuelle et collective (Green,

1995; Leplat, 2000) et qu'elle est considérée comme dynamique et évolutive (Legendre, 2008).

Le développement et l'acquisition de nouvelles compétences ne se traduisent pas par un simple ajout, mais par une réorganisation. Par leur mise en œuvre dans une nouvelle action, les compétences se transforment et acquièrent de nouvelles propriétés. Ce phénomène est encore plus vrai quand la compétence s'intègre dans une compétence collective et doit s'articuler avec les compétences d'autres personnes. Pour Leplat : (2000:56). «Les compétences collectives comme les compétences individuelles ont une vie. Elles se constituent, se développent, se figent, se dégradent, s'allient à d'autres compétences qu'elles transforment». Ce profil de compétences est la référence unique pour tous les programmes de formation en enseignement, tant au primaire, au secondaire, en adaptation scolaire et au professionnel. Il définit 12 compétences professionnelles que doit développer un enseignant« efficace». Ces compétences inspirent la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel du personnel enseignant.

Le contexte social et scolaire (collaborer à des projets avec l'équipe-école, les parents ou d'autres partenaires, développer ou poursuivre le travail en équipe-cycle) et l'identité professionnelle (m'engager dans une démarche de réflexion ou de croissance personnelle et professionnelle, développer ou mettre en pratique les valeurs liées à l'éthique professionnelle). Le programme de la formation en enseignement s'appuie sur de nombreuses recherches Bourdoncle, (1991) l'enseignant est un acteur primordial. Il doit posséder les compétences nécessaires pour planifier, négocier, construire des activités complexes, gérer des parcours différenciés Cela suppose des compétences en didactique et en évaluation, mais aussi des capacités relationnelles permettant, notamment, de faire face à des résistances ou à des peurs (Tardif, 2006). Elles doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation Wittorski, (2007). Un contexte d'apprentissage stimulant, des compétences professionnelles affirmées, une pratique d'évaluation comprenant un suivi solide des apprentissages et un enseignement soutenant la progression des élèves afin que chacun chemine, sont des points d'ancrage d'une pédagogie efficace. L'une des caractéristiques de ce nouveau modèle de formation en enseignement est qu'il fait appel, de façon accrue, à l'autonomie professionnelle des enseignants en accentuant l'exercice de l'autonomie professionnelle tant dans la classe que dans l'école; il sollicite d'autant plus leur responsabilité). Il suggère également l'apprentissage continu dans l'autonomie professionnelle puisque cet apprentissage est un parcours libre et individuel

qui demande une certaine conscience professionnelle. L'identité professionnelle des enseignants repose en partie sur la maîtrise de l'acte professionnel ; elle est donc basée sur le développement de compétences. Or, le développement des compétences dans une profession dépasse de loin le seul modèle technicien et les schémas d'action pragmatiques qu'il propose. Plus profondément, le développement de compétences englobe un ensemble de savoirs, de valeurs, de normes éthiques, etc. ; bref, il demande du jugement.

Le contexte de la professionnalisation a donné un nouveau sens au mot professionnel qui a conduit au principe qu'à la sortie de leur formation initiale, les praticiennes et les praticiens continueront d'acquérir progressivement différents savoirs et de développer des compétences. Au cours des années, les enseignants acquerront de l'expérience et accéderont même, dans certains cas, à une forme d'expertise. Pour ces enseignants en poste, la professionnalité est définie comme une construction personnelle permanente menée avec l'appui de la formation continue (Altet, 1998).

Dans cette perspective la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu lié aux principes de l'éthique professionnelle. Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel. En lien avec ces contextes, de nombreuses recherches estiment que l'enseignant est un acteur primordial en éducation et qu'il doit posséder un ensemble de compétences nécessaires pour exercer ses fonctions. Pour Bisailon (1994 :6). «Ce sont les enseignants qui seraient les moteurs de toutes les transformations véritables du système et cela ne pourra se faire que par petits groupes, qui progressivement seront porteurs du changement ». Les enseignants ont une influence sur la qualité des apprentissages des élèves, bien plus que les autres intervenants. Les entourant ou que les conditions externes et internes dans lesquelles les élèves évoluent OCDE(1990) ont d'ailleurs fait de l'enseignant à cette époque, le principal acteur de l'éducation, c'est-à-dire que c'est lui qui fait la différence principalement dans l'apprentissage et la réussite des élèves, et ce, en regard d'autres facteurs tels que les difficultés d'apprentissage, la situation socio-économique de l'élève ou le soutien parental. Plusieurs recherches recensées par Presseau et Frenay (2004) mentionnent également que ce qui est favorable au maintien de l'intérêt des élèves, c'est la compétence de l'enseignant; le fait que l'enseignant pose des questions de réflexion, qu'il appuie son enseignement avec du matériel divers, qu'il varie ses pratiques pédagogiques et qu'il profite d'un bon encadrement. L'interaction entre

l'enseignant et l'élève joue un rôle particulier en rapport avec la motivation de celui-ci et cette motivation est en lien direct avec la réussite scolaire Fayfant (2008).

En somme, le rôle central de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves semble faire l'objet d'un large consensus. On peut même dire que la qualité d'une école, voire de l'éducation, dépend pour une bonne part du personnel enseignant.

Dans les ENIEG du Cameroun, sont formés les instituteurs et institutrices ou les maîtres et maîtresses, bref les futurs enseignants de l'Education de Base appelés à travailler dans les écoles primaires. Comment sont formés les élèves-maîtres dans nos ENIEG? Est-ce que la mise en œuvre du modèle par alternance dans nos ENIEG serait une entrave à la professionnalisation de la formation ? Comment optimiser les parcours de formation ?

I.2. FORMULATION DU PROBLEME

La question du développement des compétences professionnelles occupe aujourd'hui une place centrale dans le champ de la formation des enseignants, un tel engouement est lié en partie à l'évolution actuelle des modèles traditionnels de transmission et d'appropriation des connaissances. Selon LeBoterf (2010), ce qui est attendu d'un sujet en situation de travail, c'est d'avoir, d'une part, les compétences et d'autre part, de pouvoir savoir les redéployer de manière appropriée et adéquate dans les contextes où elles s'appliquent. Une telle opération se réfère à ce que Jonnaret (2007) appelle « l'agir compétent ». En situation de travail c'est la coordination de l'ensemble des ressources qui permet d'agir avec compétence et non l'utilisation d'une ressource unique et contextualisée. En effet, la notion d'agir compétent met en évidence la variété de ressources que la personne mobilise lorsqu'elle est en action ou en situation de travail. La notion d'agir compétent dès lors s'appuie sur : la compréhension qu'elle a de la situation, Sa perception des buts de sa propre action dans la situation, l'idée qu'elle a de ce que sera l'effet du traitement de la situation ,sa possibilité d'entrer dans la situation avec ce qu'elle est et son déjà là, sa disponibilité d'utiliser une pluralité de ressources qu'elle connaît déjà ou qu'elle construit de nouvelles ,sa possibilité de réfléchir à son action et de la conceptualiser, et sa possibilité d'adapter tout ce qu'elle construit dans cette situation à d'autres situations de la même classe ou aux autres classes de situations.

L'agir compétent suppose donc les capacités d'adaptation, afin que le professionnel de l'éducation puisse faire face aux difficultés liées aux pratiques enseignantes dont il est le lieu. Pour développer un agir compétent, le professionnel doit

tenir compte des expériences antérieures telles que les savoirs issus de la culture, de son expérience individuelle et des expériences collectives de son milieu de travail. Progressivement, il s'appuie sur de nouvelles connaissances et des attitudes positives pour agir différemment. C'est dans l'action que l'agir compétent prend tout son sens. Face à de tels enjeux, ce qu'on attend de l'enseignant, c'est qu'il soit un professionnel, c'est-à-dire qu'il développe un ensemble de fonction axée sur l'enseignement, la communication, l'analyse et l'éducation c'est l'ensemble de ces fonctions qui font de lui un enseignant compétent.

Pourtant, on se rend compte, au regard de nouveaux programmes officiels des ENIEG, que les étudiants à la fin de la formation éprouvent des difficultés à s'inscrire de manière adéquate dans les activités éducatives : Enseignement, communication, l'éducation et l'analyse et l'intégration. Autrement dit, ils ne parviennent pas à s'inscrire dans le profil professionnel de ce que certains auteurs qualifient de « praticiens réflexifs ». Une telle difficulté souligne l'écart qui existe entre posséder les compétences et agir avec compétence, à savoir être capable à la fois de posséder certains acquis et surtout, à tout moment, de pouvoir faire usage, de façon concrète et intégrée, des acquis nécessaires à la résolution d'une situation problème dans un domaine donné. Alors même que les étudiants en fin de formation possèdent des compétences, on ne comprend pas pourquoi le passage à l'agir compétent leur est difficile. Qu'est-ce qui leur manque pour être des professionnels compétents et capables ? On sait que les élèves maîtres sortent des écoles de formations dotés des compétences professionnelles. Pourtant, des études montrent que la majorité des élèves -maîtres ont de la peine à agir avec compétence. Qu'est-ce qui explique les difficultés que rencontrent les élèves maîtres à redéployer les compétences acquises lors de leur formation initiale. ?

Face à la nécessité de s'adapter aux profondes mutations socioéconomiques les programmes de formation professionnelle doivent être axés sur le développement des compétences dans le but de contribuer au développement économique, culturel et à la promotion sociale. Cette situation amène à se demander si la professionnalisation des enseignements telle que décrit par Wittorki (2009) serait un point de départ important pour nos écoles de formation de conserver leur rôle explicite qui est celui non seulement d'encadrer les étudiants mais, aussi de leur assurer un avenir socioprofessionnel. Autrement dit, la professionnalisation des enseignements favorise-t-elle le développement des compétences individuelles ou collectives?

Parmentier (2008) examinant l'action de formation pense que l'architecture de formation qui est l'objet central de l'ingénierie de formation consiste à faire l'analyse complète du travail et à montrer un projet de formation adapté pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante. L'ingénierie des compétences permet d'envisager la stratégie nécessaire à l'évaluation des compétences individuelles et collectives. Il s'agit alors de définir l'itinéraire pédagogique aussi appelé scénario, conducteur, macro, etc. Il s'agit de la description du parcours pédagogique que va réaliser chaque apprenant au cours de l'action de formation.

I.3. QUESTION DE RECHERCHE

I.3.1. Question principale

Dans le cadre de notre étude, la question principale est la suivante :

Dans qu'elle mesure la professionnalisation des enseignements favorise-t-elle le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres?

I.3.2. Questions secondaires

Dans le cadre de notre étude, elles sont les suivantes :

- ✓ Le temps et le lieu de formation favorisent-ils de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres?
- ✓ La formation expérientielle favorise-t-elle de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres?
- ✓ Les modalités d'accompagnement favorisent-elles de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres?

I.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

I.4.1. Objectif général

Vérifier si la professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.

I.4.2. Objectifs spécifiques

Ces objectifs convergent et sont liés aux points centraux qui constituent l'objectif général. Dans le cadre de notre étude elles sont les suivantes:

- ✓ Déterminer si le temps et le lieu de formation favorisent-ils de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.
- ✓ Déterminer après les enquêtes de terrain si la formation expérientielle favorise de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.
- ✓ Déterminer si les modalités d'accompagnement favorisent de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.

I.5. INTERET DE L'ETUDE

I.5.1. Scientifique

L'étude sur la professionnalisation des enseignements et le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres à un intérêt scientifique certain, dans la mesure où elle contribue à l'amélioration des connaissances scientifiques à leur approfondissement, à leur développement et à leur enrichissement. Cette étude veut démontrer que si les enseignements sont professionnalisés, ils pourraient permettre le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.

Le marché du travail devient de plus en plus exigeant, La professionnalisation et le professionnalisme sont davantage requis. Aux postes de travail correspondent des exigences telles que: les compétences, le professionnalisme et les professionnels. Cette étude se situe dans la mouvance générale des travaux sur la professionnalisation des enseignements et contribue à mettre en relief l'importance de la professionnalisation pour le développement des compétences professionnelles.

Cette étude se situe dans le cadre de l'ingénierie de la formation où il y a des travaux sur la formation des enseignants Cette étude est une contribution aux connaissances sur le développement des compétences professionnelles. Nous abordons le développement des compétences chez les élèves-maîtres. Ces derniers doivent être opérationnels une fois leurs formations terminées, c'est-à-dire qu'ils seront capables d'agir avec pertinence dans une situation professionnelle. et être compétitifs dans le marché du travail.

1.5.2. Intérêt politique

Notre travail suscite une grande visibilité sur l'importance capitale de l'éducation sur le processus du développement économique, politique et sociale de notre pays. L'éducation permet la mise en œuvre de tous les paramètres qui concourent au développement. Aussi bien pour le fonctionnement du système éducatif qu'à l'avancement de la démocratie, qu'au développement des capacités scientifiques et techniques, qu'à la rationalisation de la division politique. L'éducation est fondamentale. Les réflexions de la grande masse des étudiants apparaissent comme un impératif d'une politique de développement et de lutte contre la pauvreté. Cela implique d'une part, l'investissement des organismes internationaux et nationaux de coopération de réévaluer leurs analyses sur la place et le rôle de l'université dans l'emploi, la croissance et le développement, mais aussi de refonder leurs politiques de coopération en matière de formation professionnelle. Face à l'ampleur des questions posées par la « massification » des dispositifs de formation, l'intervention des organismes internationaux et nationaux de coopération apparaît indispensable, notamment pour participer aux nécessaires études et diagnostics qui permettront d'élaborer des politiques de formation professionnelle et techniques adaptées à nos écoles de formations de rechercher des modalités de financement de ces dispositifs de formation, mais aussi pour accompagner les processus sociaux de construction de projets.

I.5.3. Psychopédagogique.

La professionnalisation de l'enseignement est aujourd'hui au cœur des préoccupations des responsables et acteurs des systèmes d'éducatif. La professionnalisation repose entre autre sur la reconnaissance que l'enseignement est un acte professionnel qui exige une solide formation visant des compétences professionnelles spécifiques. Pour que la professionnalisation des enseignements soit efficace, cela nécessite une formation au préalable des enseignants qui doivent jouer un rôle indéniable dans ce processus. La professionnalisation de l'enseignant doit avoir un ancrage dans le lieu de travail et dans les conditions d'exercice professionnel, notamment à travers des mesures d'insertion appropriées et des projets de formation continue articulée à la pratique afin de soutenir la transition et le développement professionnels des débutants. À cet égard, soulignons, avec Boutin (1999 :48) que le milieu scolaire a un rôle important à jouer auprès de ses novices. Il écrit : « la préparation des enseignants ne dépend pas uniquement de la formation initiale qu'ils ont reçue à l'université ou ailleurs; il revient également au

milieu scolaire de contribuer à l'enrichissement du vécu professionnel encore très restreint des nouveaux enseignants ». Elle permet aux entreprises, grâce à l'amélioration des compétences professionnelles des employés, d'augmenter la qualité de leurs produits et services, d'améliorer leur potentiel d'innovation et de compétitivité, et de passer d'une logique de survie à une logique de croissance. L'apprentissage professionnel est étroitement lié à la problématique de la formation professionnelle. En effet, la formation doit être envisagée en termes de pratiques effectives et de capacités de réflexivité. La question de la professionnalisation doit être la priorité majeure de nos universités. Elle interroge en particulier les relations entre l'université et le monde professionnel ainsi que la coopération entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Notre recherche porte sur les apprentissages professionnels et en particulier, sur la construction d'une professionnalité chez les élèves-maîtres.

Car, comme l'affirme Belinga (2013 : 79) «La préoccupation centrale de la professionnalisation des enseignants consiste à former des formateurs efficaces et compétents. Cela exige la mise en relief des attitudes, des comportements et des habilités professionnelles qui doivent être développés chez l'apprenants ». La formation des formateurs s'articule autour de cinq composantes fondamentales: la composante scientifique, la composante didactique, la composante psychologique, la composante culturelle et la composante pratique. Pour réussir cette mission nous pensons que l'enseignant est la personne la plus indiquée pour cela car, il agit directement sur les enfants et son action est très déterminante pour la vie future de l'enfant une fois devenue adulte. Il est très important d'agir avec les enseignants en formation de la même façon qu'on attend qu'ils agissent avec leurs élèves. C'est dans ce sens que Bipoupout (2015 :11) déclarent : « concevoir de former des enseignants de façon magistrale et théorique alors que le contenu de cette formation est de développer concrètement des compétences chez les élèves, ce serait délivrer dès le départ un message ambigu ». Cette étude permettra de comprendre qu'il est judicieux de mettre un accent particulier sur l'acquisition des compétences professionnelles à travers la professionnalisation des enseignements qui doit rendre les étudiants productifs et aptes à s'insérer dans le monde du travail. Le rôle de l'enseignant est dans cette logique d'une importance capitale car, l'enseignant à la capacité d'influencer positivement le parcours scolaire d'un enfant.

I.5.4. Intérêt social

Notre travail suscite une grande visibilité sur l'importance capitale de l'éducation sur le processus du développement économique, politique et social de notre pays.

Le domaine de la professionnalisation des enseignements est un domaine qui appelle une conscience professionnelle de la part des formateurs. Ceux-ci doivent être des professionnels rompus à la tâche, capables de transmettre efficacement le cours et bien mener l'action de formation. Cette étude interpelle à la fois les décideurs, les enseignants, les apprenants et toute la communauté éducative.

Elle interpelle les décideurs, pour la prise des décisions qui vont dans le sens de l'amélioration des quintaux de la formation professionnelle.

Elle interpelle les enseignants à une bonne action de transmission des connaissances en vue de développer les compétences chez les élèves-maîtres. La professionnalisation des enseignements a pour enjeux d'améliorer l'efficacité interne et la régulation de l'ensemble du système éducatif. Elle permet aux jeunes et aux adultes d'améliorer leurs compétences professionnelles, d'accroître leurs chances d'insertion professionnelle et de pouvoir prétendre à un revenu décent. Elle devrait en cela faire partie intégrante d'une stratégie de réduction durable de la pauvreté et d'accès à l'emploi. Les enjeux de la formation du capital humain consisteront d'une part, à doter les étudiants d'un bon état de santé, d'une bonne éducation, de connaissances et aptitudes professionnelles, et, d'autre part, à faciliter leur insertion professionnelle. Ceci nécessite l'amélioration de l'efficacité et la régulation de l'ensemble du système éducatif au regard des exigences du marché de l'emploi.

I.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

Selon le petit Robert (1977 : 482), la délimitation, c'est : «délimiter en traçant les limites ». Ainsi, il s'agit pour nous de limiter notre étude dans le temps et l'espace. Elle consiste à circonscrire notre champ d'investigation de l'étude afin de se donner les moyens de la contrôler.

I.6.1. Délimitation thématique

Le présent travail porte sur deux expressions clés: la professionnalisation des enseignements et le développement des compétences professionnelles. La professionnalisation des enseignements s'inscrit dans une ingénierie de la formation. La

professionnalisation des enseignements doit se réaliser en fonction d'un certain nombre de voies telles décrites par Wittorki (2009): logique de l'action, logique de la réflexion et de l'action, logique de la réflexion sur l'action, logique de la réflexion pour l'action, logique de la traduction culturelle par rapport à l'action, logique de l'intégration assimilation. Toutes ces voies sont mises en application en tenant compte d'un programme préalablement établi en fonction des objectifs déterminés et des techniques d'encadrement mises en œuvre. Parmentier (2008) décrit quatre différents types d'action de formation. Dans le présent travail, nous nous intéressons à la première action, il s'agit de : l'action de préformation et de préparation à la vie professionnelle qui a pour objet de permettre aux personnes sans qualification professionnelle d'atteindre le niveau nécessaire pour suivre un stage de formation professionnelle lui permettant d'accéder directement à la vie active. La problématique du développement des compétences est généralement abordée selon deux approches : La première envisage le développement des compétences professionnelles comme un processus et tente d'appréhender la « structure dynamique » (Malglaive, 1992) de formation et de transformation des compétences. Autrement dit, il s'agit de comprendre comment se développent et se produisent les compétences au sein d'une combinaison complexe constituée de l'environnement et du système relationnel dans lesquelles sont placés les acteurs. Comment s'organisent les compétences produites dans le travail ? Quels sont les mécanismes et les ressorts de leur évolution ? Pour apporter un éclairage à ces questions, la plupart des études s'appuient sur l'analyse de l'activité du sujet. Comme le souligne Clot, (1995), «seule une analyse de l'activité tant en situation de production que de formation permet de rendre compte du développement des compétences [...] Car en tout état de cause, c'est aussi dans les rapports du sujet à sa propre activité, [...] que se forment et se transforment les compétences ».

Dans une seconde perspective, les auteurs ne se demandent plus comment se produisent et se forment les compétences professionnelles dans et pour l'action efficace mais s'interrogent plutôt sur les conditions qui garantissent leur développement. Quelles situations favorisent la production des compétences individuelles ou collectives ? Quels sont les facteurs et les conditions qui influencent positivement ou négativement sur cette évolution ? Comment créer un milieu et un environnement favorable à l'émergence des actions compétentes ? Bref, comment concevoir des dispositifs de formation permettant l'acquisition, le maintien et le développement des compétences professionnelles ? Aussi, il s'agit à travers de tels questionnements, plutôt récents, de réinterroger l'ingénierie et la

construction de dispositifs de formation adaptés aux approches compétences. A cet égard, l'analyse de l'activité occupe également une place centrale, mais cette fois-ci entant qu'outil. Utilisée dans une perspective instrumentale, pour Pastré(1998) elle intervient comme un des moyens pour l'analyste dans l'étude des compétences, de leur développement, et dans la conception et l'analyse des situations de formation en vue de leur transformation. Si la problématique du développement des compétences professionnelles est principalement abordée sous deux angles que l'on peut reprendre sous la forme de cette double interrogation « comment se forment les compétences et comment former aux compétences ? ». Notons que ces approches ne sont pas forcément indépendantes. On retrouve ce lien, par exemple, dans la didactique professionnelle lorsqu'elle propose d'analyser les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des compétences professionnelles en vue de les améliorer à travers la construction de situations didactiques adéquates. La présente étude s'inscrit dans cette deuxième perspective.

I.6.2. Délimitation spatiale

Notre étude gagnerait plus de crédibilité si elle était plus étendue parce que le problème de la professionnalisation des enseignements est général et touche tous les niveaux d'éducation. (Primaire, secondaire et supérieure). Raison pour laquelle, nous aurions bien voulu mener cette étude sur tout le territoire national. Mais, compte tenu du temps qui nous a été imparti, nous l'avons circonscrite dans la région du Centre et elle se déploie dans la ville de Ngoumou. Elle s'intéresse notamment aux Directeurs d'ENIEG, aux administrateurs, aux enseignants et aux élèves-maîtres.

I.6.3. Délimitation temporelle

La vocation de la professionnalisation des enseignements n'est pas nouvelle en éducation. Elle a déjà fait l'objet de plusieurs recherches à l'étranger et au Cameroun. Nous pouvons citer entre autres à l'étranger, les travaux de Bourdoncle (2000) distinguent cinq dispositifs de la professionnalisation: la professionnalisation de l'activité elle-même, la professionnalisation du groupe exerçant cette activité, la professionnalisation des savoirs liés à cette activité, la professionnalisation de la formation à cette activité et la professionnalisation de l'individu exerçant cette activité. Nous avons aussi les travaux de Wittorki (2009) qui propose six voies de professionnalisation.

Aux Cameroun, nous avons les travaux de Fonkoua (2007 : 15). Il affirme : «un professionnel de l'enseignement maîtrise les données, les moyens et les exigences de la

profession qu'il n'improvise pas, mais qu'il exerce avec professionnalisme. Lorsqu'il pose un acte pédagogique ou autre, il est conscient des processus mentaux impliqués et des effets qu'il peut produire à court ou long terme ». L'enseignant est donc le moteur principal dans le processus du développement durable d'un pays. La professionnalisation doit se traduire dans les programmes, dans la pratique maîtrisée des activités de formation, dans le statut, les compétences et les performances des diplômés sur le terrain. L'enseignement est une activité complexe qui comporte une part importante d'incertitudes par opposition aux activités simples ne nécessitant pas pour leurs pratiques, des résultats de la recherche scientifique. Pour Tsafak (2006 : 15) «l'école n'est pas professionnelle par le simple fait qu'on l'affirme (...) la professionnalisation doit se traduire dans la pratique maîtrisée des activités de formation dans le statut, les compétences et les performances des diplômés sur le terrain ».

Cette étude s'inscrit dans le cadre de notre formation en science de l'éducation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé I. Elle a été menée au cours de l'année académique 2015/2016.

Le présent chapitre nous a permis de poser le problème de recherche, de présenter les questions de recherche, définir les objectifs ; dégager les intérêts à plusieurs niveaux et délimiter le champ de notre l'étude. Dans le prochain chapitre nous allons entreprendre l'insertion théorique de cette étude.

CHAPITRE II - INSERTION THEORIQUE

La problématique de la professionnalisation des enseignements et du développement des compétences professionnelles a déjà fait l'objet de recherche scientifique dans le monde et au Cameroun. Il apparaît donc nécessaire d'en faire un bref aperçu dans ce travail à travers une revue de la littérature avant de proposer une grille théorique devant servir à la lecture ; à l'analyse et l'interprétation des données qui seront collectées sur le terrain. Dans cet ordre d'idée, ce chapitre sera divisé en trois parties : la première porte sur le cadre conceptuel de l'étude, la deuxième sur la revue de la littérature et la troisième sur le cadre théorique du sujet.

II.1. CADRE CONCEPTUEL

Avant il convient de procéder à la définition des concepts qui intéressent l'étude entre autres les notions de :

- ✓ Professionnalisation
- ✓ Enseignement
- ✓ Professionnalisation des enseignements
- ✓ Compétence
- ✓ Compétence professionnelle

II.1.1. Professionnalisation

Wittorski (2012 : 3) identifie trois sens au mot professionnalisation dans les pratiques sociales :

1. «La professionnalisation-profession : sens utilisé par les acteurs sociaux où il s'agit de se constituer comme profession».

2. «La professionnalisation-efficacité du travail : sens utilisé par les organisations où il s'agit de développer la flexibilité des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité».

3. «La professionnalisation-formation : sens utilisé par les milieux de la formation où il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences».

Pour Dadouin (2007 :17), le terme professionnalisation est un passage à trois dimensions :

- ✓ Une dimension sociologique : la professionnalisation est le passage d'une opération au statut de profession en passant par l'existence d'un métier ;

- ✓ Une dimension individuelle et de l'emploi : la professionnalisation est la montée en savoir-faire, en qualification en compétence, c'est-à-dire en professionnalité. C'est le processus de développement de sa professionnalité qui allie augmentation des savoirs et savoir-faire, mais aussi la reconnaissance de ceux-ci ;
- ✓ Une dimension pédagogie : la professionnalisation s'applique à la volonté de rendre une formation plus professionnelle sur deux aspects (donner, aborder, inscrire des éléments professionnels dans et pendant la formation vers et par des activités et contenus professionnels) : adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi.

La professionnalisation pour Mellouki (2010 :65), « désigne l'ensemble des actions et des dispositifs visant l'excellence dans l'exercice de l'enseignement dans les classes par la hausse de la qualité de la formation des enseignants, l'augmentation de sa durée et l'élévation de ses standards ».

II.1.2. Enseignement

Selon Belinga (2013) l'enseignement peut être perçue selon quatre conceptions: Elle peut être perçue comme une transmission de la culture ; comme l'entraînement des habilités des apprenants ; comme source de changement et enfin comme la base du développement naturel de l'élève. Dans le présent travail nous concevons uniquement l'enseignement comme entraînement des habilités des apprenants. Pour Belinga(2013 : 118) « cette approche met en exergue le développement, l'entraînement des habilités et des capacités formelles axées sur certaines disciplines académiques comme le calcul, la lecture et l'écriture en passant par l d'autre activités centrées sur la résolution des problèmes, la planification, la réflexion, l'élaboration personnelle des connaissances, etc. il s'agit en fait de développer des habilités et capacités perçues comme attentes sociales ».

Selon Fonkoua (2006 : 115) « l'enseignement devra être considéré comme un ensemble des activités que manifeste l'individu censé savoir (l'enseignant) afin de conduire les individus censé apprendre ».

II.1.3. Professionnalisation des enseignements

Selon Mellouki (2010:165) la professionnalisation des enseignements «désigne l'ensemble des actions et des dispositifs visant l'excellence dans l'exercice de l'enseignement dans les classes par la hausse de la qualité de la formation des enseignants,

l'augmentation de sa durée, et l'élévation de ses standards ». Nous pouvons qualifier de professionnelle une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée. Ou encore qui œuvre à préparer les individus suffisamment qualifiés tant pour l'emploi salarié que pour l'insertion à leur propre compte car, la structure industrielle n'est pas toujours capable d'aborder le flux des jeunes quittant l'école à la fin d'un cycle.

Etant dans le domaine de la formation professionnelle nous avons jugé important de définir brièvement l'expression action de la formation dans ce cadre conceptuel pour plus de compréhension notre domaine d'action

II.1.4. Action de la formation

Wemaere (2007:10) parle de cinq éléments qui caractérisent l'action de la formation professionnelle « un objet qui peut être ramené à l'acquisition des compétences(entendues comme des connaissances capacités ou comportement à un programme qui permet d'identifier les acquisition nécessaires, des moyens pédagogiques et d'encadrement, un dispositif de suivi qui permet d'établir la réalité de l'action et un dispositif d'évaluation qui permet de prouver sa validité en tant qu'action de formation »

Pour Parmentier (2008 :101) : «L'action de la formation professionnelle doit être réalisée conformément à un programme préétabli, qui en fonction d'objectifs déterminés précise les moyens pédagogiques techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats».

II.1.5. Compétence

Selon les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, cité par Belinga (2013 :168) : « la compétence est un savoir-agir qui intègre des connaissances, mais également d'autres ressources (capacités, habilités, aptitudes, attitudes) mobilisables face à une tâche (situation-problème). Les compétences (d'un sujet ou d'un collectif de personnes) sont un ensemble organisé de représentations conceptuelles, culturelles, sociales et organisationnelles».

Pour Perrenoud (1996 :3) : «Une compétence est un savoir-mobiliser. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes - pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites ». Il ne suffit donc pas

d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend.

L'utilisation de l'expression « agir compétent », au lieu du mot « compétence » habituellement utilisé dans les référentiels, permet d'insister sur le fait que les acteurs du milieu scolaire sont compétents dans l'action. La nécessité de mettre en place les conditions pour que se développe cet agir compétent est ainsi soulignée. Cela permet également de mettre en valeur l'importance de tenir compte à la fois des connaissances expérientielles et organisationnelles des acteurs du milieu et des savoirs scientifiques dans le développement de l'agir compétent.

II.1.6. Compétence professionnelle

Dans le domaine professionnel, la compétence professionnelle est souvent définie comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources internes et/ou externes dans des « situations problème » relevant d'un contexte professionnelle. Pour Wemaere (2007 :31) : « les compétences professionnelles sont des compétences requises pour une profession. C'est la combinaison des savoirs, des savoir-faire, et des savoirs-être liés à une profession ».

Selon Rogalski (2007 :6) « Le développement des compétences implique, d'une part, l'acquisition des concepts pragmatiques du domaine et l'extension du réseau de relations entre concepts, indicateurs, et modes d'action, et d'autre part, une transformation du rapport aux connaissances théoriques enseignées en formation ». Certes, la structure conceptuelle d'une situation est essentiellement organisée autour des concepts pragmatiques du domaine. Mais, dans de nombreux domaines professionnels, la réalisation de l'activité de travail nécessite d'acquérir au préalable des connaissances théoriques, même si elles sont insuffisantes pour l'activité professionnelle.

Enfin, nous pouvons dire que le développement des compétences est un processus social, qui suppose une participation dans une communauté de pratique, un engagement dans une culture et une histoire où le sens de l'action est construit de façon individuelle et collective à l'intérieur d'une structure et à travers des interactions qui contribuent non seulement au développement. Faire du développement de compétences professionnelles la principale cible de la formation à l'enseignement suppose une réflexion de fond sur

l'organisation même des programmes. Traditionnellement structurés et développés en fonction d'une cartographie des savoirs à maîtriser, les programmes sont appelés à se réorganiser autour de l'agir compétences, mais aussi d'une identité Wenger, (1999). Le développement de compétences professionnelles suppose de rompre avec le modèle des unités hermétiques de formation. Si la compétence se développe sur une longue période, les différentes expériences d'apprentissage devraient être liées les unes aux autres, dans une perspective de continuité et de complémentarité de manière à soutenir le développement des compétences.

II.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

II.2.1. Polysémie du mot professionnalisation

Les dispositifs proposés pour la professionnalisation sont sans doute aussi diverse que la définition de la professionnalisation. Wittorki (2009) définit la professionnalisation en présentant une analyse des voies de la professionnalisation, les finalités de la professionnalisation et présente les enjeux de la professionnalisation.

Pour Wittorski, il est d'abord utile de rappeler la polysémie du mot « professionnalisation » étroitement associé à celui de « compétence » et de « référentiel ». Il précise que l'observation des pratiques sociales nous conduit à repérer trois sens du mot professionnalisation tel qu'il est utilisé, répondant à des enjeux bien différents :

La professionnalisation « **constitution d'une profession** ». Il s'agit ici du processus par lequel une activité devient une profession dotée de statuts, d'une organisation propre et de moyens d'exercer assurant sa reconnaissance et place sociale. Un « professionnel » est ici quelqu'un exerçant une activité reconnue et réglementée ;

La professionnalisation est l'« **adaptation des individus à des situations de travail plus flexibles** ». La professionnalisation traduit ici le souhait d'une entreprise ou d'un employeur de voir ses salariés développer plus de polyvalence et d'adaptabilité de manière à travailler plus « efficacement ». L'enjeu n'est donc plus la constitution d'une profession. Un « professionnel » est ici un salarié jugé efficace dans son travail. Un « professionnel » est ici celui qui, à l'issue de la formation, est jugé capable d'exercer la profession à laquelle il s'est préparé. Cette dernière compréhension nous semble le plus adaptée à notre étude.

La professionnalisation c'est la « **fabrication d'un professionnel par la formation** ». Il s'agit ici de former des individus à l'exercice d'une profession. Cela passe

souvent par des tentatives d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation. Il ne s'agit plus seulement en formation de transmettre des contenus théoriques mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travail.

II.2.2. Voies de professionnalisation

La professionnalisation des études supérieures occupe une place importante. En effet, la recherche d'un emploi et la connaissance des secteurs économiques se sont progressivement imposés dans le cadre de la formation universitaire. La question de la professionnalisation est devenue capitale dans nos universités et interroge les rapports entre les universités et les entreprises qui ont besoin d'une main d'œuvre qualifiée ; ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Cette professionnalisation concerne aujourd'hui deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en fonction de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les universités à repenser une approche de la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en œuvre. Les diplômes dits professionnalisant se caractérisent par des finalités, des modes de construction et de transmission des savoirs qui visent à rapprocher le monde universitaire et le monde du travail. En revanche, le caractère et le degré de professionnalisation de ces formations ne sont pas simples à établir. Wittorski (2009 : 781) identifie six voies de professionnalisation rappelées succinctement ici :

✓ La voie de professionnalisation appelée « **logique de l'action** » : celle-ci caractérise des sujets en situation de travail, en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela exige de l'individu la production par tâtonnements et essais-erreurs, de compétences nouvelles dans l'action.

✓ La voie de professionnalisation nommée « **logique de la réflexion et de l'action** » : cette voie correspond, dans le champ de la formation, aux dispositifs de formation par alternance, combinant action et réflexion sur l'action. Il y aurait interaction entre la transmission de savoirs théoriques en formation (classe) et la production du processus d'action en stage.

✓ La voie de professionnalisation appelée « **logique de la réflexion sur l'action** » : cette voie correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur

action ou analysent les pratiques mises en œuvre en entreprise ou en organisme de formation, soit pour l'évaluer, la comprendre ou encore la transmettre (par exemple lorsqu'il s'agit d'expliquer son travail à quelqu'un d'autre, d'écrire sur sa pratique).

✓ La voie de professionnalisation appelée « **logique de la réflexion pour l'action** » : cette voie correspond à l'analyse des pratiques par la réflexion anticipatrice du changement sur l'action. Les professionnels eux-mêmes définissent par anticipation de nouvelles pratiques au regard des critères d'amélioration.

✓ La voie de professionnalisation nommée « **logique de traduction culturelle par rapport à l'action** » : cette voie correspond aux situations de travail où l'accompagnement ou le conseil sont souvent proposés par des institutions à destination d'une partie de leurs salariés. Ceci afin de les aider à voir autrement leur travail pour le réaliser plus efficacement ou encore en vue de les accompagner dans la conduite d'un changement.

✓ La voie de professionnalisation appelée « **logique de l'intégration assimilation** » : cette voie correspond, par exemple, aux logiques de formation (initiale et continue) magistrale, c'est-à-dire que les élèves ou stagiaires reçoivent ou vont chercher des savoirs théoriques ou d'action. Dans le même temps, on leur proposera de faire des exercices qui leur permettent de développer des capacités dont une grande part relève de l'espace de la formation. Les dispositifs proposés permettent de transmettre des savoirs, participent ainsi à la préparation des individus soit à leur insertion ultérieure dans la vie sociale et professionnelle, soit à leur retour en emploi (cas de la formation continue).

II.2.3. Compétences professionnelles et leurs développements

II.2.3.1. Question essentielle : qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?

Pour Le Boterf (2000), la question à laquelle il faut répondre n'est pas celle de savoir ce qu'est une compétence, mais ce à quoi l'on reconnaît qu'un professionnel est compétent. Les entreprises, les organisations, leurs clients, les patients, les parents ou les étudiants ont besoin de pouvoir compter non seulement sur des personnes qui ont des compétences, mais qui savent aussi agir avec compétence dans des situations professionnelles, certes habituelles, mais aussi dans celles qui sont variées, inédites et évolutives. Selon Le Boterf (2000 :1), « Ce qui distingue les personnes au travail, ce ne sont pas leurs connaissances ni leurs compétences, mais leur capacité à utiliser celles-ci de façon pertinente dans des situations et à savoir agir efficacement de façon durable ». Être compétent ne se réduit pas à avoir des compétences. Une personne peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétente. Pour agir avec compétence dans une situation, un

professionnel de l'enseignement mobilise trois axes qui structurent son professionnalisme : l'axe des pratiques professionnelles qui doivent être pertinentes, l'axe des ressources (personnelles et externes) qui doivent être combinées et mobilisées de façon appropriée, et l'axe de retour réflexif qui permet de prendre un recul critique sur sa façon d'agir (analyse des pratiques), sur les ressources ainsi que sur leur utilisation (connaissance de ce que l'on sait et ne sait pas ou pas suffisamment). L'agir compétent fait appel à un ensemble d'actions dites compétentes pour surmonter des situations difficiles reliées à l'utilisation des connaissances issues de la recherche et des savoirs d'expérience dont l'efficacité a été démontrée dans le champ éducatif. Pour agir avec compétence, les acteurs doivent pouvoir compter sur des ressources internes : des savoirs, des savoir-faire et savoir-être ainsi que des ressources externes : sociales, matérielles, financières ou autres. L'agir compétent facilite l'exercice des activités et des tâches et permet de faire face plus efficacement aux difficultés et aux défis que posent l'innovation et le changement. Pour Le Boterf (2000) la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné. Il distingue plusieurs types de compétences :

- ✓ Savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- ✓ Savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- ✓ Savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- ✓ Savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- ✓ Savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),

Savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Perrenoud (1996 : 5) met l'accent sur dix grands domaines de compétences à savoir :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue.

On parle de domaines de compétences parce que chacun recouvre plusieurs compétences complémentaires. À chaque entrée de cette liste ont donc été associés quelques exemples de compétences clés que nous n'évoquerons pas dans la présente étude. Selon OCDE (2009 :561) une formation professionnelle efficace permet

- ✓ d'actualiser les connaissances et compétences de l'enseignant,
- ✓ d'actualiser les pratiques pédagogiques des enseignants, à la lumière de la recherche,
- ✓ d'appliquer dans les cours, les modifications apportées aux programmes et aux objectifs d'enseignement,
- ✓ d'innover dans les pratiques pédagogiques,
- ✓ de répondre à des besoins,
- ✓ de réfléchir sur ses pratiques,
- ✓ de recevoir des rétroactions sur ses activités
- ✓ de suivre des activités d'apprentissage semblables à celles que l'enseignant utilise avec ses élèves,
- ✓ d'échanger des informations et des pratiques entre pairs,
- ✓ d'échanger des informations et des pratiques avec les chercheurs et les industriels,
- ✓ d'aider les enseignants les moins expérimentés à devenir plus efficaces.

Pour que la formation des enseignants soit jugée pertinente et efficace toutes ces compétences doivent être visibles chez les enseignants après leur formation initiale.

II.2.3.2.Cycle de vie d'une compétence selon Bouteiller (2000).

Bouteiller (2000) a identifié trois phases de développement d'une compétence.

La première phase correspond à l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Il traduit cette phase par la «montée en puissance» puisqu'elle dénote l'atteinte de la pertinence exigée par l'organisation. La durée de cette phase est variable d'un individu à l'autre et d'une compétence à l'autre.

La seconde phase, correspond à la phase d'utilisation qui correspond à un individu pleinement opérationnel qui a atteint une optimisation dans son milieu. C'est la période de la maturité de la compétence. L'individu est efficace par rapport aux exigences de sa fonction.

La dernière phase est celle du déclin. C'est une période où la compétence perd peu à peu de son utilité. C'est donc durant cette période, ou suite à celle-ci, que la compétence doit être réactualisée. Vu ainsi, le développement de nouvelles compétences ne se traduit pas par un simple ajout, mais il correspond à un processus de réorganisation des savoirs et de la réflexion dans la mise en œuvre de nouvelles actions Leplat, (2000). Dans ce sens que Wittorski, (2000) a mis en valeur le caractère réflexif et l'accumulation d'expériences comme condition de développement des compétences. La compétence n'est donc pas statique et stable ; elle évolue, car elle est dynamique. C'est en ce sens que Perrenoud, (1999) a associé le développement des compétences au développement professionnel.

D'ailleurs, il existe des modèles de développement des compétences professionnelles, comme la formation sur le tas, la formation altérée, l'analyse des pratiques pour arriver à l'intégration et à l'assimilation Wittorski, (2000). En éducation, une approche a été privilégiée et utilisée pour faire développer les compétences professionnelles en enseignement ; c'est l'approche par compétences.

En fin, le développement des compétences concerne toute la vie et s'appuie sur la formation initiale, l'expérience et le développement professionnel. L'expérience est incontournable on ne devient pas compétent sans expérience directe et la formation initiale fournit désormais les occasions pour tirer profit de l'expérience Vergnaud,(1999).Puisque l'expérience est une source pour le développement des compétences à l'enseignement, des auteurs comme Bouvier &Ogin, (1998) définissent le stage comme lieu privilégié de la formation en enseignement.

Selon Pastré (1995), la compétence se développe de trois manières : par l'action du travail ; par l'analyse réflexive après coup, par l'intervention didactique, avec les outils conçus pour cela et dont on commence à disposer aujourd'hui. Ceci dessine l'amorce d'un mouvement de transformation de la formation professionnelle. On pourrait dire, à la suite de Barbier(1999), qu'on s'achemine de la formation vers la professionnalisation. Or, le souci d'identifier et de développer des savoirs d'action, propres au praticien réflexif, s'accompagne d'une critique forte des formes traditionnelles de la formation. Il est vrai qu'en formation pour adultes on a probablement mis l'accent de façon exagérée sur la transmission des connaissances et qu'on est passé à côté d'une problématique de construction des compétences.

Or, répétons-le, on n'apprend pas tout sur le tas. La meilleure façon d'apprendre est l'alternance, alternance entre situation réelle et situation didactique transposée et

simplifiée, alternance entre le moment de l'action et le moment de la réflexion après coup, alternance entre la nécessaire médiation des formateurs et la non moins indispensable activité constructive des sujets apprenants. Autrement dit, le développement des compétences est une activité trop complexe pour pouvoir fonctionner sans un cadre institutionnel qui l'organise. Revenir sans plus à la formation sur le tas, c'est faire pour la formation ce qui est le risque majeur quand on passe d'un système qualification à un système compétence : une Dé réglementation unilatérale, qui pénalise les plus faibles.

On retient que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuons qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est lié a une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin.

II.2.3.3.Cinq familles de compétences de l'enseignant selon BARBOT et CAMATARRI (1999)

Ces deux auteurs déclinent les compétences de l'enseignant en cinq familles :

1) compétence à analyser le contexte socioculturel

- ✓ Savoir identifier les tendances du développement socioéconomique en acte
- ✓ Savoir analyser les besoins de la société
- ✓ Savoir identifier sa propre position sociale
- ✓ Savoir comprendre les rapports de force du champ culturel
- ✓ Savoir construire des actions éducatives avec les acteurs des autres champs socio-économiques et savoir prendre en compte les réalités territoriales

2) Compétence à analyser le contexte socioculturel

- ✓ Savoir articuler le plan analytique des connaissances disciplinaires (logique recherche d'une épistémologie transdisciplinaire, capable de ré-conjuguer les différentes épistémologies à partir d'un point de vue unitaire
- ✓ Savoir considérer les contenus comme un matériel auquel donner une forme et non comme un ensemble de valeurs closes sur elles-mêmes.

3) Compétences méta-cognitives ou compétence de médiation

- ✓ Savoir favoriser l'auto centration de l'apprenant et l'identification des caractéristiques propres

- ✓ Élaborer l'activité pédagogique comme résolution de problèmes et nonréception passive d'information privilégiée la réflexion méta-cognitive
- ✓ Favoriser l'évocation des stratégies cognitives
- ✓ Proposer l'utilisation de matériel didactique adapté aux stratégies en laissant toujours le choix
- ✓ Avoir faire formuler et évaluer l'efficacité des stratégies mises en œuvre
- ✓ Savoir faire transférer.

4) Compétences sémiotiques

- ✓ Connaissance de la logique algorithmique
- ✓ Savoir utiliser un système-auteur, créer des ressources
- ✓ Savoir utiliser le multimédia
- ✓ Savoir appréhender les TIC comme principe d'organisation de la communication
- ✓ Savoir une représentation globale
- ✓ Comprendre les transformations induites par les TIC sur le type d'organisation des produits
- ✓ Savoir aider à distinguer ce qui est significatif de ce qui ne l'est pas
- ✓ Savoir fournir des éléments de réflexion sémiologique
- ✓ Savoir mettre en place une pédagogie centrée sur la transmission de
- ✓ Savoir-faire sémiologique générique plutôt que sur la transmission des codes

5) compétences psychologiques et pédagogiques

- ✓ Compétences liées à la démarche de projet
- ✓ Compétences relationnelles
- ✓ Compétences de concepteur de matériel
- ✓ Compétences en évaluation.

II.2.3.4. Compétences professionnelles des enseignants selon les nouveaux programmes officiels de l'ENIEG

II.2.3.4.1. Compétence terminale de fin de formation

Au terme de la formation, le futur enseignant doit être un praticien qui prépare, anime et évalue ses séquences d'apprentissage dans le respect de la diversité des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées.

II.2.3.4 .2. Finalité de la formation

L'enseignant devra être un professionnel qui exerce les quatre fonctions prioritaires que sont (1) l'enseignement, (2) la communication, (3) l'éducation et (4) l'analyse et la régulation, c'est-à-dire tendre à devenir un praticien réflexif : un enseignant qui analyse sa pratique de classe et sait la réguler.

Selon les nouveaux programmes officiels, la formation à l'ENIEG vise le développement de quatre grandes compétences relatives à la fonction d'enseignant :

A) Fonction d'enseignement

Elle se subdivise en trois sous-compétences :

- ✓ Planifier et animer les séquences d'apprentissage/enseignement,
- ✓ Organiser le travail de la classe en fonction des situations,
- ✓ Produire et utiliser un dispositif approprié de suivi/ encadrement d'évaluation et de remédiation

B) la fonction de communication

Elle se subdivise en deux sous-compétences :

- ✓ S'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit dans la langue de travail ;
- ✓ Travailler en équipe, collaborer avec la hiérarchie et la communauté éducative.

C) La fonction d'éducation

Elle se subdivise en trois sous-compétences

- ✓ Travailler dans la discipline, le respect de l'éthique et de la déontologie professionnelle ;
- ✓ Participer à la conception et à la réalisation des activités socioéducatives,
- ✓ Sensibiliser et accompagner la communauté éducative en matière de protection de l'environnement.

D) La fonction d'analyse et de régulation

Elle se subdivise en deux sous-compétences :

- ✓ Analyser les résultats des élèves le rendement de la classe pour évaluer ses pratiques pédagogiques ;
- ✓ Amender ses pratiques pédagogiques en prenant en compte les innovations.

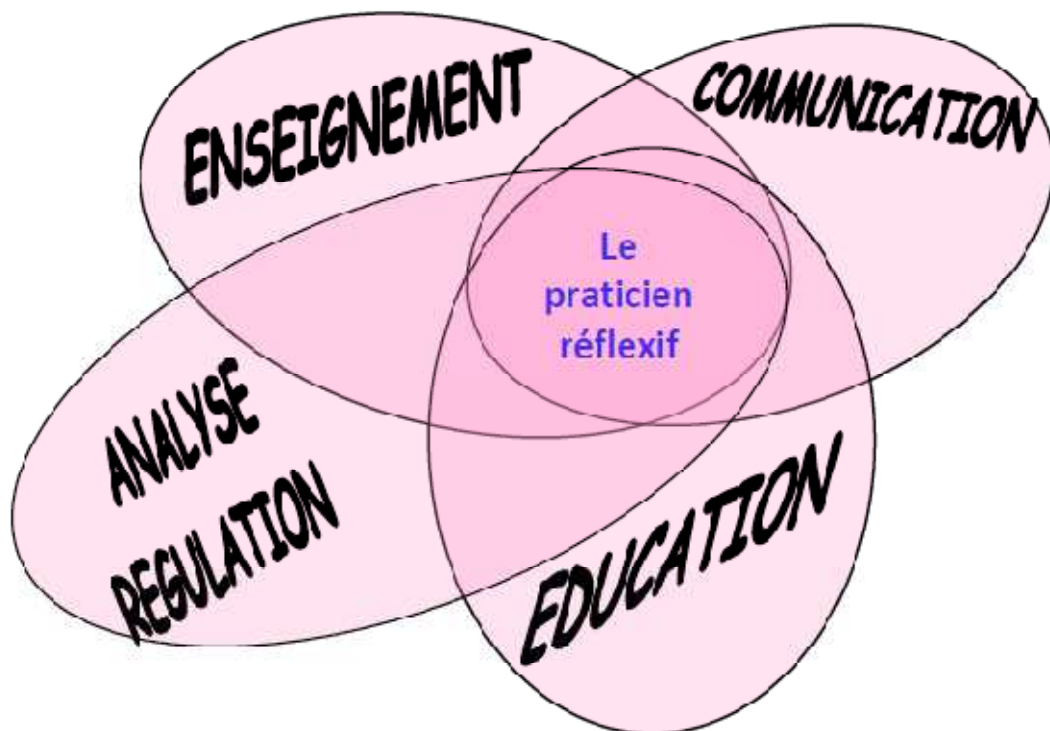


Figure 1 : Schéma illustratif des compétences professionnelles d'un enseignant (nouveaux programme officiel des ENIEG, 2013)

II.2.4. Quelques finalités de la professionnalisation selon Muriel Henry et Maryse Bournel Bosson (2012 :6)

II.2.4.1. Professionnalisation et compétences

Avec l'affaiblissement des correspondances entre formation et activité professionnelle, se réinterroge la nature de ce qui compose le lien entre les deux et par contrecoup, ce que peut viser un processus de professionnalisation. Poser un lien entre compétence et professionnalisation ne va toutefois pas de soi. La compétence relève de conceptions fondamentalement divergentes au sein des différentes disciplines, voire au sein d'une même discipline. Entre une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et celle qui prône la dimension « pratique » d'une formation, la notion de compétence est souvent annexée à cette dernière, dans une dichotomie radicale qui la distingue de la connaissance. Ainsi, la conception couramment partagée fait de l'école le lieu des savoirs, tandis que celui du travail serait le lieu des compétences. La notion de compétence si celle-ci est posée comme finalité de la professionnalisation relève plusieurs points qui émergent des travaux conduits sur cet objet :

✓ La compétence est liée à la situation dans laquelle elle a à s'exercer : elle ne peut être en ce sens envisagée comme un rapport, au minimum entre un sujet et une situation Sorel, (2008), construction de réponses singulières selon la situation et le sens qu'elle prend pour chacun. La proposition de considérer des compétences transversales installe ce rapport entre une compétence et plusieurs situations.

✓ La compétence est liée à son contexte social. Elle dépend de ce que « les systèmes sociaux définissent comme critères d'efficacité et de légitimité » Sorel(2008) et apparaît comme le résultat d'une évaluation par les pairs des caractéristiques du « bon professionnel »

✓ La compétence relève d'un processus dynamique qui en fait l'opposé d'états préexistants répétables, et suppose même une déprise de ce préexistant. Clot(2000), en reliant analyse du travail et compétence, explique que toute la difficulté de l'analyse du travail réside dans ce constat l'action mise en mots est une autre action. Mais, cette difficulté est peut-être aussi un avantage elle constitue une épreuve pour l'étudiant au cours de laquelle, il peut éventuellement découvrir que la compétence n'est pas seulement une capacité à faire mais tout autant une disposition à se défaire ou à se déprendre de son expérience.

De manière liée, la compétence est ainsi vue comme ce qui permet de faire face à l'inattendu, et du coup constitue l'envers de la routine ou de ce qui serait l'exécution du travail prescrit. Lier la professionnalisation avec la question de la compétence conduit ainsi à interroger différentes caractéristiques susceptibles d'entrer dans la « composition » de la compétence, et parfois dans sa dynamique. Cette liaison nous alerte fortement sur les interactions étroites entre les dimensions individuelles et collectives.

II.2.4.2. Professionnalisation et profession

De manière plus générale, la professionnalisation selon Marcyan (2010:91) renvoie « aux stratégies menées par le groupe professionnel en vue d'une transformation de l'activité en profession. Elle a pour finalité l'amélioration du statut social de l'activité, un repositionnement de celle-ci dans la division sociale du travail. La transformation concerne la place du groupe professionnel dans la hiérarchisation sociale des activités économiques socialement reconnues ». Par contrecoup, cette valorisation entraîne aussi une « revalorisation de position sociale individuelle des individus et des salaires perçus ». Les acteurs vont alors chercher à identifier précisément l'activité, sa spécialisation, valoriser

les compétences qui y sont attachées. Ce mouvement a des effets sur le système de formation puisqu'alors celui-ci est mis en place de produire la qualité requise mais aussi de la construire, voire d'en assurer la validation. Selon Bourdoncle (2000) une activité peut devenir profession quand ses savoirs et ses croyances sont professés, c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif. C'est en ce sens, au-delà des professions définies au sens strict du terme, que Convert & all. (2009) identifient, pour les diplômés de l'enseignement supérieur, des liens étroits entre formation et développement d'une profession à ceci: « le fait que la formation soit « universitarisée », qu'elle soit en partie l'objet d'un enseignement universitaire, produit toujours une certaine redéfinition de la profession (quand elle existe déjà), parfois l'invention même d'une professionnalité nouvelle ».

En terme de finalité de professionnalisation, cette approche sous l'angle de la profession est ainsi moins liée aux individus qu'aux groupes sociaux, la profession étant en quelque sorte le résultat du système de légitimation construit par les groupes sociaux, dans lesquels les systèmes de formation et de certification ont leur place en compétences collectives : un savoir-élaborer des représentations partagées, un savoir-communiquer et coopérer et un savoir-apprendre collectivement de l'expérience.

Selon Wittorski (1999), beaucoup de nos compétences sont d'abord collectives au sens de collectivement produites. La notion de collectif existe lorsqu'il y a un processus d'élaboration ; c'est-à-dire qu'il s'agit « de produire quelque chose de nouveau (pour les acteurs) dans une dynamique de co-action ». Il émet par ailleurs l'hypothèse que : « le collectivement produit peut devenir individuellement mobilisé par processus d'intériorisation ».

Le Boterf (2011) fait lui-même un lien entre la dimension collective de la compétence et le genre professionnel, qu'il nomme la culture professionnelle d'un collectif de travail. Dans cette perspective, l'action et la mise en œuvre d'une compétence ne peuvent être rattachées au seul sujet. C'est que l'action, précise relève d'un ensemble de manières de faire disponibles, indispensables pour savoir comment s'y prendre. Le genre est une façon d'introduire le collectif, non pas en termes de travail collectif, mais dans ce que le collectif a « sédimenté », ce qu'il a retenu comme manières de bien faire le travail. Plutôt qu'employer les concepts de normes ou de système d'appartenance, il est question ici d' « instruments », c'est-à-dire de moyens d'agir et de dire collectivement élaborés, faisant l'objet d'un processus permanent d'appropriation et de renouvellement par les

professionnels. A ce titre, le genre exerce une fonction psychique, il évite de devoir se retrouver seul, démuni face aux inattendus du réel. Chacun peut s'y tenir, s'y référer et tout particulièrement les novices qui trouvent ainsi des repères indispensables pour faire leurs premiers pas dans le métier.

Mais si le genre est « par nature » impersonnel, il doit pour conserver les attributs qui sont les siens et rester vivant, s'entretenir, être éprouvé. C'est le travail de « création stylistique » que réalisent les professionnels qui savent si bien utiliser les ressources du genre qu'ils vont jusqu'à le pousser dans ses retranchements et le retouchent. Et d'une certaine manière, plus le répertoire de manières de faire et dire est étendu, plus il peut, sous certaines conditions, s'ouvrir à de nouvelles variantes.

Lier la professionnalisation avec la question de la compétence conduit ainsi à interroger différentes caractéristiques susceptibles d'entrer dans la « composition » de la compétence, et parfois dans sa dynamique. Cette liaison nous alerte fortement sur les intrications étroites entre les dimensions individuelles et collectives.

II.2.5. Alternance et insertion

«Trop de stages tuent l'alternance » écrivent Merle et Théry, déplorant la main d'œuvre gratuite que constituent les stagiaires « au détriment de la part de risques et de la responsabilité partagés » (2012) que devrait représenter l'embauche d'un jeune et notamment l'embauche en contrat de travail en alternance. Les contrats en alternance sont, pour une partie des jeunes, une voie royale vers l'embauche, l'entreprise positionnant ce contrat comme faisant partie de sa politique de recrutement. Les analyses viennent toutefois nuancer les propos ou les représentations. Elles mettent par exemple en évidence que les stages ont des effets importants pour l'insertion des diplômés, en augmentant par exemple la probabilité de trouver un premier emploi dans l'entreprise dans laquelle ils se déroulent. Si tous les stages ne se valent pas sur le plan de l'insertion, certains, notamment ceux caractérisés par le terme « formateurs et gratifiants », peuvent être considérés comme une expérience influençant durablement le rapport à l'emploi. Les analyses portant sur l'alternance quant à elles soulignent la multiplicité des facteurs en jeu dans l'insertion des jeunes et réinscrivent les résultats observés dans un ensemble de déterminants qui vont au-delà de la seule modalité d'alternance.

Selon Champy-Remoussenard, (2008 : 54) : « l'alternance organise un partage des tâches entre l'école et l'entreprise et elle contribue à l'atténuation des frontières entre

travail et formation du côté des institutions éducatives ; la valeur et l'attractivité des diplômés sont évaluées à l'aune de leur capacité à professionnaliser. Du côté des milieux professionnels, ceux-ci deviennent des contextes d'apprentissage œuvrant à la société de connaissance». Pour les formations du supérieur, Vanhulle et al (2007 : 8) proposent de penser que, selon les logiques, l'alternance peut apparaître comme « une dés-universitarisation de la formation ou comme une universitarisation de la pratique ». Elle ouvre une brèche dans le modèle académique à la française de « la méritocratie scolaire ») et dans son impossibilité à mettre en œuvre la « formation tout au long de la vie ». Mais, elle n'en change pas fondamentalement la donne. L'alternance n'occupe pas encore, à ce jour, « une vraie place dans l'équilibre général du système éducatif ». Elle n'a pas contribué fondamentalement à mélanger les cartes, notamment en ce qui concerne l'orientation vers les filières professionnelles (qui continue de se penser et de se faire par défaut.).

II.2.6. Professionnalisation de l'enseignant selon Belinga (2013)

Dans la préface de l'ouvrage Belinga (2013), Perez affirme que: « la professionnalisation des enseignants passe par leur savoir-faire professionnel. Tout enseignant a besoin de savoir comment sélectionner et organiser les contenus de formation des apprenants ». Nous pensons que pour rendre les enseignements professionnels, il est indispensable de mettre un accent sur la formation des enseignants en la rendant également professionnelle. Belinga (2013) nous permet de réfléchir sur les composantes de la formation des enseignants lors de la formation initiale qui se développe au sein des écoles de formation (ENS, ENIEG, INJS) et la fonction attribuée aux enseignants dans le cadre de leurs activités de formation. Selon lui, cinq composantes fondamentales autour la formation des formateurs permettent de la professionnaliser.

Selon BELINGA (2013 : 79) « La préoccupation centrale de la professionnalisation des enseignants consiste à former des formateurs efficaces et compétents. Cela exige la mise en relief des attitudes, des comportements et des habilités professionnelles qui doivent être développés chez l'apprenants ». La formation des formateurs s'articule autour de cinq composantes fondamentales à savoir : la composante scientifique, la composante didactique, la composante psychologique, la composante culturelle et la composante pratique.

II.2.6.1. Composante scientifique

Pour Belinga (2013 :73), « la composante scientifique se réfère à la formation des formateurs dans le domaine des disciplines fondamentales de l'enseignement ou matière scientifique ». Cette formation scientifique est nécessaire dans la formation des enseignants car il est absurde voire néfaste d'enseigner une matière que l'on ne connaît pas suffisamment et qu'on ne maîtrise pas. Il s'avère ainsi nécessaire pour tout enseignant de connaître et de maîtriser les fondements épistémologiques des matières. Il affirme : « toute science a une origine, une évolution et une organisation interne spécifique qui devront orienter l'acte didactique de l'enseignement en classe ».

II.2.6.2. Composante didactique

Selon Belinga (2013 :73), « la didactique reste encore la seule science de l'éducation qui est habilitée à l'enseignement car, c'est elle qui traite les problèmes des méthodes et techniques d'enseignement, de la gestion de la classe, de la planification rationnelle des enseignements ». La didactique prend en compte l'intérêt des apprenants en restant attentif aux différentes attentes de la société. Elle permet à l'enseignant de sélectionner les contenus et les systèmes de valeurs en fonction des besoins réels de formation des élèves. La transposition didactique occupe une place de choix dans cette composante. La composante didactique est d'autant plus importante parce qu'elle permet à l'enseignant d'adapter les contenus aux besoins de la société et de les orienter vers des domaines professionnalisants en fonction des attentes interculturelles et sociales.

II.2.6.3. Composante psychologique

Tout acte didactique est étayé au moins par un principe psychologique : la connaissance de l'apprenant à former. L'enseignement ne saurait avoir de sens sans la connaissance psychologique de l'élève moyennant un diagnostic préalable de ses intérêts d'apprentissage source de sa motivation. La psychologie doit proposer aux formateurs les différentes théories d'apprentissage et de motivation des apprenants. L'apprentissage autonome étant le comportement à renforcer à l'école.

II.2.6.4. Composante culturelle

La composante culturelle a toujours fait défaut dans le cadre de la formation des enseignants. Pourtant, la connaissance de l'environnement dans lequel les élèves se développent est d'une importance capitale. Une analyse rigoureuse de cet environnement s'avère incontournable de la part des formateurs qui doivent le prendre en compte car, cet

environnement exerce une influence à la fois positive et négative sur les apprenants. Il s'agit alors pour l'enseignant de connaître, d'identifier ces éléments culturels qui, se situant en marge des contenus académiques, exercent une influence non négligeable sur l'apprenants et requièrent par le fait même, une approche critique des élèves dans le cadre de leur formation moyennant la présentation des informations sur les nouveaux thèmes musicaux, les systèmes de valeurs mis en avant dans la société, les langages spécifiques utilisés par les jeunes, les bandes dessinées ; les films etc. L'enseignant doit se cultiver car, la culture détermine le comportement et la conception. Un enseignant inculte ne saurait s'éloigner de la routine pour rapprocher de la motivation pédagogique.

II.2.6.5. Composante pratique

La composante pratique est une exigence professionnelle dans la formation des formateurs. Les stages pratiques permettent aux enseignants en formation d'établir un rapport entre la théorie apprise dans une Ecole Normale Supérieure et la pratique des enseignants dans les établissements scolaires. C'est pendant les stages pratiques que les élèves professeurs peuvent juger de la permanence des enseignements théoriques reçus. C'est le moment de valider ou d'invalider telle ou telle théorie. Les stages pratiques des enseignants en formation doivent toujours se terminer par un rapport mettant en évidence les problèmes rencontrés sur le terrain au sujet de l'application de telle ou telle théorie d'une discipline spécifique. Les stages pratiques devraient permettre aux Ecoles Normales d'améliorer leurs contenus de formations au regard des rapports des élèves professeurs et élèves-maîtres.

II.3. INSERTION THEORIQUE DU SUJET

D'après le dictionnaire Pédagogique pour l'Afrique (1987 : 255), la théorie est « une construction intellectuelle abstraite, permettant d'expliquer un certain nombre de phénomènes réels ».

Nvessomba (2013 : 98) affirme que : « les théories désignent un ensemble de propositions inter-reliées de manière logique dont le but est d'expliquer un certain nombre de phénomènes. [...] En science sociale en générale et en Psychologie en particulier, les théories prennent souvent le nom de paradigme, c'est-à-dire des modèles explicatifs ».

Ainsi, la théorie peut être définie comme une série de concepts ou un ensemble de concepts, de définitions et de propositions inter-liées qui présentent une vue systématique d'un phénomène. Cependant, nous choisirons les théories en rapport direct avec notre sujet

d'étude. Ce qui nous permettra de définir la valeur de chacune des variables, c'est-à-dire de justifier en dernier ressort l'influence d'une variable.

Les théories explicatives de cette étude sont la théorie de l'ingénierie de la formation avec les modèles théoriques de Parmentier (2008) et de Le Boterf (2010) et la théorie de l'alternance de Perrenoud(1999). Dans le cadre de ce travail nous nous attarderons sur la théorie de l'alternance et de la théorie de l'ingénierie de la formation selon le modèle de Parmentier.

II.3.1. Théorie de l'alternance

Selon Perrenoud (1999) la théorie de l'alternance peut être comprise comme étant : « un va et vient » d'un futur professionnel entre deux lieux des formations qui sont d'une part un institut de formation initiale d'autre part un ou plusieurs lieux de stage. Ainsi, nous pouvons dire que les stages académiques d'imprégnation ou d'immersion effectués par les étudiants leur permettent d'entrer en contact avec les entreprises et pour la plupart de décrocher des contrats de travail post formation. Seulement, Piaget (1999) pense que l'intelligence que le professionnel développe dans son domaine de compétence tient autant des savoirs théoriques que du savoir expérientiel.

Ce qui implique que les étudiants n'ont pas tous les même processus d'acquisition des connaissances des savoir-faire. Certains réussissent mieux une démarche inductive qui conduit à la compréhension des faits de leur propre expérience à la réalisation (réussir-comprendre- savoir agir) alors que d'autre seront tout à faire à l'aise dans le cadre d'une démarche déductive (comprendre-réussir-savoir formalisée).

Ces processus d'apprentissage pourraient déterminer l'ordre chronologique de l'organisation des périodes de stage avec les périodes d'apprentissage théorique ce qui n'est pas toujours possible mais, pas non plus souhaitable. Selon Piaget (1999) les stages en milieu professionnelle sont fondamentaux à l'apprentissage du métier. Ils permettent la construction des compétences professionnelles et des projet personnels lorsqu'il y a un accompagnement en situation de travail dans l'institution de formation a une activité traditionnelle à savoirs et de savoirs faire qui s'exprime en capacité transférable pour produire l'émergence de compétence dans l'expérience en stage.

Il convient de relever selon Piaget (1999) que dans l'alternance l'individu est confronté à deux logiques, d'une part acquérir des connaissances et compétences et d'autre part produire et être efficace.

Enfin, pour Piaget le savoir être est un savoir se comporter qui est le résultat de l'application de savoir et de savoir-faire, Il relève donc de la compétence. En conséquence, un formateur ne peut transférer du savoir être. Ce sont les professionnels qui, lors des stages accompagnent les étudiants dans le transfert de ces savoirs et savoirs faire pour qu'ils adaptent leurs comportements en fonction de la situation rencontrée.

Les stages pratiques s'effectue en milieu professionnel par les étudiants leur permettent à chaque fois l'acquisition d'un nouveau niveau de performances à condition que l'apprenant puisse mettre en œuvre ses nouvelles capacités en situation de travail et ceci dans la logique et à une vitesse de progression qui devrait lui être propre.

Perrenoud (2007) a envisagé que l'insertion dans un réseau de socialisation professionnelle enseigne des manières de voir de penser et d'agir qui deviennent particulièrement actives dans l'exercice du travail : l'apprentissage se fera sans cesse face aux épreuves inattendues au cours d'un parcours de formation en alternance qui peut être considéré comme un voyage d'initiative bénéfique. Il pense que l'apprentissage est une construction des savoirs et non une simple accumulation de donnée. Il faut donc concevoir l'alternance comme une situation de projet pour l'étudiant cela suppose que la logique d'apprentissage des étudiants soit plus importante que celle de l'enseignement.

Les stages doivent s'inscrire dans un processus continu de formation. Ils ne juxtaposent pas non plus les étudiants qui apprennent à pratiquer en même temps qu'ils pratiquent. Ils finissent par construire leur propre modèle professionnel. Le projet d'apprentissage ou professionnel formulé permettra d'identifier le profil de l'étudiant ainsi que les aspirations, gout, et motivation dans un métier bien défini.

La formation en alternance étant identifiée comme une pédagogie de l'apprentissage qui s'acquiert entre le milieu institutionnelle et le milieu de la formation, pour amener les étudiants à l'exercice, l'institution, universitaire ont besoin donc de négocier des stages professionnels avec les entreprises. D'autre part il pense que l'alternance est un concept qui implique le croisement des savoirs à condition de travailler dans la perspective d'un accompagnement méthodique à l'autre formation et à la conformation. C'est une formation par la recherche et la production des savoirs. Elle exige un accompagnement des personnes et des groupes dans la mise en dialogue des différents savoirs. Il s'agit d'accompagner un croisement fertile des savoirs d'expériences, d'action et de réflexion théorique.

Ainsi cette formation repose sur le double concept du projet de formation partagé et de l'entreprise comme lieu de formation. La formation est organisée de façon à ce que les étudiants puissent :

- ✓ acquérir des méthodes, des techniques et des outils pour construire, évaluer et améliorer les dispositifs de formation.
- ✓ confirmer leur maîtrise des apprentissages théoriques propre à la pédagogie et à la didactique des enseignements dans l'alternance,
- ✓ développer leur adaptabilité didactique, pédagogique et éducative en tenant compte des évolutions environnementales du secteur économique, changement législatif, hétérogénéité croissante des publics, partenariat complexe.

La perception d'alternance est définie comme des comportements inhérents à tout professionnel de l'enseignement, le formateur, l'accompagnateur en alternance doit être capable de développer une pédagogie spécifique, de mettre en œuvre une stratégie globale de formation entre l'entreprise dans sa démarche pédagogique, de créer des outils opérationnels appropriés à l'alternance.

II.3.2. Théorie de l'ingénierie de la formation selon le modèle de Parmentier

Cette théorie a été choisie du fait que la professionnalisation de l'action de la formation a pour effet de faciliter le développement des compétences professionnelles chez les apprenants, de les rendre actifs et compétents dans le processus de leur formation. L'action de la formation avec ses différents paramètres permet aux apprenants en formation d'acquérir les connaissances. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être propre à une profession ou à un métier cette action amène également les personnes en formation à développer des compétences pour les professions à exercer dans leur milieu. La professionnalisation de l'action de la formation doit permettre le développement des compétences transférables chez les apprenants. Ainsi les personnes en formation ou les apprenants qui permettent une formation professionnalisée seront capables de développer des compétences professionnelles individuelles et collectives. L'école en tant qu'organe doit être le lieu par excellence de naissance, de développement et d'éclosion des compétences des apprenants. Il est question pour les formateurs pour la tenue d'une action de formation de prendre en compte la mise en contexte des situations d'apprentissage ou de travail pour permettre le développement des compétences chez les apprenants d'utiliser des supports pédagogiques qui cadrent avec ce contexte et développer une attitude pour impliquer

l'apprenant dans le processus de formation. Parmentier décrit ainsi les principaux paramètres d'une action de formation.

a) Le temps et le lieu de formation

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage connaissent une certaine transformation. Les évolutions techniques, méthodologiques et organisationnelles au sein des entreprises imposent en effet une remise en cause permanente des savoirs et des savoir-faire. Or les critères de rentabilité et d'efficacité justifient mal, en particulier dans une entreprise et à fortiori une petite ou moyenne entreprise, qu'un ensemble de salariés ayant des obligations, des plannings et des savoirs différents suivent même temps une formation.

La formation en temps réel suppose la présence simultanée, (enseignement et apprentissage synchrones) mais dans des lieux distincts (séparation géographique) de l'enseignant et des apprenants. Ce mode de fonctionnement sous-tend l'utilisation des moyens de communication (vidéoconférence, télévision, télématique, internet etc.) ou interactive (vidéoconférence: enseignant-apprenants). Sous sa forme interactive, on peut affirmer que, mis à part le caractère technologique, il diffère en fait fort peu dans son organisation et dans les compétences pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement présentiel.

La formation en temps différé. Lors d'une formation en temps différé, l'enseignant dissocie le contenu à transmettre du moment où celui-ci est transmis (enseignement et apprentissage asynchrones). Les lieux d'activité importent peu dans ce cas, la séparation est temporelle. Un nouvel élément intervient alors : le support d'apprentissage, dans lequel l'enseignant a médiatisé son message. Il peut s'agir d'un imprimé, d'une cassette audio ou vidéo, d'un support informatique ou d'une combinaison de ces supports (support multimédia).

b) La formation expérientielle

L'expression « formation expérientielle » ou « apprentissage expérientiel » est d'origine récente, les américains ayant été les premiers à accoupler les deux termes au cours des années 1930. Historiquement, il est toutefois possible de rattacher l'origine du mouvement à l'histoire des systèmes éducatifs. En effet, il s'agit la coexistence des systèmes fondés sur une formation pratique, elle que le compagnonnage, opposés à la

formation plus théorique de type académique et universitaire. L'industrialisation du XIX^e siècle a plutôt accéléré le développement des systèmes scolaires au détriment du compagnonnage. Il existe deux conditions nécessaires pour qu'une formation puisse être qualifiée d'expérientielle : le contact direct et la possibilité d'agir.

La formation expérientielle nécessite un contact direct entre le sujet et l'objet. Elle doit déboucher sur l'action et entraîne parfois des changements de valeurs, de sentiments, de connaissances et d'habiletés. Il y a un engagement de la personne dans toutes ses dimensions cognitives, affectives et comportementale. Toutefois cette formation ne se limite pas seulement au vécu et de l'expérience, aussi validée soit-elle. Elle suppose également une activité intellectuelle intense afin de confronter l'expérience, de l'intégrer, de lui donner son sens et de la réinvestir. La formation expérientielle est une formation par contact direct.

c) des modalités d'accompagnement

✓ le tutorat

De nombreux travaux ont montré que la transmission des connaissances par « bouche à oreille », dans le cadre de l'exercice d'un travail, s'avère nécessaire et efficace. L'accélération du changement technique, la multiplication des connaissances sur les matériels, les équipements et les procès nécessitent le développement des pratiques de compagnonnage renouvelées. Cette mise à jour se traduit par la mise en place de structures de nouvelles et très individualisées. Dans le cadre de l'entreprise, elles sont accompagnées par des tuteurs. La forme la plus connue du tutorat en formation, avant que ce terme apparaisse dans l'industrie, est bien sûr le compagnonnage.

✓ Le coaching

Le coach peut être assimilé à un professeur donnant des leçons particulières et un entraîneur. Le coaching est l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire. Il existe deux types de coaching : celui centré sur la situation à résoudre, parfois appelé « coaching technique », et celui plutôt axé sur la personne, qualifié de « coaching dynamique ».

Le modèle de Parmentier nous enseigne les différents paramètres d'une action de formation. De ce modèle, nous tirerons nos hypothèses c'est-à-dire l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

Nous pouvons retenir que les différents paramètres d'une action de formation sont : le temps et le lieu de la formation. La formation en temps réel suppose la présence simultanée (enseignement et apprentissage synchrones) Mais, dans des lieux distincts alors que, lors d'une formation en temps différé, l'enseignant dissocie le contenu à transmettre du moment où celui est transmis (enseignement et apprentissage asynchrones). La formation expérientielle nécessite un contact direct entre le sujet et l'objet, doit déboucher sur l'action et entraîne parfois des changements de valeurs, de sentiments, de connaissances et d'habiletés : il y a donc un engagement de la personne dans toutes ses dimensions, cognitives affectives et comportementales. Concernant les modalités d'accompagnement, le tutorat en formation est le compagnonnage, c'est le lieu où se forment les hommes en se confrontant aux problèmes concrets de la vie professionnelle et de la vie communautaire. Le coaching est l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire.

II.4. FORMULATION DES HYPOTHESES

II.4.1 Hypothèse générale

Dans le cadre de notre étude l'hypothèse générale est la suivante : la professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.

II.4.2. Hypothèses spécifiques (HS)

- ✓ HS1 : Le temps et le lieu de formation favorisent de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.
- ✓ HS2 : La formation expérientielle favorise de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.
- ✓ HS3 : Les modalités d'accompagnement favorisent de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.

II.5. DEFINITION DE VARIABLES

II.5.1. Variable de l'hypothèse générale

Dans le cadre de notre étude la variable indépendante est : la professionnalisation des enseignements.

II.5.2. Variable dépendante

Dans le cadre de notre étude la variable dépendante est : développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres

Le tableau 1 ci-dessous ressort les hypothèses les indicateurs et les modalités.

Tableau 1 : Récapitulatif des hypothèses des variables des indicateurs et des modalités.

Thème	Variable	Hypothèse générale	Hypothèse de recherche	Variable	indicateur	Modalités
Professionnalisation des enseignements et développement des compétences professionnelles	VI : professionnalisation des enseignements	La professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres	- le temps et le lieu de la formation favorisent le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres	VI : Le temps et le lieu de formation	1-Formation en temps réel (stage classique, conférence, tutorat, coaching, téléconférence)	-tout à faire adéquate Plutôt adéquat -Pas du tout adéquat
					2 formation en temps différé (imprimé, cassette audio ou vidéo, support informatique)	-Plutôt inadéquat tout à faire adéquate Plutôt adéquat -Pas du tout adéquat -Plutôt inadéquat

				VD : compétence professionnelle	1 savoir théorique	Très opérationnel
					2 savoirs procéduraux	Opérationnel
					3 savoir-faire expérimentiels	
					4 savoir-faire sociaux	
					5 savoir-faire cognitifs	Peu opérationnel
	VD : compétences professionnelle		-HR2 La formation expérimentielle favorise le développement des compétences professionnelles	VI : -- La formation expérimentielle	1 Formation en stage (contact direct entre sujet et objet)	tout à faire adéquate Plutôt adéquat -Pas du tout adéquat
					2 formations en alternance (capacité d'action)	-Plutôt inadéquat tout à faire adéquate Plutôt adéquat -Pas du tout

						adéquat -Plutôt inadéquat
				VD : compétences professionnelle	1 savoir théorique	Très opérationnel Opérationnel
					2 savoirs procéduraux	
					3 savoir-faire expérientiels	
					4 savoir-faire sociaux	Peu opérationnel
					5 savoir-faire cognitifs	
			HR3 Les modalités d'accompagnement favorisent le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maître	VI : Les modalités d'accompagnement	Tutorat (accompagnement)	tout à faire adéquate Plutôt adéquat -Pas du tout adéquat -Plutôt inadéquat

					Coaching (coaching centré sur la situation à résoudre ; coaching axé sur la personne)	tout à faire adéquate Plutôt adéquat -Pas du tout adéquat -Plutôt inadéquat
				VD : compétences professionnelle	1 savoir théorique	Très opérationnel Opérationnel Peu opérationnel
					2 savoirs procéduraux	
					3 savoir-faire expérientiels	
					4 savoir-faire sociaux	
					5 savoir-faire cognitifs	

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE III - METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Grawitz (2001) définit comme la science de la méthode, c'est-à-dire la branche de la logique qui étudie les principes et démarches d'investigation scientifique. Elle englobe, en effet l'ensemble des méthodes utilisées par le chercheur pour collecter les informations sur le phénomène qu'il étudie et pour les analyser. Dans cette optique il paraît important et même nécessaire. Selon Grawitz(2001), que le chercheur rende compte de la démarche scientifique qu'il a utilisée pour l'élaboration de sa recherche. Mieux il s'agit de rendre compte de la façon dont il a obtenu les données qu'il fournit pour satisfaire à cette exigence de la recherche. Il est important dans le cadre de ce chapitre de spécifier la démarche méthodologie adaptée. C'est pour cette raison que nous abordons ce chapitre consacré à la méthodologie en nous appuyant sur les différents points suivants :

- ✓ le type de recherche ;
- ✓ la population d'étude ;
- ✓ l'échantillon et la méthode d'échantillonnage ;
- ✓ la description des instruments de collecte des données (entretien semi-directif et entretien collectif)
- ✓ la validation de l'instrument de collecte des données ;
- ✓ la procédure de collecte des données ;
- ✓ la méthode d'analyse des données.

III.1. TYPE DE RECHERCHE

Notre thème qui s'intitule : « professionnalisation des enseignements et développement des compétences professionnelles » est une étude de cas inscrit dans une démarche essentiellement compréhensive car, l'explication du développement des compétences professionnelles individuelle et collectives en cocherait le sens. En effet, cette étude recherche à comprendre comment la professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences individuelles et collectives chez les élèves-maîtres .Il s'agit d'une recherche menée de telle sorte que les acteurs sociaux sujets de la recherche s'y retrouvent eux-mêmes engagés en contribuant à l'indentification et à l'élaboration d'une solution au problème étudié. Notre tâche a consisté à exercer une action de proposition pour l'amélioration de la formation et partant de la formation professionnelle et des apprentissages en proposant d'optimiser les parcours.

III.2. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

Créer en 1972 et mise en fonction le 19 AOUT 1974 par l'immatriculation 55K5I1GNFD0009074 l'ENIEG de Ngoumou est bâtie sur un terrain immatriculé sous le N3468 délivré le 21 Février 1972, sur une superficie de 20 hectares 27 ares et 33 centiares

III.2.1. État du personnel

Le tableau ci-dessous ressort les statistiques du personnel de l'ENIEG de Ngoumou selon leur sexe.

Tableau 2 : Etat du personnel de l'ENIEG

Personnel administratif			Personnel enseignant			Total			Observation
H	F	T	H	F	T	H	F	T	
09	10	19	21	27	48	30	37	67	PENI=48 PEPS= 01 PAENI=04MPEPS=02 CJA= 01CCA=05 IEG= 05 IET=01

Il en ressort qu'il y a 19 personnes constituent le personnel administratif dont parmi lesquelles 09 hommes et 10 femmes; l'ENIEG de Ngoumou compte également 48 personnels enseignants dont 20 hommes et 28 femmes.

III.2.2. Statistique des élèves-maîtres

Le tableau ci-dessus les statistiques des élèves maîtres de l'ENIEG de Ngoumou par classe et par sexe.

Tableau 3: Statistique des élevés maîtres

N°	Classe	Genre		Total
		Masculin	Féminin	
01	BEPC I	07	30	37
02	BEPC 2	18	66	84
03	BEPC 3	20	73	93
04	PROB 1	01	11	12

05	PROB 2	03	18	21
06	BACC	16	54	70
TOTAL		65	252	317

Il en ressort que l'ENIEG de Ngoumou compte 317 élèves-maîtres donc 65 hommes et 252 femmes.

III.2.3. Présentation des infrastructures

L'ENIEG de Ngoumou dispose de :

- ✓ 10 salles de classe, dont deux(02) construites sur financement du bip 2015 ;
- ✓ 13 bureaux administratifs ;
- ✓ 01 bibliothèque ;
- ✓ -01 laboratoire non équipé actuellement utilisé comme salle informatique ;
- ✓ 01 grande salle de réunions (salle polyvalents) ;
- ✓ 01 réfectoire, actuelle, Ecole Maternelle Bilingue ;
- ✓ 04 bâtiments r+1 à usage de dortoirs dont 01 est actuellement occupés par l'Ecole primaire bilingue de Ngoumou,
- ✓ 01 infirmerie servant de case de passage à certains enseignants,
- ✓ 01 bâtiment abritant les services de l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base,
- ✓ 10 logements d'astreinte dont deux (02) abritent les services de la Délégation Départementale de l'Education de Base ;
- ✓ 04 blocs latrine de 04 compartiments chacun.

III.3. PROGRAMME DE FORMATION DES ELEVES-MAÎTRES

La formation des élèves-maîtres à l'ENIEG s'articule autour de plusieurs disciplines dont la finalité est de développer les compétences d'enseignement de communication ; d'éducation et d'analyse et de régulation.

Le tableau 4 ci-dessous présente les vingt-deux disciplines enseignées à l'ENIEG

Tableau 4: Discipline de l'ENIEG

No	Matières
1	Psychologie appliquée à l'éducation
2	Pédagogie générale
3	Politique éducative et éducation comparée
4	Administration et législation scolaire
5	Supervision pédagogique
6	Philosophie de l'éducation
7	Sociologie de l'éducation
8	Déontologie et éthique professionnelle
9	Introduction aux statistiques appliquées à l'éducation
10	Didactique des activités de l'école maternelle
11	Didactique des activités pratiques et éducation artistique
12	Didactique des chants, musique et culture nationale
13	Didactique d'histoire et géographie
14	Didactique des sciences et éducation à l'environnement
15	Didactique d'éducation à la morale et à l'intégrité
16	Didactique d'E.P.S et Activité motrices
17	Didactique de français
18	Didactique de mathématique à l'école primaire
19	English didactics
20	Didactique des technologies éducatives
21	Didactique des langues nationales
22	Initiation à la recherche-action

La formation à l'ENIEG a pour finalité de former un enseignant professionnel qui exerce les quatre fonctions prioritaires que sont l'enseignement, la communication, l'éducation, et l'analyse et la régulation.

III.4. POPULATION D'ETUDE

L'étude s'est adressée aux administrateurs d'écoles, aux personnels enseignants, et aux élèves-maîtres. Ceux-ci constituent l'ensemble d'unitémentale sur lequel l'étude s'est portée. Ces unités partagent des caractéristiques communes qui sont entre autres :

A) Pour les administrateurs

- ✓ être directeur de l'ENIEG de Ngoumou
- ✓ avoir plus de cinq ans d'expérience

B) Pour les enseignants

- ✓ être enseignant à l'ENIEG de Ngoumou
- ✓ avoir au moins cinq ans d'ancienneté
- ✓ participer à l'évaluation du stage des élèves-maîtres

C) Pour les élèves-maîtres

- ✓ être élève-maître à l'ENIEG de Ngoumou
- ✓ Être au niveau BEPC 3 ou au niveau Probatoire 2 ou au niveau Baccalauréat

D) Pour les responsables administratifs

- ✓ avoir au moins cinq ans d'expérience
- ✓ avoir participé à l'évaluation des élèves-maîtres

Nous rappelons ici que l'ancienneté au poste et le grade donnent aux enquêtés une certaine expérience et leurs permettent de nous fournir des informations fiables et bons renseignements. Pour les élèves-maîtres, ils sont enfin de formation donc apte à juger la formation reçue et de nous donner des informations fiables .C'est sur la base de ces critères que nous avons obtenu la population d'étude ; elle est présentée dans le tableau ci-dessous.

Le tableau 5 ci-dessous présente la population de notre étude selon leurs caractéristiques et leurs effectifs respectif.

Tableau 5 : Population d'étude

Participants	Caractéristiques	Effectifs
Administrateur	-directeur d'ENIEG	1
Enseignants	Enseignant à l'ENIEG	14
Elèves	Niveau 3	196
Responsable académique	Participer à l'évaluation des élèves-maîtres	5
Total	-	201

III.5. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE

III.5.1. Méthode d'échantillonnage

Dans le cadre de notre étude, pour sélectionner les sujets nous avons appliqué la technique d'échantillonnage typique ou raisonnée adapté aux études qualitatives (Depelteau, 2003). Ce type d'échantillonnage consiste à sélectionner des personnes présentant les caractéristiques requises au sein d'une population, et très souvent des personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Nous avons pu retenir à ce effet, des critères spécifiques devant être remplis par ces participants. Pour les administrateurs, il s'agissait de ceux qui sont directeurs, avec au moins cinq ans d'anxiété concrète. Pour les enseignants il fallait être enseignant à l'ENIEG, avoir au moins cinq ans d'expériences et avoir participé à l'évaluation des élèves-maîtres en stage. Pour les responsables administratifs, il fallait avoir au moins trois ans d'ancienneté et avoir participer à l'évaluation des élèves-maîtres en stage. Enfin, pour les élèves il fallait être élève à l'ENIEG en dernière année de formation.

Le tableau 6 ci-dessous présente l'échantillon de notre étude.

Tableau 6 : Echantillon de l'étude

Participants	Caractéristiques	Effectifs
Administrateur	Directeur d'ENIEG	1
Responsable académique	Chef SES*	1
Enseignants	Enseignant à l'ENIEG	8
Elèves-maîtres	Niveau 3	30
Total		40

*SES : service des études et des stages

Nous avons recensés les participants, leurs caractéristiques et les effectifs correspondant. Le recueil d'informations auprès des personnes s'est fait au moyen d'outils précis comme l'indique notre prochain point.

III.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Banchet et Gotman cités par Albarelle (2003) ont relevé que l'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ce travail a nécessité l'utilisation de deux outils de collecte des données : l'entretien semi-directif (entretien individuel) et du focus group (entretien collectif).

L'utilisation de l'entretien se justifie par deux raisons majeures :

Premièrement, l'entretien permet d'entrer dans l'univers mental du sujet. L'entretien rend possible la liberté de parole. Il n'y a pas de contrainte sociale avec cet instrument.

Deuxièmement, l'entretien semi-directif permet à l'interviewé d'être en confiance et de nous parler abondamment du sujet de la recherche.

Nous avons utilisé le focus group parce que c'est un dispositif utilisé à de multiples fins. Il peut être employé pour la compréhension des comportements et des attitudes d'un groupe ciblé, pour l'exploration des situations dites sensibles, pour l'étude d'un groupe sujet ou restreint, pour la création d'un espace de débat et de délibération dans un environnement virtuel ou réel, pour l'exploration des phénomènes humains vécus par plusieurs personnes etc. Nous avons fait des focus group avec les élèves-maîtres pour recueillir leurs points de vue sur la formation qui leur est donnée, sur le stage, bref sur l'objet de recherche.

III.6.1. Construction de l'instrument de collecte des données

La collecte des données s'est faite sur la base d'un guide d'entretien dans une recherche de type qualitatif avec comme instrument l'entretien et le focus group. Il était difficile de faire un pré-test à l'aide des entretiens sur la même population d'étude, car l'entretien est un échange entre une personne et son interlocuteur et, faire un essai ne devait pas rendre crédible l'étude pour les sujets. Les variables ont été transformées en thèmes qui ont constitué le guide de l'entretien. Ce guide a été soumis au Directeur de Mémoire et à d'autres personnes pour tester sa validité par un accord inter-juge et pallier ainsi au déficit de pré-test.

III.6.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien a été utilisé pour les entretiens individuels et collectifs. Notre type d'entretien était semi-directif, c'est-à-dire que nous partions d'une grande question et en fonction de la réponse, nous en posions d'autres sans forcément respecter leur ordre. Toutefois, avant la phase de communication proprement dite, nous avons eu à préciser quelques paramètres de l'entretien à l'interviewé. Ces paramètres sont :

- ✓ l'objectif de notre entretien ;
- ✓ le choix de l'interviewé ;
- ✓ la possibilité d'enregistrement ;
- ✓ le thème de l'entretien.

Le but était d'avoir l'adhésion de l'interviewé en bonne et due forme. Bien que ce soit un entretien semi-directif, il s'appuie sur les différents thèmes et sous-thèmes de notre sujet de recherche. Ce sont :

- ✓ Thème 1 : temps et le lieu de la formation.
- ✓ Sous-thème 1 : formation en temps réel (présentiel, stage classique, conférences, tutorat, coaching. à distance : vidéoconférence.
- ✓ Sous-thème 2 : formation en temps différé (présentiel, imprimé, cassette audio ou vidéo, support informatique ; à distance : E Learning)

- ✓ Thème 2 : Seul ou en groupe
- ✓ Sous-thème 1 : individualisation totale (cadre d'apprentissage individuel, enseignement à distances.
- ✓ Sous-thème 2 : individualisation partielle (cadre d'apprentissage collectif, cadre d'apprentissage coopératif)

- ✓ Thème 3 : La formation expérientielle
- ✓ Sous-thème 1 : formation en stage (contact direct entre sujet et objet)
- ✓ Sous-thème 2 : formation en alternance (capacité d'action)

- ✓ Thème 4 : modalité d'accompagnement
- ✓ Sous-thème 1 : tutorat (compagnonnage)

- ✓ Sous- thème 2 : coaching (coaching centré sur la situation à résoudre, coaching centré sur les personnes)

III.6.3. Cadre de l'entretien individuel

A ce niveau, il s'agit de préciser entre autres le lieu du déroulement effectif de l'entretien et les modalités données aux participants. Notons que tous ces entretiens étaient précédés par la présentation du formulaire de consentement éclairé aux participants. L'intérêt était de matérialiser l'accord entre l'interviewé et nous d'une part, et d'autre part, de préciser l'aspect confidentiel des informations recueillies pendant l'entretien. Nous nous sommes servis d'un enregistreur électronique pour capturer les discours des enquêtées afin de garantir un recueil exhaustif et intégral des données. La durée des entretiens était en moyenne de dix minutes. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de modalités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles c'est-à-dire un bureau avec table et chaises, un stylo et du papier pour noter les éléments non verbaux du discours du sujet.) Pendant l'interview, les participants s'abstenaient d'utiliser leurs téléphones portables pour éviter de se distraire.

III.6.4 Déroulement de l'entretien individuel

Les entretiens se sont déroulés à l'ENIEG de Ngoumou du mardi 05 au vendredi 09 Mars 2016. Nous avons tour à tour interviewé les responsables administratifs et académiques ainsi que les enseignants. Les entretiens ont constitué en la présentation générale de notre thème et des thèmes et sous thèmes du guide d'entretien. Le recueil des informations s'est fait à travers un enregistreur Panasonic dont l'utilisation a dûment fait l'objet de consentement par les interviewés.

Durant le déroulement, nous nous sommes basés sur une liste de thèmes précis à aborder. Nous avons exploité ces thèmes afin de recueillir des informations auprès des participants. La formulation des questions étaient plus ou moins déterminée. A cet égard, nous avons fait usage d'une grande liberté dans le déroulement dudit entretien. En effet, nous avons abordé les différents thèmes de notre travail selon, notre classification propre. La seule entrave à cette mouvance a été de nous assurer que les différents thèmes définis avaient été abordés de façon fidèle. Les interviewés, par ailleurs disposaient d'une liberté totale qui leur permettait de répondre à leur guise, avec les mots qui leur convenaient et prenaient le temps voulu pour le faire.

III.7. FOCUS GROUP

Le focus group est un outil d'animation. C'est un entretien de groupe qui permet de recueillir des informations qualitatives. Cet instrument permet de collecter des informations exhaustives sur une question donnée. Son avantage est qu'il permet de susciter la réflexion, la discussion, la contradiction et l'échange d'idées. Son optique est de recueillir des informations complémentaires sur nos sujets ou notre échantillon et recueillir les divers avis et les confronter pour une analyse objective. Le développement des compétences professionnelles n'est pas seulement une affaire des enseignants. Nous avons donc voulu faire des focus group avec les élèves-maîtres de l'ENIEG de Ngoumou.

III.7.1. Cadre du focus group

Le focus group avec les élèves-maîtres s'est déroulé en salle de classe. Les participants étaient assis en arc de cercle devant l'animateur. Il était question de réunir les sujets dans un endroit éloigné de tout bruit, qui contribue à les mettre à l'aise. Le cadre était neutre et d'une plus grande proximité sociale et culturelle. Il faut préciser qu'il y a eu trois sessions de focus group qui regroupaient les représentants des trois niveaux en fin de formation. Les participants étaient disponibles et réceptifs.

Le tableau 7 ci-dessus présente la population des focus groupe.

Tableau 7 : Population des focus group

Nombre de session	Population	Effectifs
Première session	BEPC 3	10
Deuxième session	Probatoire 2	10
Troisième session	Baccalauréat	10

Pour notre étude, nous avons constitué trois focus group de dix élèves-maîtres dans chacune des trois salles de classe contenant les apprenants en fin de formation

III.7.2. Rôle de l'animateur du focus group

Dans l'entretien collectif, le rôle du chercheur (animateur) consiste à animer la discussion, à guider de sorte à éviter notamment les « effets de leader » ou les effets de la

timidité de certains participants. Un accent a été mis sur la participation effective de tous les sujets. L'animateur a également le souci de veiller à aborder les différents thèmes du guide d'entretien. Enfin, son rôle est de donner des consignes de passage relatives à l'entretien et au respect du point de vue des autres ; tous les avis étaient les bienvenus.

III.7.3. Déroulement du focus group

Le focus group avec les élèves-maîtres s'est déroulé le 07 mars 2016 pour les élèves-maîtres de la classe BEPC 3, le 09 Mars 2016 pour les élèves-maîtres de Probatoire 2 et le 10 Mars 2016 pour les élèves-maîtres du niveau Baccalauréat. Le focus group consistait à recueillir les informations sur le thème du guide d'entretien en donnant la parole à tous les participants qui prenaient la parole à tour de rôle pour permettre la fluidité du discours. Avant tout, le focus group commençait toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé(en annexe) aux participants pour matérialiser l'accord entre nous et les participants. Ces derniers ne devaient pas se servir de leur téléphone portable pour éviter les perturbations. Nous nous sommes servis d'un enregistreur électronique Panasonic pour capturer intégralement les discours.

III.8. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

La technique d'analyse des données dans cette étude est l'analyse du contenu. De façon générale, l'analyse de contenu est définie comme un ensemble de technique de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. On part du discours et on en déduit de manière logique des connaissances sur l'émetteur du message ou sur l'environnement. Pour l'analyse du contenu des discours recueillis, nous avons utilisés l'analyse thématique qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche de la sorte une cohérence thématique. Ceci a nécessité la construction d'une grille d'analyse.

Le tableau 8 ci-dessus représente la grille d'analyse des données recueillies lors des différents entretiens.

Tableau 8 : Grille d'analyse des données

CENTRES	THEMES	INDICATEURS	CODE	OBSERVATION			
				0	1	2	3
Premier centre d'intérêt	Temps et le lieu de formation	Formation en temps réel (stage classique, conférence, tutorat ; coaching télé vidéoconférence	A				
		Formation en temps différé (imprimé, cassette audio ou vidéo, support informatique, e Learning	B				
Deuxième centre d'intérêt	Formation Expérientielle	Formation en stage (contact direct entre sujet objet	A				
		Formation en alternance (capacité d'action	B				
Troisième centre d'intérêt	Modalité D'accompagnement	Tutorat (compagnonnage)	A				
		Coaching (coaching centré sur la situation à résoudre, coaching axé sur la personne	B				
Quatrième centre d'intérêt	Compétences professionnelles	Savoir théoriques	A				
		Savoirs procéduraux	B				
		Savoir-faire expérientiels	C				
		Savoir-faire sociaux	D				
		Savoir-faire cognitifs	E				

Les modalités de ce tableau nous impose une codification, car chaque indicateur de cette grille est analysé au regard des discours issus des entretiens individuels et des focus group. Ainsi :

- ✓ la modalité « 0 » revient à dire que le fait est « **plutôt inadéquat** » ;
- ✓ la modalité « 1 » traduire que le fait est « **pas du tout adéquat** » ;
- ✓ la modalité « 2 » par contre, signifie que le fait est « **plutôt adéquat** » ;
- ✓ quant à la modalité « 3 », elle signifie que le fait est « **tout à fait adéquate** ».

Pour traduire cette apparition, nous avons coché la case correspondante à l'indicateur. Il n'est pas dit que lorsque l'information est absente dans le discours, elle n'est pas importante. Elle peut être latente. La question était de voir comment elle est présente dans le discours.

III.9. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES

Dans une analyse qualitative, il est exclu que l'analyse soit sur la base de simples notes écrites, prises à la volée lors du déroulement des différents entretiens, ou pris sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. En effet, nous avons réalisé notre analyse en trois étapes selon la procédure proposée par Bardin (1977). La première consistait au recueil des données et suivi de la transcription des interviews. Après la transcription de tous les discours, nous avons procédé à une sélection pour retenir ce qui est exploitable. Ce sont les discours que nous avons analysés et présentés dans nos résultats. La deuxième étape, quant à elle consistait à sélectionner et à définir les codes. A la dernière étape, nous avons procédé au traitement des données. Le but recherché étant d'accepter ou de réfuter nos questions de départ ou nos objectifs de départ.

III.9.1. Transcription des interviews

La transcription des interviews est menée généralement à la main. Elle note mot à mot tout ce que l'interviewé dit, sans changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. Souvent, les discours hors contexte et hors sujet, ne sont pas transcrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. Nous avons pris soin de respecter cette façon de faire.

Au terme de ce chapitre consacré à la méthodologie, notre travail a été de définir notre population d'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, décrire l'instrument de collecte des données. Ce chapitre aborde également la technique de dépouillement des données. Il convient à présent de passer à la phase opérationnelle c'est-à-dire à la présentation, à l'analyse des données recueillies sur le terrain. Ce cadre opérationnel qui constitue la troisième partie de cette étude est composé de deux chapitres à savoir : la Présentation et L'analyse des Résultats et l'Interprétation et Implication Professionnelle.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATIONNEL

CHAPITRE IV - PRESENTATION DES RESULTATS

Après avoir collecté les données de l'enquête, il est question dans ce chapitre de procéder à la présentation descriptive et thématique des résultats. L'objectif visé étant celui de procéder en une mise en large des données recueillies et traitées.

IV.1. PRESENTATION DES ENQUETES

Le choix de nos enquêtés a été basé sur des critères tels que le statut, le sexe, le grade, l'ancienneté aux postes. On y distingue au niveau de l'ENIEG de Ngoumou le DIRENIEG, le Chef SES, les enseignants et par ailleurs trois focus group avec les élèves-maîtres.

IV.1.1. Identification des enquêtés

Notre recherche porte sur quarante sujets repartis en entretiens individuels et en focus group. Constitué d'un DIRENIEG, un chef SES, huit enseignants et de trois focus group composé chacun de dix élèves-maîtres dont dix élèves-maîtres du niveau BEPC3, dix élèves-maîtres du niveau Probatoire 2 et dix élèves-maîtres du niveau Baccalauréat.

IV.1.2. Entretien individuel

Le tableau 9 ci-dessous recense les participants à l'entretien individuel

Tableau 9 : Participant à l'entretien individuel

PARTICIPANTS	SEXE	GRADE	ANCIENNETE
Directeur	Masculin	PENI	8ans
Chef SEES	Féminin	PENI	5ans
Enseignant1	Masculin	PENI	16ans
Enseignant2	Masculin	PENI	15ans
Enseignant 3	Masculin	PENI	15ans
Enseignant 4	Masculin	PENI	5ans
Enseignant 5	Féminin	PENI	5ans
Enseignant 6	Féminin	PENI	5ans
Enseignant7	Féminin	PENI	5ans
Enseignant 8	Féminin	PENI	7ans

Du tableau ci-dessus il ressort que les participants sont expérimentés c'est à dire ils ont des grades élèves dans l'enseignement aussi ont une ancienneté certaine à leur différents poste il y a aussi comme nous le constatons parité au niveau des sexes de nos enquêtés cinq hommes et cinq femmes. Les statuts de nos enquêtés leurs permettent de nous fournir des informations fiables et des bons renseignements par rapports aux thèmes de notre entretiens.

IV.1.3. Focus group

IV.1.3.1. Focus group avec les élèves maîtres du niveau BEPC 3

Le tableau 10 ci-dessous représente les focus groupes des élèves maîtres du niveau BEPC 3

Tableau 10 : Focus group avec les élèves maîtres du niveau BEPC 3

PARTICIPANTS	STATUT	NIVEAU	SEXE
1	Elève-maître	BEPC 3	Féminin
2	Elève-maître	BEPC 3	Féminin
3	Elève-maître	BEPC 3	Féminin
4	Elève-maître	BEPC 3	Féminin
5	Elève-maître	BEPC 3	Féminin
6	Elève-maître	BEPC 3	Masculin
7	Elève-maître	BEPC 3	Masculin
8	Elève-maître	BEPC 3	Masculin
9	Elève-maître	BEPC 3	Masculin
10	Elève-maître	BEPC 3	Masculin

Dans le tableau ci-dessus nous, constatons que les élèves maître sont en fin de formation et donc aptes à juger et la formation qu'ils reçoivent par conséquence à répondre aux questions de notre guide d'entretiens. Dans ce focus group nous constatons qu'il y a aussi parité au niveau des sexes cinq participants de sexe masculin et cinq participants de sexe féminin.

IV.1.3.2. Focus group avec les élèves maîtres du niveau probatoire 2

Le tableau 11 représente les focus group avec les élèves maîtres du niveau Probatoire 2

Tableau 11 : Focus group avec les élèves maîtres du niveau probatoire 2

PARTICIPANTS	STATUT	NIVEAU	SEXE
1	Elève-maître	Probatoire 2	Féminin
2	Elève-maître	Probatoire 2	Féminin
3	Elève-maître	Probatoire 2	Féminin
4	Elève-maître	Probatoire 2	Féminin
5	Elève-maître	Probatoire 2	Féminin
6	Elève-maître	Probatoire 2	Masculin
7	Elève-maître	Probatoire 2	Masculin
8	Elève-maître	Probatoire 2	Masculin
9	Elève-maître	Probatoire 2	Masculin
10	Elève-maître	Probatoire 2	Masculin

Nous constatons dans ce tableau que les élèves maître sont en fin de formation et donc aptes à juger et la formation qu'ils reçoivent par conséquence à répondre aux questions de notre guide d'entretiens. Dans ce focus group nous constatons qu'il y a aussi parité au niveau des sexes cinq participants de sexe masculin et cinq participants de sexe féminin.

IV.1.3.3. Focus group avec les élèves maîtres du niveau Baccalauréat

Le tableau 12 représente les focus group avec les élèves maîtres du niveau Baccalauréat

Tableau 12: Focus group avec les élèves maîtres du niveau Baccalauréat

PARTICIPANTS	STATUT	NIVEAU	SEXE
1	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
2	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
3	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
4	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
5	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
6	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
7	Elève-maître	Baccalauréat	Féminin
8	Elève-maître	Baccalauréat	Masculin
9	Elève-maître	Baccalauréat	Masculin
10	Elève-maître	Baccalauréat	Masculin

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que les élèves maître sont en fin de formation et donc aptes à juger et la formation qu'ils reçoivent par conséquent à répondre aux questions de notre guide d'entretiens. Dans ce focus group nous constatons qu'il n'y a pas parité au niveau des sexes sept participants de sexe féminin et trois participants de sexe masculin. Dans ce focus group nous constatons que les femmes sont plus nombreuses juste parce qu'elles étaient plus accueillante contrairement aux hommes qui se sont montrés moins intéressé.

IV.2. PRESENTATION DES RESULTATS

Nous allons présenter les résultats selon les thèmes de l'étude. L'analyse thématique est celle qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens de recherche de la sorte une cohérence thématique. Cette étude repose sur quatre thèmes à savoir le temps et le lieu de la formation, la formation expérientielle, les modalités d'accompagnement et les compétences professionnelles.

IV.2.1. Temps et lieu de formation

Au regard du temps et au lieu de la formation il ressort des discours des enquêtés des indices de ce temps et lieu de la formation

D'après le DIRENIEG: « *La formation à l'ENIEG de Ngoumou comme dans tous les ENIEG de Ngoumou comme dans tous les ENIEG du Cameroun se fait en un an, deux ans ou trois ans selon le niveau d'étude des apprenants pendant que ceux du niveau BEPC font trois ans, ceux du niveau probatoire ont deux ans de formation et ceux du niveau baccalauréat ne font qu'une seule année de formation. Cette formation se fait en temps réel pendant la formation. Ici à l'ENIEG les enseignants sont en contact direct avec les apprenants ; ce qui facilite les interactions. Aussi, avec l'instauration de l'enseignement explicite les enseignants ont le devoir d'être très proche des apprenants.*»

Pour le chef SES lors qu'elle déclare« *la formation ici à l'ENIEG se fait en temps réel. En ce qui concerne la durée la formation elle varie selon le niveau d'étude avec lequel l'apprenant est admis. Les apprenants sont admis avec le niveau BEPC ils font 3ans de formation, pendant que leurs camarades du niveau probatoire feront deux années de formation et enfin les apprenants du niveau baccalauréat font une seule année de formation. Pour les anglophones l'admission se fait avec General Certificate of Education Ordinary Level ou le General Certificate of Education Advanced Level* ».

Pour l'enseignant 1:« *la formation à l'ENIEG se fait en trois ans pour le niveau BEPC, en deux ans pour le niveau probatoire et en une année pour le niveau baccalauréat. Cette formation se fait en temps réel car les élèves-maîtres sont en contact direct avec les enseignants que nous sommes* ».

Autant, l'enseignant 2 affirme : «*la formation à l'ENIEG s'articule en un, deux et trois ans selon le niveau d'étude de l'apprenant avec les enseignements théoriques et les stages pratiques. Cette formation se fait en temps réel* »

Presque autant pour Enseignant 3: « *la durée de la formation a l'ENIEG est de trois, six et neuf trimestre selon le niveau d'étude de l'apprenant avec en moyen un stage pratique par trimestre. Nous sommes en contact direct avec nos apprenants* ».si pour les autres cette durée de la formation semble satisfaisante l'enseignant 4 la trouve insuffisante il affirme : « *la durée de la formation est de un à trois ans et cette formation se fait en temps réel parce que les apprenant ont l'occasion de confronter directement leurs lacunes à ceux de ses camarades et de poser directement leurs question aux enseignants je trouve que cette durée est très courte surtout pour les élèves-maître du niveau Bac quant à ceux du niveau BEPC leur niveau est très bas leur formation devra durée au moins cinq ans*»

L'enseignant 5 qui commence par expliquer le choix d'une formation en temps réel à l'ENIEG. Il déclare : *«La formation en temps réel est celle appliquée par tous les enseignants car, elle met l'apprenant face à l'encadreur. Le contact est direct. Elle offre plus de possibilités pour des explications, des simulations et même des conseils pratiques. La durée de la formation est de trois ans pour les élèves-maîtres de BEPC. Elle dure deux ans pour ceux du niveau probatoire et d'une année pour ceux du niveau Baccalauréat. Cependant j'aimerais noter que la durée de cette formation est courte».*

Pour l'enseignant 6 : *«la durée de la formation est fonction du niveau admission des élèves maîtres à l'ENIEG. Ici, la formation se fait en temps réel ce qui permet à l'élève de se concentrer uniquement sur sa formation et de rester en contact direct avec ses formateurs ».*

Quant à l'enseignant 7, il déclare : *« ici, nous appliquons la formation en temps réel. la plupart des élèves-maîtres n'ont pas de matériel d'informatique ; l'instabilité du courant électrique et la non maîtrise de l'outil T.IC par tous les enseignants justifie le choix de ce type de formation à l'ENIEG ».*

Selon l'enseignant 8 : *«la formation en temps réel est utilisée à l'ENIEG car, l'enseignement est plus pratique que théorique. La formation en temps réel permet aux apprenants de mettre en pratique et de demander les conseils sur les difficultés qu'ils rencontrent. La durée de la formation dépend du niveau d'étude. Elle dure un an pour le niveau baccalauréat, deux ans pour le niveau probatoire et trois ans pour le niveau BEPC. La finalité de la formation est la même pour les trois niveaux ».*

Une analyse du premier thème nous permet de constater que l'enseignement normal (ENIEG) est ouvert aux candidats titulaires du BEPC (brevet d'étude du premier cycle), du CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), du probatoire ou du General Certificate of Education Ordinary Level et du Baccalauréat ou du General Certificate of Education Advanced Level. La durée de formation varie de un à trois ans. À l'ENIEG de Ngoumou, cette formation se fait uniquement en temps réel

IV.2.2. Formation expérientielle

En rapport avec thème sur la formation expérientielle, les enquêtés ont répondu de la manière suivante :

Selon le DIRENIEG : « *La formation à l'ENIEG de Ngoumou comme dans tous les ENIEG du Cameroun est articulée en deux phases, une phase théorique et une phase pratique. L'année scolaire étant divisée en trois trimestres, les élèves maîtres effectuent un stage pratique chaque trimestre. Ce stage peut se faire soit dans une Ecole Maternelle d'Application (EMA), soit dans une Ecole Primaire d'Application (EPA) ceci selon une répartition objective du chef SEES* ».

Pour le chef SES:«*la formation à l'ENIEG est professionnelle avec un stage pratique chaque trimestre. L'élève-maître du niveau baccalauréat effectue trois stages pratiques pendant leur séjour à l'ENIEG. Ceux du niveau probatoire effectuent six stages pratiques et enfin le niveau BEPC neuf stages pratiques* » Elle note ainsi une durée ou un nombre de stage pratique adapté au niveau d'étude des apprenants qui varie entre trois et neuf stages pratiques selon le niveau d'étude de l'apprenant.

Pour l'enseignant1 : « *En plus des connaissances théoriques que nous les transmettons en salle de classe par le biais de l'enseignement explicite, les élèves-maîtres effectuent des stages pratiques dans les EPA et les EMA chaque trimestre. Ces différents stages ont des objectifs différents. Mais, la finalité est de mettre les élèves-maîtres en contact direct avec la réalité du terrain et les difficultés qu'ils auront à rencontrer pendant leur formation car la profession enseignante est très exigeante. Nous participons aussi dans les deux cas aux évaluations* ».

L'enseignant 2 affirme : « *ici à l'ENIEG, les cours théoriques sont entrecoupés par les périodes de stage pratiques. Chaque trimestre, les élèves-maîtres ont droit à un stage pratique* ».

Pour l'enseignant 3 : « *les élèves-maîtres effectuent les stages pratiques chaque trimestre. Ces stages leur permettent en quelque sorte de confronter la théorie enseignée en salle de classe ou pendant les cours à l'ENIEG à la réalité sur le terrain. C'est une période très importante dans la formation des enseignants même si je trouve la durée des stages pratiques courtes et parfois inapproprié* ».

Pour l'enseignant 4 les élèves-maître devrais faire une année de formation pratique et une année de stage pratique il déclare: « *pendant la période de stage pratique, les apprenants affrontent la réalité en face et font face aux difficultés de leur futur profession pour ma part cette phase est capitale et je trouve même que la période allouée à chaque*

stage pratique par trimestre qui es de trois semaines doit être augmenté a un mois par trimestre. La formation pour moi doit être plus pratique que théorique mais à l'ENIEG comme dans presque toutes les écoles de formation le temps alloué à la théorie est toujours supérieur à celui de la pratique les élèves-maîtres devons faire une année de cours théorique et une année de stages pratiques ».

D'après l'enseignant 5:«la formation des élèves maîtres, se déroule en deux articulations, la première étant les cours théorie et la seconde étant les stages pratiques. Pendant les stages les élèves-maîtres observent le travail de l'enseignant titulaire de la classe ou ils sont affectés. Après cette période d'observation ils travaillent sur tutelle ;c'est à dire avec l'aide de l'enseignant ou de l'encadreur. Enfin, ils prennent la classe en main on parle de stage en responsabilité. Par la même occasion, nous participons à leur évaluation pendant les stages et les cours théories cette formation est bien structuré ».

L'enseignant 6 déclare : « la formation à l'ENIEG est une formation alternative. Les élèves effectuent les cours théoriques pendant une période de deux mois et un stage pratique de trois semaines chaque trimestre selon la répartition annuelle des activités de l'ENIEG ».

L'enseignant 7 qui affirme : « pour amener les élèves-maîtres à être en contact avec les réalités du terrain, nous leurs proposons chaque trimestre un stage pratique. Les objectifs de chaque stage sont clairement définis par le chef SEES selon la classe d'affectation du stagiaire et le niveau d'étude à l'ENIEG ».

Pour l'enseignant 8:« Comme dans toutes les écoles de formation, nos apprenants ont des stages pratiques. La différence à l'ENIEG est que les apprenants effectuent un stage pratique chaque trimestre. Ce qui leur permette de mettre en application les cours reçus dans les salles de classe ».

Une analyse du thème numéro deux de notre recherche nous permet de constater que les élèves-maîtres de l'ENIEG de Ngoumou effectuent un stage pratique dans les EMA et les EPA par trimestre soit un total de trois stages pour le niveau baccalauréat, six stages pratiques pour le niveau Probatoire et neuf stages pratiques pour le niveau BEPC. Le but de ces stages est de rapprocher les apprenants des réalités du terrain et de les préparer par la même occasion aux exigences de la profession enseignante. Les élèves-maîtres partagent

leur temps de formation entre les cours dispensés au sein de l'ENIEG et les stages pratiques effectués dans les établissements scolaires primaire et maternelle d'application. Durant la formation, les professeurs de l'ENIEG sont régulièrement appelés à évaluer les apprentissages des étudiants. Dans ce cadre, cette évaluation prend deux formes ; la première, certificative, a lieu à la fin de chaque module et atteste l'atteinte des objectifs visés par la formation ; la seconde, formative, s'effectue tout au long de la formation et accompagne les étudiants dans la construction de leurs compétences.

IV.2.3. Modalités d'accompagnement

En ce qui concerne les modalités d'accompagnement, les informations reçues des enquêtés sont les suivantes:

Selon le DIRENIEG : *«l'accompagnement des élèves- maîtres se fait simultanément par les professeurs de l'ENIEG et les enseignants des EPA et des EMA ».*

Le Chef SEES déclare: *«nous les accompagnons pendant toute la formation, par les enseignements durant les cours théoriques et lors des stages pratiques et pendant les stages pratiques-nous travaillons en collaboration avec les enseignants des écoles maternelles et primaires d'application ».*

Pour l'enseignant 1: *«le coaching centré sur la personne est le type d'accompagnement que j'utilise dans la formation et l'encadrement des élèves-maître à l'ENIEG. Elle permet de mieux connaître les apprenants et les besoins pour y remédier. Je mets également à leur disposition les supports de cours tels que l'oblige l'enseignement explicite que nous pratiquons aujourd'hui dans les ENIEG».*

L'enseignant 2renchérie en disant: *« nous accompagnons les élèves maîtres en leur donnant des conseils divers lié à l'amélioration des points ou ils éprouvent des difficultés. Notre accompagnement est de ce fait un coaching centré non seulement sur la personne mais aussi sur la situation à résoudre ».*

L'enseignant 3 affirme: *«par la présentation des cours théorique à l'ENIEG et par leur encadrement pendant les stages pratiques dans les écoles primaires et maternelles d'application, par divers conseils apportés aux préoccupations d'ordre général qu'ils veulent bien poser. Nous alternons ainsi en fonction des besoins des apprenant le tutorat et le coaching»*

L'enseignant 4 déclare :«*depuis que je suis enseignant à l'ENIEG, j'accompagne les élèves-maîtres dans leurs formations par le coaching pendant les stages pratiques et les enseignements théoriques en salles de classe même si la théorie et la pratique sont souvent très différentes. Aujourd'hui avec la mise en application de l'enseignement explicite, nous mettons aussi à leur disposition des supports de cours et nous leurs prodiguons beaucoup de conseils dans le cadre de leur formations*».

L'enseignant 5 affirme: «*en leur suivant pas à pas dans leur formation et en leur donnant des conseils d'ordre pédagogique lorsqu'ils en ont besoin, je réfère un coaching axé sur la situation à apprendre dans le cadre de leur accompagnement*».

L'enseignant 6 explique: «*l'enseignant du primaire est la clé pour le développement d'un pays. Voilà pourquoi dans leur formation, j'utilise un coaching qui est à la foi centré d'abord sur l'apprenant et en suite sur la situation à résoudre, ceci aussi bien pendant les cours théoriques que pendant les stages pratique*».

L'enseignant 7 déclare :«*j'accompagne les élèves maîtres dans leur formation par le coaching dans toutes les activités et les domaines que leurs imposes leurs séjour ici à l'ENIEG* ».

Enfin l'enseignant 8 déclare:« *nous leur fournissons les supports de cours pour exploitation, nous organisons des séminaires obligatoire, nous établissons une relations de proximité avec nos apprenants basée sur le coaching et nous les encadrons pendant les stages pratiques*».

Une analyse des données ou des informations recueillies de ce thème nous permet de constater que les modalités d'accompagnement tiennent non seulement pendant les cours théorique à l'ENIEG mais aussi pendant les stages pratiques. La plupart des enseignants font usage du coaching.

IV.2.4. Compétence professionnelle

Enfin, en ce qui concerne ne thème compétence professionnelle les sujets enquêtés donnent les informations et les indices sur ces compétences professionnelles de la sortes:

Selon le DIRENIEG: «*le but de la formation que les élèves-maîtres reçoivent ici à l'ENIEG comme dans tous les ENIEG du Cameroun est de faire de chaque apprenant un enseignant nanti de compétences professionnelles .Nous leurs enseignons non seulement*

les savoirs théoriques mais aussi par les stages pratiques en moyenne un stage par trimestre .Nous les mettons en contact avec les réalités du métier. Ils sont en contact avec les enseignants du primaire et des écoles maternelles. Tout ceci est mis à leur disposition pour qu'ils soient compétents dans tous les domaines pour pouvoir se déployer sur le terrain ».

Le Chef SEES renchérit en disant: «oui, après leur formation, ils peuvent se déployer sur le terrain et être par la même occasion compétents. Les programmes de l'ENIEG sont conçus à cet effet. En plus, les compétences que nous développons pendant leur formation sont les compétences requises dans la pratique du métier d'enseignant. Les programmes officiels les décrivent clairement : La communication, l'enseignement, l'éducation et l'analyse et l'atteintes de ces objectifs passent par toutes les vingt-quatre disciplines enseignées à l'ENIEG».

L'enseignant 1 affirme: « oui, mais ils éprouvent beaucoup de problèmes d'insertion professionnelle dus au fait qu'après leur formation ils perdent beaucoup de temps pour attendre l'intégration et parfois finissent même pas oublier certains aspects de la formation qu'ils ont reçus ce qui peut en quelque sorte justifier les enseignants incompetents sur le terrain».

Pour l'enseignant 2:«Naturellement, la formation que nous mettons à la disposition des apprenants doit nécessairement leur permettre d'être compétents sur le terrain. En plus, les nouveaux programmes de l'ENIEG sont conçus pour cela».

L'enseignant 3 répond: «oui ils ont tout ce qui est nécessaire pour se déployer sur le terrain .Si non, nous ferions un travail inutile. En plus les programmes officiels de l'ENIEG sont conçus pour permettre le développement des compétences et avec l'avènement de l'enseignement explicite tout est mis à la disposition des élèves-maîtres pour qu'ils soient des professionnelles compétents».

L'enseignant 4 déclare: «En principe, oui, un élève-maître qui a bien suivi sa formation n'éprouve aucune difficulté à être compétent sur le terrain ».

Pour l'enseignant 5 :« oui car, en plus des enseignements théoriques leurs stages pratiques se fait à travers l'encadrement et le suivi des professeurs de l'ENIEG et de l'enseignant titulaire des Ecoles Primaires et Maternelles d'Application. En plus les programmes de formation visent le développement des compétences».

L'enseignant 6 déclare : *«oui, mais, beaucoup reste encore à être fait car, le temps mis entre la formation et l'insertion professionnelle peut rendre nos apprenants moins compétents sur le terrain».*

L'enseignant 7 confirme en déclarant: *«oui, ils sont compétents et capable de se déployer sur le terrain de par la formation initiale reçue ici à l'ENIEG, même si après leur formation, ils éprouvent d'énormes difficulté d'insertion professionnelle».*

Pour l'enseignant 8:*«Oui, ils peuvent s'adapter à tous les contextes comme tous les enseignants; en plus les programmes de formation visent l'attente de cet objectif».*

L'analyse des informations recueillies de ce thème nous permet de comprendre que pour tous les enquêtés la formation initiale reçue à l'ENIEG permet aux élèves-maîtres d'être compétents et de se déployer sur le terrain. Pour les enseignants, les programmes officiels visent l'atteinte de cette finalité. En outre, les enseignants mettent un accent particulier sur les difficultés d'insertion professionnelle que rencontrent les élèves-maîtres après leur formation comme pouvant altérer les compétences acquises pendant la formation initiale.

IV.3. ENTRETIEN EN FOCUS GROUP

IV.3.1. Temps et lieu de formation

Selon l'élève 1 : *«notre formation à l'ENIEG se fait selon le niveau avec lequel nous sommes admis. Moi j'ai été admis avec le niveau probatoire. Je suis à ma deuxième et dernière année de formation. Mes camarades admis avec le niveau BEPC ont fait trois années de formation et ceux du niveau baccalauréat une seule année ».*

L'élève 2 déclare : *«ici à l'ENIEG, la durée de la formation est déterminée par le niveau avec lequel nous sommes admis. Elle varie entre une année de formation à trois ans. Pour certains la durée est plus longue que chez d'autre».*

L'élève 3 ajoute : *«ne perdons pas de vue que la finalité est la même puisque à la fin de notre formation nous sommes soumis aux mêmes épreuves pendant le CAPIEM. En plus la formation ici ce fait en temps réel ».*

Pour l'élève 4 : *« la durée de la formation dépend du niveau avec le quel nous sommes admis. La formation se fait en temps réel ».*

L'élève 5 déclare : « *La formation se fait en une ; deux ou trois ans selon qu'on est admis avec le B.E.P.C, le Probatoire ou le Baccalauréat. Cette formation se fait en temps réel* ».

C'est dans le même sens que l'élève 6 affirme : « *la durée de la formation est de trois ans pour le niveau B.E.P.C, deux année pour le niveau Probatoire et une Année pour le niveau Baccalauréat. La formation se fait en temps réel même si je pense qu'une formation en temps différé est envisageable. Le seul inconvénient ici à l'ENIEG de Ngoumou est l'instabilité électricité et le manque de matériel approprié* ».

Une analyse des informations reçues de ce focus group nous permet de comprendre que les élèves- maîtres effectuent leur formation en une année, deux années ou trois années selon le niveau avec lequel ils sont admis. La finalité de la formation est la même pour les trois niveaux et cette formation se fait en temps réel. Ce qui présuppose que le succès et la réussite sont envisageable.

IV.3.2.Modalités d'accompagnement

Selon l'élève 1 « *Par nos enseignants qui nous donnent des conseils parce que nous sommes directement en contacts avec eux .Les enseignants sont très proches de nous et lis nous véhiculent des conseils je pense un peu que cela tend vers ce qu'on appelle le coaching en football par exemple*».

Un autre déclare : « *Nous sommes très proches de nos encadreurs. Ce qui facilite en quelque sorte notre formation. Le coaching est la méthode d'accompagnement la plus utilisée ici à l'ENIEG. Nos enseignants nous accompagnent pendant les cours théoriques et aussi pendant les stages pratiques*».

Un autre affirme : « *Nos enseignants nous accompagnent pendant les cours théoriques en classe et répondent à nos questions. Ils nous conseillent sur plusieurs domaines, non seulement académique, mais sur la vie en générale .Ils font usage du coaching vis à vis de nous* ».

Pour l'élève 4:«*Les enseignants de l'ENIEG nous enseignent pendant les cours théoriques en salle de classe et ils nous encadrent en collaboration avec les enseignants des écoles primaires pendant les stages. Les enseignants nous donnent aussi beaucoup de conseil dans tous les domaines de la vie* ».

L'élève 5 répond: *« nous sommes accompagnés par les professeurs de l'ENIEG et les enseignants des Ecoles Maternelles et Primaires d'Application ».*

Un autre renchérie en disant: *« pendant notre formation nous recevons les cours théoriques des professeurs de l'ENIEG et pendant les stages pratiques, les enseignants des Ecoles Maternelle et Primaire ».*

L'analyse des informations reçues de notre focus concernant ce deuxième thème nous permet de constater que les modalités d'accompagnement des élèves -maître tiennent sur les cours théoriques enseignés par les professeurs de l'ENIEG et l'encadrement des élèves-maîtres pendant le stage effectuée cordialement par les professeurs de l'ENIEG et les enseignants des écoles primaires et maternelle d'application.

IV.3.3. Formation expérientielle

En rapport avec le thème sur la formation expérientielle les enquêtés répondent de la manière suivante :

Selon l'élève 1 : *« De manière générale, nos stages pratiques ont trois articulations : une période d'observation pendant laquelle nous observons l'enseignant en notant nos questions ; une période de stage sur tutelle pendant laquelle nous enseignons avec l'aide de l'enseignant la phase de responsabilité pendant laquelle nous prenons la classe en main. Nous avons un stage pratique tous les trimestres ».*

L'élève 2 renchérie en disant : *« Nous avons un stage pratique chaque trimestre. Nos stages pratiques ont trois articulations : la phase d'observation, la phase de stage sous tutelle et la phase responsabilisation. Maintenant, en fonction du niveau d'étude, une phase peut être plus longue que l'autre. Généralement, la période d'observation est très courte par rapport aux deux autres ».*

Pour l'élève 3 : *« tout dépendant des objectifs de chaque stage, de manière classique, nos stages ont trois articulations : L'observation, la tutelle et La responsabilité. Maintenant, pour certaines classes comme les BEPC 3, parfois la période d'observation n'existe pas. Ils passent directement au stage sous tutelle dès le premier jour car dit-on ils ont déjà observé pendant les six premiers stages. Chaque ».*

Selon l'élève 4 : *« nous avons effectué le premier stage au premier trimestre, le second stage pratique au deuxième trimestre et le troisième pendant le troisième trimestre. Nous avons ainsi trois stages pratiques pendant l'année scolaire ».*

L'élève 5 déclare : *« en fonction du niveau d'étude le nombre de stage diffère. Ceux du niveau BEPC effectuent neuf stages pratiques ; ceux du niveau probatoire effectuent six stages pratiques et enfin ceux du niveau baccalauréat trois stages pratiques. Soit un stage pratique par trimestre ».*

Pour l'élève 6 : *« chacun des stages que nous effectuons à l'ENIEG à des objectifs spécifiques. Ces stages ont toujours trois articulations comme la indiqué mes camarades. J'apprends beaucoup de choses en plus, le stage me permet de confronter la théorie à la pratique et de tirer mes propres conclusion ».*

Une analyse de ce thème nous permet de constater que les élèves-maîtres de l'ENIEG de Ngoumou effectuent un stage pratique dans les EMA et les EPA par trimestre soit un total de trois stages pour le niveau baccalauréat, six stages pratiques pour le niveau Probatoire et neuf stages pratiques pour le niveau BEPC. Le but de ces stages étant de rapprocher les apprenants des réalités du terrain et de les préparer par la même occasion aux exigences de la profession enseignante.

IV.3.4. Compétences professionnelles

Enfin en ce qui concerne le quatrième thème les sujets enquêtés répondent de la manière suivante :

L'élève1 répond: *« oui parce que nous sommes bien encadré non seulement nous recevons les connaissances théoriques en classe mais aussi les stages pratiques nous permettent de mettre en application ces savoirs théorique même si pendant nos stages nous constatons un décalage entre la théorie et la pratique. Néanmoins, sommes capable à la fin de notre formation de tenir une salle de classe ».*

L'élève2 déclare : *« oui, pour moi je pense que les programmes de formation sont organisés pour que nous puissions être compétents. Je pense vraiment qu'après notre formation, nous pouvons nous déployer sur le terrain. Si après notre formation, nous sommes directement intégrés. Cela est possible, mais si nous passons des années avant d'être intégrés nous courons le risque de perdre quelques notions ».*

Une autre ajoute : *« pendant les stages pratiques nous avons décelé un grand fossé entre la théorie et la pratiques. Notre formation est très théorique. Oui, nous pouvons nous déployer sur le terrain main nous rencontrerons beaucoup de difficultés dans tous les domaines ».*

L'élève 4 confirme en disant : *« oui nos pouvons-nous déployer sur le terrain car nous avons non seulement le niveau intellectuel et académique requis mais aussi l'ENIEG nous arme des outils pédagogiques et didactiques nécessaires pour une réelle insertion professionnelle (savoir, savoir-faire savoir-être et savoir vivre). Le programme de formation a été mise sur pied par des personnes qualifiés et je me dis qu'à la fin de notre formation nous sommes compétent ».*

Pour l'élève-5 :*« Moi je pense que oui car, nous avons beaucoup de matières qui nous aident dans tous les domaines de notre futur métier. Après plusieurs stages pratiques, je pense pouvoir me déployer sur le terrain. Ce qui est d'ailleurs le but de cette formation professionnelle mais à condition que je sois intégré rapidement après ma formation ».*

Elève-6 déclare : *« moi je pense que les programmes ou chaque cours que je reçois a l'ENIEG dans toutes les matières me permettent d'être compétent, en plus avec les stages pratiques cela me met en contact avec la réalité. Oui, la formation me permet d'être compétent et de me déployer sur le terrain ».*

De l'analyse de ces informations, il ressort que la majorité des enquêtés déclarent être compétents et capables de se déployer sur le terrain. Les programmes de formations, les cours théoriques et les stages pratiques sont les aspects de la formation sur lesquelles les élèves -maîtres s'appuient comme éléments facilitateurs du développement des compétences. En outre les élèves- maîtres affirment que pour qu'ils se déploient facilement sur le terrain ils doivent être directement insérés professionnellement après leur formation.

Tableau 13: Récapitulatif des entretiens

THEME	FAITS SAILLANT	FACTEUR DE PROFESSIONNALISATION	LIMITES
<p>Thème 1 :</p> <p>Le temps et le lieu de la formation</p>	<p>Durée de la formation</p> <p>CHEF SES : <i>« la formation ici à l'ENIEG se fait en temps réel, en ce qui concerne la durée la formation elle varie selon le niveau d'étude avec lequel l'apprenant est admis. Les apprenants admis avec le niveau BEPC font 3ans de formation, pendant que leurs camarades du niveau probatoire feront deux années de formation et enfin les apprenants du niveau baccalauréat font une seule année de formation ».</i></p>	<p>Formation théorique et pratique</p> <p>Enseignant 2 : <i>« la formation à l'ENIEG s'articule en un, deux et trois ans selon le niveau d'étude de l'apprenant avec les enseignements théoriques et les stages pratiques. Cette formation se fait en temps réel ».</i></p>	<p>Durée longue de la formation</p> <p>Elèves 2 : <i>« ici à l'ENIEG la durée de la formation est déterminée par le niveau avec lequel nous sommes admis elle varie entre une année de formation à trois ans pour certains la durée est plus longue que chez d'autre »</i></p>
<p>Thème 2 :</p> <p>la formation expérientielle</p>	<p>Contact entre le sujet et la réalité</p> <p>Enseignant1 : <i>« En plus des connaissances théorique que nous les véhiculons en salle de classe par le biais de l'enseignement explicite les élèves maîtres effectuent des stages pratiques dans les EPA et les EMA chaque trimestre. Ces différents stage ont des objectifs différent mais, la finalité de mettre les élèves maîtres en contact direct avec la réalité du terrain et les difficultés qu'ils auront à rencontrer pendant</i></p>	<p>Formation pratique</p> <p>Elève4 : <i>« nous avons effectué le premier stage au premier trimestre, le second stage pratique au deuxième trimestre et le troisième pendant le troisième trimestre nous avons ainsi trois stages pratique pendant l'année scolaire ».</i></p>	

	<i>leur formation car la profession enseignante est très exigeante ».</i>		
Thème 3 : Les modalités d'accompagnement	Le coaching Chef SEES : <i>« nous les accompagnons pendant toute la formation. Par les enseignements durant les cours théoriques et lors des stages pratiques et pendant les stages pratiques-nous travaillons en collaboration avec les enseignants des écoles maternelle et primaire d'application »</i>		Elève 5 : <i>« nous sommes accompagnés par les professeurs de l'ENIEG et les enseignants des écoles Maternelle et Primaire d'Application ».</i>
Thème 4 : Compétences professionnelles	Acquisition des compétences Chef SEES : <i>« oui après leur formation ils peuvent se déployer sur le terrain et être par la même occasion compétents les programmes de l'ENIEG sont conçus à cet effet en plus les compétences que nous développons pendant leur formation sont les compétences requises dans la pratique du métier d'enseignant. Les programmes officiels les décrivent clairement : la communication, enseignement, l'éducation et l'analyse et l'atteinte de ces objectifs passent par toutes les vingt-quatre disciplines enseignées à l'ENIEG »</i>	Compétence pédagogique Enseignant 5 : <i>« oui car, en plus des enseignements théoriques leur stage pratique se fait à travers l'encadrement et le suivi des professeurs de l'ENIEG et de l'enseignant titulaire des Ecoles Primaire et Maternelle d'Application en plus les programmes de formation visent le développement des compétences »</i>	Difficulté d'insertion professionnelle Enseignant 1 : <i>« oui mais ils éprouvent beaucoup de problèmes d'insertion professionnelle dû au fait qu'après leur formation ils perdent beaucoup de temps pour attendre l'intégration et parfois finissent même pas à oublier certains aspects de la formation qu'ils ont reçus ce qui peut en quelque sorte justifier les enseignants inexpérimentés sur le terrain »</i>

Le présent chapitre c'est appesantie sur la présentation et l'analyse des donnéesrecueillies desenquêtés. Le chapitre suivant est consacré à l'interprétation et à l'implication professionnelle des résultats au regard des théories et de la revue de la littérature.

CHAPITRE V- INTERPRETATION ET IMPLICATION PROFESSIONNELLE

Dans le chapitre précédant, nous avons présenté et avons analysé les données. Il est question dans le présent chapitre d'interpréter les résultats ; c'est-à-dire d'élargir le cadre des commentaires. L'interprétation des résultats vise à confirmer, à infirmer ou à nuancer nos résultats en fonction de la théorie. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principales articulations sont : l'interprétation des résultats et les perspectives.

V.1. INTERPRETATION DES RESULTATS

Nous interpréterons nos résultats selon l'ordre des thèmes de recherche. Avant d'aborder cette partie, rappelons que nos hypothèses se sont inspirées du modèle théorique de Parmentier (2008). L'hypothèse générale était la suivante : la professionnalisation des enseignements favorise le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres. Celle-ci a été opérationnalisée en trois hypothèses de recherche. Nous ferons une interprétation des résultats suivant ces hypothèses de notre travail, celles-ci étant liées aux objectifs et aux thèmes abordés dans ce travail.

V.1.1. Temps et du lieu de la formation dans le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres

Nous avons posé comme première hypothèse : Le temps et le lieu de formation favorisent de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres. Les résultats des entretiens individuels et du focus group révèlent une même réalité à savoir que la formation à l'ENIEG de Ngoumou se fait en temps réel, le plus souvent en présentiel et non en temps différé (enseignement et apprentissage asynchrones). De plus, le temps de formation varie selon le diplôme d'entrée des élèves-maîtres. Ainsi, les apprenants admis avec le niveau BEPC font trois ans de formation, ceux admis avec le niveau Probatoire font deux années de formation et enfin ceux du niveau Baccalauréat font une année de formation. Précisons qu'un apprenant qui a présenté le concours niveau BEPC (diplôme d'entrée) mais qui est titulaire d'un Baccalauréat (diplôme le plus élevé) fera trois ans de formation et non une année. Les membres de la communauté éducative enquêtés tiennent les mêmes propos. A titre d'exemple, un enseignant affirme « *Cette formation se fait en temps réel car les élèves-maîtres sont en contact direct avec les enseignants que nous sommes* », reprend son collègue. A en croire le CHEF SES, la formation ici à l'ENIEG se fait en temps réel, en ce qui concerne la durée la

formation elle varie selon le niveau d'étude avec lequel l'apprenant est admis. Les apprenants admis avec le niveau BEPC font trois ans de formation, pendant que leurs camarades du niveau probatoire feront deux années de formation et enfin les apprenants du niveau baccalauréat font une seule année de formation». Un étudiant de deuxième année s'inscrit dans la même logique lorsqu'il affirme:«avec le niveau probatoire je suis à ma deuxième et dernière année de formation, mes camarades admis avec le niveau BEPC ont fait trois années de formation et ceux du niveau baccalauréat une seule année».

Ces discours variés vont dans le sens de notre hypothèse de recherche 1. En effet le cours en temps réel comme l'a si bien dit les enseignants ci-dessus évoqués, permet de garder un contact direct enseignant-apprenant, il accroît les interactions et par conséquent le développement des compétences professionnelles. De plus le développement des compétences dépendrait du niveau d'étude. C'est pour cela que le temps de formation est partitionné selon le diplôme d'entrée. Nous sommes en accord avec la position de Parmentier (2008) selon laquelle le temps et du lieu de la formation entraîne le développement des compétences professionnelles. Il ressort que la formation en temps réel suppose la présence simultanée : enseignement et apprentissage synchrones mais, dans des lieux distincts (séparation géographique) de l'enseignant et des apprenants. Ce mode de fonctionnement sous-tend l'utilisation des moyens de communication (vidéoconférence, télévision, télématique, internet etc.) ou interactive (vidéoconférence : enseignant-apprenants). Sous sa forme interactive, on peut affirmer que, mis à part le caractère technologique, il diffère en fait fort peu dans son organisation et dans les compétences pédagogiques mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement présentiel. Notons avec Parmentier (op. cit.) que le temps et le lieu de formation ne sont pas les seuls atouts du développement des compétences professionnels.

V.1.2. Formation expérientielle dans le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres

Après la première hypothèse, Nous avons postulé en second lieu que, la formation expérientielle favorise de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres.

Des propos issus de l'entretien, il ressort que les stages sont formellement négociés entre les ENIEG et les écoles d'application. Les stagiaires ne sont pas rémunérés. Ils sont réparties par le Chef S.E.S dans les écoles. Ces derniers ne choisissent pas les écoles. A en

croire le DIRENIEG de Ngoumou «*Ce stage peut se faire soit dans une Ecole Maternelle d'Application (EMA), soit dans une Ecole Primaire d'Application (EPA) ceci selon une répartition objective du chef SEES*». Cette organisation des stages à l'ENIEG s'oppose à celle présentée par Wittorski (2007) selon lequel le choix du lieu de stage est fait par l'étudiant. Ce dernier ajoute que le contenu du stage est proposé initialement par l'Entreprise et ce dernier est considéré comme un salarié et rémunéré car il prend la fonction d'employé occasionnel.

Il semble que nous pouvons confirmer cette hypothèse 2 suite à l'analyse de l'entretien et au propos des auteurs. Les interviewés estiment que le stage pratique est le nœud de la formation professionnelle des élèves-maîtres et par conséquent le lieu de développement intense de leur compétence parce qu'ils confrontent la théorie à la pratique, touchent la réalité, font face aux difficultés et les surmontent et accroissant ainsi leur expérience.

Pour l'Enseignant1 la finalité du stage est «*de mettre les élèves- maîtres en contact direct avec la réalité du terrain et les difficultés qu'ils auront à rencontrer pendant leur formation car la profession enseignante est très exigeante* ». ainsi, poursuit son collègue «*pendant la période de stage pratique, les apprenants affrontent la réalité en face et font face aux difficultés de leur futur profession pour ma part cette phase est capitale*». Ces propos sont en accord avec l'un des cinq composantes fondamentales de la formation des formateurs présentés par BELINGA (2013: 79) à savoir le stage pratique. Selon cet auteur, «*les stages pratiques permettent aux enseignants en formation d'établir un rapport entre la théorie apprise dans une Ecole Normale (...) et la pratique des enseignants dans les établissements scolaires* ». Par là, les stages non seulement «*deviennent des contextes d'apprentissage œuvrant à la société de connaissance*» (Champy-Remoussenard, 2008, p.54) mais aussi des lieux de développement des compétences professionnelles enseignantes.

En ce qui concerne la fréquence et les phases des stages à l'ENIEG, ils couvrent une période de trois semaines par trimestre et bien que les finalités des stages varient, ceux-ci se déroulent en trois phases : la phase d'observation, celle de tutelle et la phase de responsabilité. L'unanimité des discours tant du corps administratif que ceux des enseignants et des élèves, nous garantie une certaine vérité. A titre illustratif, un élève lors de l'entretien de groupe soutenait: «*Nous avons un stage pratique chaque trimestre. Nos*

stages pratiques ont trois articulations : la phase d'observation, la phase de stage sous tutelle et la phase responsabilité». Le DIRENIEG et un enseignant disent aussi que la pratique se fait en moyenne un stage par trimestre durant 3 semaines. Il ressort alors de ces propos que les stages ne sont pas continus. Ils sont intercalés entre les cours théoriques: c'est l'alternance.

L'alternance organise un partage des tâches entre l'école et l'entreprise et elle contribue à l'atténuation des frontières entre travail et formation. Cette alternance assure une transition progressive vie académique, vie professionnelle. Cette réalité dans les ENIEG rejoint la pensée de Vanhulle&all. (2007) selon laquelle dans les formations du Supérieur, par exemple, l'alternance peut apparaître comme « une dés-universitarisation de la formation ou comme une universitarisation de la pratique ». La théorie de l'alternance telle que présentée par Perrenoud (1999) et Piaget (1999) précise davantage l'importance de l'alternance école/entreprise dans une formation professionnelle. L'alternance organise ainsi un partage des tâches entre l'école et l'entreprise et contribue significativement à l'atténuation des frontières entre travail et formation et au développement des compétences professionnelles. Ces derniers estiment comme dans les propos de nos enquêtés que la formation d'un futur professionnel se fait entre deux lieux de formations qui sont d'une part, un institut de formation initiale et d'autre part un ou plusieurs lieux de stages. Dans l'alternance l'individu est confronté à deux logiques, d'une part acquérir des connaissances et compétences et d'autre part produire et être efficace. Ces derniers concluent finalement que l'intelligence que le professionnel développe dans son domaine de compétence tient autant des savoirs théoriques que du savoir expérientiel.

De façon générale au Cameroun, depuis l'adoption du système LMD (Licence Master Doctorat) consacré à la professionnalisation des enseignements en 2006-2007, la formation de tout étudiant dans les Universités devient un va-et-vient entre l'école et l'entreprise, une alternance théorie-pratique surtout en cycle Master pour que l'étudiant au terme de son cursus soit directement et professionnellement opérationnel. La théorie de l'ingénierie de la formation selon le modèle de Parmentier (2005, 2008) corrobore à nos résultats. Cette théorie stipule que la formation expérientielle, qui dans notre cas est un stage pratique effectué par les élèves-maîtres dans les EMA et EPA, est une modalité de développement des compétences. La formation expérientielle nécessite un contact direct entre le sujet et l'objet. Elle doit déboucher sur l'action et entraîne parfois des changements de valeurs, de sentiments, de connaissances et d'habiletés. Elle suppose également une

activité intellectuelle intense afin de confronter l'expérience, de l'intégrer, de lui donner son sens et de la réinvestir. Toutefois la formation des élèves-maîtres ne se limite pas seulement à la l'alternance théorie pratique. Elle est aussi axée sur l'accompagnement qui est aussi susceptible de développer les compétences professionnelles.

V.1.3.Modalités d'accompagnement dans le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres

Nous avons formulé en terme d'hypothèse de recherche,trois modalités d'accompagnement qui favorisent de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres. Si l'on s'en tient aux entretiens individuels et en groupe ainsi qu'aux propos des auteurs, cette hypothèse est confirmée.

En effet, l'analyse des contenus des propos des entretiens révèle que les enseignants des ENIEG, les administrateurs (Chef SES, etc.), les instituteurs des écoles maternelles et primaires accompagnent les élèves-maîtres tout au long de leur formation aussi bien durant les cours théorique que pendant les stages pratiques. Selon le DIRENIEG: « *l'accompagnement des élèves-maîtres se fait simultanément par les professeurs de l'ENIEG et les enseignants des EPA et des EMA* ».À la suite de ces propos, le Chef SEES affirme:« *nous les accompagnons pendant toute la formation. Par les enseignements durant les cours théoriques et lors des stages pratiques et pendant les stages pratiques,nous travaillons en collaboration avec les enseignants des écoles maternelles et primaires d'application* ». Lors du focus, les élèves-maîtres ont affirmé : «*les enseignants nous accompagnent pendant les cours théoriques en classe et répondent à nos questions ; les enseignants sont très proches de nous et ils nous véhiculent des conseils.Je pense un peu que cela tend vers ce qu'on appelle le coaching en football par exemple.Le coaching est la méthode d'accompagnement la plus utilisée ici à l'ENIEG*». Cet accompagnement est indispensable au développement des compétences. Il permet comme le révèle les propos des interviewés de desceller les difficultés des apprenants et d'y apporter instantanément des corrections. Dans le cas d'espèce, l'enseignant devient un guide, un accompagnateur, un tuteur voire un coach pour l'élève. Après la phase d'observation, l'élève maitre passe à la pratique sous la tutelle de l'enseignant. Cette phase renvoie aux activités d'assistance, d'aide minutieusement dirigées vers l'élève qui apprend à enseigner en enseignant, ceci sous le soutien de ceux qui sont mieux expérimenté dans le domaine. A cet effet, l'élève 1 affirme : «*De manière générale, nos stages pratiques ont trois articulations: une période d'observation pendant laquelle nous observons*

l'enseignant en notant nos questions ; une période de stage sur tutelle pendant laquelle nous enseignons avec l'aide de l'enseignant ; la phase de responsabilité pendant laquelle nous prenons la classe en mains. Nous avons un stage pratique tous les trimestres». Au-delà de cette phase de stage, l'accompagnement des élèves-maître est continu du début à la fin de la formation. Celui-ci accroît les interactions entre l'enseignant et l'élève. L'interaction entre l'enseignant et l'élève joue un rôle particulier;ellesuscite la motivation et l'intérêt de celui-ci et la motivation est en lien direct avec la réussite scolaire (Fayfant, 2008).

Comme déjà précisé plus haut, l'enseignant prodigue des conseils aux élèves donc les sensibilise. Nous savons avec Tilman& Delvaux, (2000:53) que sensibiliser, c'est « Informer sur l'action de formation, expliquer ce qu'en attendent l'entreprise et l'organisme de formation, ce à quoi chacun s'est engagé. Plusieurs moyens sont à mobiliser dans ce cadre : réunions, affichage, notes de services, journal d'Entreprise». Les divers dispositifs d'accompagnement, individuels et collectifs, sur la place de travail peuvent être le coaching, le monitoring, la communauté de pratique, la supervision, l'intervision, etc. Si nous nous en tenons au coaching qu'ont fait mention les élèves-maîtres, on se situe dans l'approche de Malglaive (1992) qui envisage le développement des compétences professionnelles comme un processus et tente d'appréhender la « structure dynamique » de formation et de transformation des compétences fondés sur le système relationnel dans lesquelles sont placés les acteurs. Conformément à la théorie de l'ingénierie de la formation selon le modèle de Parmentier (2008), l'accompagnement est un facteur de développement des compétences professionnelles. En effet, selon Parmentier (2008), dans le processus du tutorat (jadis compagnonnage) le tuteur accueille le stagiaire sur le lieu du travail et l'informer sur l'entreprise et le travail qui s'y effectue. De plus, le tuteur (qui dans notre cas est l'instituteur de l'EMA ou EPA) organise le parcours de formation. Le coaching est l'accompagnement d'une personne à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoir-faire. Il existe deux types de coaching. Ils apparaissent pendant le stage effectué par les élèves dans les EMA et EPA: celui centré sur la situation à résoudre, parfois appelé «coaching technique», et celui plutôt axé sur la personne, qualifié de « coaching dynamique».

Au-delà des hypothèses,Pour Tsafak (2006 :15) «l'école n'est pas professionnelle par le simple fait qu'on l'affirme (...) la professionnalisation doit se traduire dans la pratique maîtrisée des activités de formation dans le statut, les compétences et les performances des diplômés sur le terrain». Cette professionnalisation des enseignements

s'inscrit dans la perspective de Parmentier (2008) sur laquelle nos hypothèses reposent. Selon ce dernier, la professionnalisation renvoie au contexte des situation d'apprentissage ou de travail pour permettre le développement des compétences chez les apprenants d'utiliser des supports pédagogique qui cadrent avec ce contexte et développer une attitude pour impliquer l'apprenant dans le processus de formation suivant les principaux paramètres d'une action de formation que sont le temps et le lieu de formation, la formation expérientielle et les modalités d'accompagnement. Ces trois principaux paramètres ont fait l'objet de notre étude et leur apports respectifs dans le développement des compétences a été confirmé.

Les propos de BELINGA (2013) vont au-delà de ces trois principaux paramètres. Ce dernier estime que la formation des formateurs compétents s'articule autour de cinq composantes fondamentales à savoir: la composante scientifique, la composante didactique, la composante psychologique, la composante culturelle et la composante pratique. Le stage renvoie à la composante pratique sur laquelle on a longtemps épilogué tout au long du présent travail. Hors mis cette composante, nous avons «la composante scientifique qui se réfère à la formation des formateurs dans le domaine des disciplines fondamentales de l'enseignement ou matière scientifique» cette composante a été juste évoquée par Le Chef SEES et l'enseignant 3 lorsqu'il disaient respectivement que « *Les programmes de l'ENIEG sont conçus à cet effet (favoriser le développement des compétences)* » et « *les programmes officiels de l'ENIEG sont conçus pour permettre le développement des compétences et avec l'avènement de l'enseignement explicite tout est mis à la disposition des élèves-maîtres pour qu'ils soient des professionnelles compétents* ». Les trois autres composantes n'ont pas été analysées dans notre étude (didactique, culturelle et psychologique).

Pour tous les enquêtés la formation initiale reçue à l'ENIEG permet aux élèves-maîtres d'être compétents et de se déployer sur le terrain. Les « *cours que je reçois à l'ENIEG dans toutes les matières me permettent d'être compétent, en plus avec les stages pratiques cela me met en contact avec la réalité. Oui, la formation me permet d'être compétent et de me déployer sur le terrain* », affirme un élève. Cependant, un bon nombre de ces derniers estime que la compétence s'effrite si elle n'est pas aussitôt utilisée et développée après la formation. C'est à juste titre qu'un élève affirme que « *Cette formation est professionnelle mais à condition que je sois intégré rapidement après ma formation* ». Toujours à ces propos, l'enseignant 1 renchérit par l'affirmatif (*la formation est*

professionnelle) mais qu'ils (instituteurs formés) éprouvent beaucoup de problème d'insertion professionnelle dû au fait qu'après leur formation ils perdent beaucoup de temps pour attendre l'intégration et parfois finissent même pas oublier certains aspects de la formation qu'ils ont reçus ce qui peut en quelque sorte justifier les enseignants inexpérimentés sur le terrain ». Ainsi la compétence a un cycle de vie et nous partageons la pensée de Legendre (2008) selon laquelle la compétence est considérée comme une dynamique évolutive et « se constitue, se développe, se fige, se dégrade, s'allie à d'autres compétences qu'elle transforme » (Leplat, 2000 :56). Au final le rôle explicite de la professionnalisation des enseignements est non seulement d'encadrer les étudiants mais, aussi de leur assurer un avenir socioprofessionnel telle que décrit par Wittorki (2009). Il y a maintenant lieu de s'interroger sur l'implication pédagogique de notre travail.

V.2.4. Implication professionnelle

Au regard des approches théoriques mobilisées et des résultats de notre recherche, nous pouvons suggérer des propositions suivantes à l'endroit des autorités politiques, des spécialistes de l'éducation, à l'endroit des enseignants formés et des enseignants non formés et à l'endroit des futurs enseignants en guise de recommandations. Le but de ces suggestions étant d'améliorer la professionnalisation des enseignements et le développement des compétences dans nos ENIEG:

V.2.4.1. Autorités politiques et les Spécialistes de l'éducation

V.2.4.1.1. Ministère de l'Éducation Secondaire (MINESEC)

Nous suggérons que le Ministère de l'Éducation Secondaire mette un accent particulier sur la présence effective de tous les intervenants clés du système éducatif (inspecteurs régionaux et nationaux) qui participent au processus de placement en stage des élèves-maîtres ; ceci dans le but d'élaborer des recommandations en vue d'améliorer la qualité du stage pratique de ces derniers.

V.2.4.1.2. Formation initiale des enseignants

Étant donné que la professionnalisation n'a de sens que par rapport à la réelle insertion professionnelle des individus comme le souligne Wittorki (2009) et le précise si bien les enseignants et les élèves dans leurs discours, il faudra mettre sur pied des stratégies de recrutement dans les écoles directement après la formation des instituteurs car leurs compétences afin de ne pas s'entretenir s'éffritent durant les années sans recrutement.

Ce chômage peut être la source de l'incompétence des enseignants que nous rencontrons sur le terrain car ils perdent certaines notions acquises pendant leur formation initiale.

Une amélioration des conditions d'enseignement dans les ENIEG peut se faire par une dotation des écoles en matériels didactiques et infrastructures nécessaires. Nous pensons ici aux bibliothèques scolaires, aux salles informatiques connectées avec libre accès à l'Internet et aux autres documentations didactiques qui peuvent permettre aux enseignants de mieux travailler et aux élèves-maîtres de mieux se former car, une chose est de former et une autre est de reconnaître la validité et la pertinence des compétences requises en vue de les mettre au profit des citoyens qu'on veut former. En plus, selon l'Institut National des Statistiques, le Cameroun est extrêmement jeune et les enseignants du primaire sont ceux à qui nous confions la pépinière de la Nation. Raison pour laquelle nous devons veiller à ce qu'ils reçoivent une bonne formation car, leur action détermine le devenir de la jeunesse et par ricochet de la Nation tout entière et pour un pays comme le nôtre qui vise l'émergence à l'horizon 2035. Nous pensons que le Cameroun doit miser sur sa jeunesse et pour que cela soit effectif, les enseignants doivent bénéficier d'une formation solide et efficace susceptible de les rendre non seulement compétents, mais aussi capables d'agir avec compétence en situation de travail pour ainsi conduire la pépinière de la nation à un avenir certains.

V.2.4.1.3. Formation continue des enseignants

L'OCDE définit la formation continue comme « l'ensemble des activités qui développent les compétences, les connaissances et l'expertise d'un individu, sous forme de cours, conférences, ateliers, séminaires, programmes de qualification, observation de visite d'écoles, participation à des réseaux d'échanges d'expériences, échanges entre pairs, recherche individuelle ou collaborative. » De ce fait, nous proposons une accélération de la formation continue. Les enseignants en cours d'emploi devront être soumis à la formation pédagogique. En plus, il est d'une importance capitale de procéder à un suivi continu des enseignants après leur formation initiale. Cette activité devra être permanente et périodique. De plus, la formation continue devra être étendue à l'ensemble des enseignants initialement formés car, la formation continue des enseignants est le seul moyen garantissant une connexion entre l'école et la société.

Pour le perfectionnement des encadreurs au sein des ENIEG en plus des professeurs de l'ENIEG, nous suggérons la présence des inspecteurs pédagogique dans

l'accompagnement et le suivi régulier des élèves-maîtres non seulement pendant la formation mais aussi post formation.

V.2.4.2.Enseignants formés et enseignants non formés

- Ils doivent s'exercer déjà à la fin de la formation dans les établissements publics et privés en attendant le recrutement dans la fonction publique. Ceci leur permettra de développer davantage leurs compétences car celles-ci ne découlent pas seulement de la formation, mais aussi des expériences sur le terrain. C'est un gâchis que d'avoir un enseignant formé qui ne s'exerce pas dans un pays où les écoles manquent d'enseignants.

- les enseignants doivent fournir plus d'efforts en participant aux concours professionnels en vue d'améliorer leurs performances professionnelles.

- Ils doivent actualiser leur pratique pédagogique selon l'exigence dynamique de l'éducation pour offrir, autant que faire ce peu, une éducation de qualité à leurs élèves. Ils peuvent suivre des formations à distance, se documenter sur les nouvelles tendances pédagogiques afin de rester de véritable enseignant, car « qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner ».

Toutes ces suggestions et recommandations se résument dans cette conclusion du conseil de l'OCDE sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement (2009 :560) qui écrit :

« Aucune formation initiale au métier, d'enseignant, aussi excellente soit-elle, ne peut doter les enseignants de toutes les compétences dont ils auront besoin au cours de leur carrière. Les exigences imposées aux enseignants évoluent rapidement, rendant ainsi nécessaire l'élaboration de nouvelles approches. Pour être des enseignants pleinement efficaces, capables de s'adapter aux besoins en constante évolution des apprenants, dans un monde qui connaît de rapides mutations sociales, culturelles, économiques et technologiques, les enseignants eux-mêmes doivent se pencher sur leurs propres exigences en matière d'éducation et de formation dans le cadre de leur environnement scolaire particulier, et assumer davantage la responsabilité de leur propre formation tout au long de la vie, afin d'actualiser et de développer leurs connaissances et compétences».

V.2.5.Suggestions aux futurs chercheurs

Afin d'approfondir cette étude qui a consisté à évaluer la professionnalisation des enseignants en rapport avec le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres, nous suggérons aux futurs chercheurs:

✓ d'examiner en s'inspirant des paramètres de formation des formateurs de Belinga (2013) l'effet des composantes didactique, scientifique, culturelle et psychologique sur le développement des compétences. En effet, notre étude s'est largement appuyée sur la composante pratique au détriment des autres. La composante scientifique renvoie aux disciplines fondamentales de l'enseignement. La composante didactique prend en compte l'intérêt des apprenants en restant attentif aux différentes attentes de la société. Elle renvoie à la sélection des contenus et à la transposition didactique. C'est adapter les contenus aux besoins de la société et de les orienter vers des domaines professionnalisant en fonction des attentes interculturelles et sociales. La psychologie doit proposer aux formateurs les différentes théories d'apprentissage de motivation et d'intérêts des apprenants. La dimension culturelle consiste pour l'enseignant de connaître, d'identifier ces éléments culturels qui, les systèmes de valeurs mis en avant dans la société, se situant en marge des contenus académiques, exercent une influence non négligeable sur l'apprenant. De plus, il serait intéressant de noter les éléments non verbaux du discours des enquêtés afin d'avoir une vision plus globale du sujet.

✓ d'étudier les modalités d'accompagnement des enseignants récemment sortis des Ecoles de formation par les enseignants expérimentés, dans le développement de leur compétence en début de carrière ;

✓ mener une recherche pour déceler les raisons qui poussent les enseignants nouvellement sortis des écoles de formation à attendre le recrutement de l'Etat au lieu de s'exercer sur le terrain tout en restant dans l'attente.

CONCLUSION GENERALE

Parvenu au terme de cette étude dont l'objectif était de vérifier si la professionnalisation des enseignements permet le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres, nous avons travaillé avec un échantillon de quarante sujets qui répondaient aux critères de l'étude et repartis en entretiens individuels et en focus group. Les données recueillies ont été traitées par l'analyse de contenu thématique. Il ressort donc des interprétations, les conclusions suivantes :

✓ le temps et le lieu de la formation sont des éléments importants qui facilitent le développement des compétences professionnelles lors de la formation des élèves-maîtres.

✓ la formation expérientielle favorise le développement des compétences professionnelles. Elle doit déboucher sur l'action et entraîner des changements chez les élèves-maîtres.

✓ les modalités d'accompagnement favorisent le développement des compétences professionnelles. Cet accompagnement des élèves-maîtres doit se faire à partir de leurs besoins professionnels pour le développement, de leur potentiel et savoirs faire.

Ces résultats confirment ainsi l'hypothèse générale qui était : la professionnalisation des enseignements favorise de manière significative le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maîtres. Après avoir élaboré les implications pédagogiques et relevés quelques insuffisances liées à ce travail, des suggestions ont été faites dans le but d'améliorer le développement des compétences professionnelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, J. & Fincham, J. (1994). Acquisition of procedural skills from examples. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition*, 20, 1322-1340.
- Anderson, J. (1987). Skill acquisition: compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
- Anderson, L. (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO, IPE.
- Barbot, M. et Camatarri, G. (1999). Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation. Paris, PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de contenu* (1^{re} éd). Presses universitaires de France.
- Belinga, B. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Editions clés Yaoundé, 191.
- Bipoupout et Nkeck B. (2015). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation : enseignement des pratiques professionnelles*. Rapport de séminaire, 1-25.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert : les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, 8, 57-72.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Note de synthèse in Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Forme et dispositifs de la professionnalisation. *Revue recherche et formation*, 35, 117-132.
- Boutin, (1999). Le développement professionnel du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. In J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-59). Bruxelles: De Boeck Université.
- Conseil de l'Union européenne (2009). Conclusions du Conseil sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. En ligne. www.europa.eu/rapid/press-release_PRES-09-347_fr.htm Consulté le 31 Mai 2016.
- Coombs, H. (1985). *La crise mondiale de l'éducation*. P.U.P, 373.
- Dennery, P. (2003). L'essentiel de la formation préparée, animée, évaluée. Éditions d'Organisation, ISBN : 2-7081-2853-1.50.
- Dewey, J. (1994). *Démocratie et éducation, traduction Française*. New York, 424.
- Document de stratégie de la réduction de la pauvreté du Cameroun, 2005, 7-8.

Document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020

Document du travail ? Cameroun vision2035, 2009

Fonkoua P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Edition Le Harmattan, 205.

Fordam, P. (1994). *L'éducation pour tous, une version élargie*. Edition UNESCO, 118.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes de recherche en science humaines*. Paris, Dalloz 8^{ème} édition, 870.

Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck. 97.

Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisations. 175.

Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation. 294.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation. 75.

Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : édition d'Organisation, 605.

Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.

Leplat, J. et Montmollin, M. (2001). *Les compétences en ergonomie*. Paris : Octares. 147-160

Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun. Loi N0 98/004 du 4 Avril 1998

Loriol, M. (2006). *Définition de l'insertion : qu'est-ce-que l'insertion ?* L'Harmattan, Paris. ISBN : 2-7384-7499-3.

Maingari, D. (1997). La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. *Rechercheet formation*, 25, 97-112.

Mark, B. (1979). *Education and employment problem in developing countries*. OIP Genève. 91.

Meirieu, P. (1989). *Quelle formation pour quels enseignants?* Extrait d'Enseigner, scénario pour un métier nouveau (1^{ère} éd), 15.

Mellouki, M. et Wentzel, B. (2008). *La professionnalisation de la formation des enseignants : un cas de mondialisation et sa variation suisse*. Communication présentée au colloque : *La formation des enseignants en Europe : approche comparative*. Paris, France.

www.iufm.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/MELLOUKI-M-WENTZEL-.pdf.

Nessomba, A. (2013). *Méthodologie de recherche en psychologie expérimentale*. Yaoundé

Ngonthe, R. (2010). *Un exemple de panel en Afrique pour modéliser l'insertion professionnelle des jeunes*. ISSEA Yaoundé. 65.

Nkoum, B. (2005). *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*. Yaoundé : PUCAC.

Normand, B. (2012). Compte rendu. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 226-227. <http://id.erudit.org/iderudit/1016770ar>. DOI: 10.7202/1016770ar.

OCDE (2011). Building a High-Quality Teaching Profession Lessons from around the world. www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa...htm consulté le 31 Mai 2016.

Pamentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Paris : Eyrolles éditions d'Organisation. 230.

Parmentier, C. (2005). *L'essentiel de la formation : préparer, animer, évaluer*. Paris : Edition d'organisation, 324.

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'harmattan, 197-220.

Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : DeBoeck Université, 181-208.

Perrenoud, P. (1998). *Formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette, 219-241.

Programme d'études officielles des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement générale (ENIEG) Octobre 2014. 156.

Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, 133, 9-34.

Texier, R. (1988). *L'éducation monde d'espérance*. Lyon chronique sociale. 174.

Tsafak, G. (2006). Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun. *Revue africaine de science sociale et de la culture*, les cahiers de terroirs, 01, 14-40.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57-69.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. In *formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 105, 185.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En

ligne], 28-1 | 2012, mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 30 août 2015. URL : www.ripes.revues.org/580.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche	102
Annexe 2 : Formulaire de consentement	103
Annexe 3 : Guide d'entretien.....	104
Annexe 4 : Contenu des entretiens à l'ENIEG	105
Annexe 5 : Grille d'analyse des données.....	122

Annexe 1: Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Science de l'Éducation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCE OF EDUCATION
SECTION: Sciences of Education

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommée (e)

GUEDONG MATSA SOPHIE CHANCELINE

Est inscrit (e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNEMENT ET
DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFES-
SIONNELLES: Étude menée à l'ENIEG
de N'GOUNOU

Sous la direction de Dr BINDZI HENRIETTE

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

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

Fait à Yaoundé, le... 19... 11... 2015.....

Le Chef de Département


Pierre FONKOUA

Annexe 2: Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du mémoire : professionnalisation des enseignements et développement des compétences professionnelles: étude menée à l'ENIEG de Ngoumou

Etudiant : GUEDONG MATSA Sophie Chanceline élève professeur à l'ENS de Yaoundé 1

J'accepte

De participer à une étude menée par GuedongMatsa Sophie Chanceline élève professeur à l'ENS de Yaoundé L'objectif de l'étude est de vérifier les effets de la professionnalisation des enseignements sur le développement des compétences professionnelles chez les élèves-maître.

Ma participation se limitera à intervenir dans une session d'entretien individuel ou collectif d'une durée maximale d'une heure. Les dates et les heures de cet entretien seront déterminées selon notre entente mutuelle

Pendant les entrevues, je serai invité(e) à donner mon point de vue quant aux effets de la professionnalisation des enseignements sur le développement des compétences professionnelles. Je serai également amené(e) à formuler des suggestions et d'autre idées relatives à l'objet de la recherche.

L'étudiant me garantit que l'inscription des données ne laissera pas apparaître mon identité tout étant codifié et que les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées dans un lieu à accès limité. Elles seront détruites après la soutenance du mémoire. En conséquence, ma participation ne comporte aucun risque pour moi.

Ce projet de recherche m'offre plutôt la possibilité d'exprimer mon point de vue sur le transfert des acquis de la formation professionnelle. Ce qui peut faire émerger les éléments de contribution à l'amélioration de l'ingénierie pédagogique dans les écoles de formation professionnelle.

Au demeurant ; ma signature atteste que j'ai bien appréhendé les renseignements concernant ma participation au projet de recherche et indique que j'accepte d'y intervenir à titre de consultant. Ma participation implique que j'ai le droit de connaître les résultats qui en découlent et que je peux demander des éclaircissements ou des informations complémentaire pendant ou après les investigations. Sur le terrain, je pourrai m'adresser directement à l'élève-maître à tout moment ou communiquer avec lui à l'adresse suivante.

Signature de l'élève-maître

Signature du consultant

GUEDONG MATSA Sophie Chanceline

GUIDE D'ENTRETIEN

Sujet : Professionnalisation des enseignements et développement des compétences professionnelles : étude menée à l'ENIEG de Ngoumou

Thème1 : temps et le lieu de la formation

Sous thème 1 : formation en temps réel (présentiel, stage classique, conférences, tutorat, coaching. A distance : télévidéo-conférence

Sous thème 2 : formation en temps différé (présentiel, imprimé cassette audio ou vidéo, support informatique ; A distance : E Learning)

Thème 2 : seul ou en groupe

Sous thème ; seul ou en groupe

Sous thème 1 : individualisation totale (cadre d'apprentissage individuel, enseignement à distances)

Sous thème 2 : individualisation partielle (cadre d'apprentissage collectif, cadre d'apprentissage coopératif)

Thème 3 : La formation expérientielle

Sous thème 1 : formation en stage (contact direct entre sujet et objet)

Sous thème 2 : formation en alternance (capacité d'action)

Thème 4 : modalité d'accompagnement

Sous thème 1 : tutorat (compagnonnage)

Sous thème 2 : coaching (coaching centré sur la situation à résoudre, coaching centré sur les personnes)

CONTENU DES ENTRETIENS

Focus groupe avec l'élève maître du niveau BEPC 3

Question 1 : Est-ce que la formation que vous recevez ici à l'ENIEG vous permet de vous déployer sur le terrain ?

Réponse : Elèves 1: oui parce que nous sommes bien encadrés non seulement nous recevons les connaissances théoriques en classe mais aussi les stages pratiques nous permettent de mettre en application ces savoirs théoriques même si pendant nos stages nous constatons un décalage entre la théorie et la pratique néanmoins nous sommes capables à la fin de notre formation de tenir une salle de classe.

L'élève2 : déclare : oui pour moi je pense que les programmes de formation sont organisés pour que nous puissions être compétents. Je pense vraiment qu'après notre formation nous pouvons nous déployer sur le terrain si après notre formation nous sommes directement intégrés cela est possible mais si nous passons des années avant d'être intégrés nous courons le risque de perdre quelques notions».

Elève3 : pendant les stages pratiques nous avons décelé un grand fossé entre la théorie et la pratique notre formation est très théorique. Oui nous pouvons nous déployer sur le terrain mais nous rencontrerons beaucoup de difficultés dans tous les domaines.

L'élève 4: oui nous pouvons-nous déployer sur le terrain car nous avons non seulement le niveau intellectuel et académique requis mais aussi l'ENIEG nous offre des outils pédagogiques et didactiques nécessaires pour une réelle insertion professionnelle (savoir, savoir-faire savoir-être et savoir vivre). Le programme de formation a été mis sur pied par des personnes qualifiées et je me dis qu'à la fin de notre formation nous sommes compétents.

L'élève 5 : Moi je pense que oui car, nous avons beaucoup de matière qui nous aide dans tous les domaines de notre futur métier après plusieurs stages pratiques je pense pouvoir me déployer sur le terrain ce qui est d'ailleurs le but de cette formation professionnelle mais à condition que je sois intégré rapidement après ma formation ».

Elève6 : moi je pense que les programmes ou chaque cours que je reçois à l'ENIEG dans toutes les matières me permettent d'être compétent en plus avec les stages pratiques cela me

mets en contact avec la réalité. Oui la formation me permet d'être compétent et de me déployer sur le terrain ».

Elève 7 : moi je dirai oui et non dans la mesure où la théorie conduit toujours vers la pratique elle explique les phénomènes. Je pense que si nos enseignants mettaient plus d'accent sur la pratique nous serons compétents non parce qu'après notre formation nous perdons beaucoup de temps plus de 5ans au chômage parfois avant de nous insérer dans le monde du travail.

Elève 8 : tout dépend des opportunités que l'état nous offre après notre formation oui je peux me déployer sur le terrain mais je serais plus compétente si après la formation je suis directement employé.

Elève 9 : moi je dirai que cette formation me permet de me déployer sur le terrain car elle est théorique et pratique la difficulté majeure que je vais signaler ici est le temps qui sépare la fin de la formation et l'insertion professionnelle pourtant nous savons que la demande de l'éducation est grande dans notre pays et que dans certaines écoles il n'y a pas d'enseignant.

Elève 10 : pendant les stages pratiques je me suis rendu compte qu'il y a un grand fossé entre les cours théoriques que nous recevons à l'INIEG et la pratique sur le terrain raison pour laquelle je doute d'être compétent sur le terrain.

Question2 : Qu'elles sont les articulations de vos différents stages

Elève 1 : en ce qui concerne nos stages pratiques nous avons trois articulations qui sont une période d'observation, le stage sur tutelle et le stage en responsabilité.

Elève2 : pour apporter un peu de lumière à ça que dit mon camarade j'ajouterai que pendant la période d'observation comme nous observons l'enseignant titulaire dans sa salle de classe et prenons des petites notes, pendant la période de stage sur tutelle nous enseignons avec l'aide de l'enseignant titulaire et en fin pendant la période de stage en responsabilité nous prenons la salle de classe en main tant qu'enseignant.

Elève 3 : En plus de ce que mes camarades viennent de dire j'ajouterai que nos stages pratiques s'effectuent dans les EMA et EPA la période d'observation nous permet de prendre contact avec la salle de classe, le stage en tutelle de préparer les leçons et de les enseigner avec l'aide des enseignants et la période de stage en responsabilité nous permet de prendre en main la salle de classe.

Elève 4 : moi je peux tout simplement ajouter que tout dépend des objectifs de stages programmé par le chef SEEF nous du niveau BEPC la période d'observation est très courte et parfois elle n'existe pas nous avons juste les deux autres articulations telle que définir par mes camarades.

Elève 5 : pendant le stage nous essayons de mettre en pratique ce que nous apprenons à l'école et participons à toutes les activités de l'établissement ou nous sont affecté selon le planning des activités établir par le chef SEES.

Elève 6 : Les stages ont trois articulations comme la indiqué mes camarade : observation ; tutelle et responsabilité. En plus de cela après chaque enseignement nous nous retrouvons en carrefour pédagogique avec les enseignants et encadreurs pour les amendements et suggestions. Nous avons aussi la possibilité de poser des questions et d'exprimer nos sentiments.

Elève 7 : Les stages pratique dans les EPA et EMA ont trois articulations comme cité par mes camarade mais parfois nous sommes très nombreux dans une salle de classe et certain profite pour observer pendant tout le stage ils finissent le stage sans enseigner et parfois ils mentent qui sont malade.

Elève 8 : je peux ajouter que les stages pratiques avec les trois articulation mon permis de comprendre le grand fossé qui existe entre la théorie et la réalité sur le terrain.

Elève 9 : mes camarade ont déjà tout dit je peux juste mentionner que nous somme encadrer pendant nos stage par les enseignants de l'ENIEG et les maîtres et maîtres se des EPA et EMA.

Elève 10 : moi je vais juste essayer de résumé ce que mes camarade on dit car pour ma part ils ont tout dit sur ce sujet ; les stages pratiques à l'ENIEG on trois articulation à savoir : une période d'observation, une période de stage sur tutelle et une période de stage en responsabilité. Je vais ajouter ici que la période d'observation est plus courte que celle de stage sur tutelle quoi à son tour est plus courte que le stage en responsabilité à notre niveau. Pendant le stage nous avons beaucoup de difficultés car la théorie et la pratique sont t très différentes.

Focus groupe avec l'élève maître du niveau Probatoire 2

Question : Est-ce que la formation que vous recevez ici à l'ENIEG vous permet de vous déployez sur le terrain ?

Réponse : Elève 1 : oui cette formation nous permet de nous déployez sur le terrain car de mon avis les programme de formation ont été élaboré pour atteindre cette fin.

Elève2 : pour ma part je dirai oui mais nous rencontrons beaucoup de difficulté car il y a une grande différence entre la formation reçue et les réalités sur le terrain.

Elève 3 : je dirai oui parce que nous somme formé pour cette fin ce pendant j'ajouterai que les difficultés pourrait naitre du fait qu'après notre formation nous ne sommes pas directement employer par l'état.

Elève 4 : non parce que à la fin de cette formation nous ne sommes pas intégré ce qui atténue les compétences acquise pendant la formation car moi je pense que plus on pratique plus on acquiert des compétences. Si nous sommes directement intégré après notre formation nous pourrions nous déployez sur le terrain en dépit des difficultés.

Elève 5 : moi je vais dit oui car les programmes de formation sont bien élaboré en plus de la théorie nous avons des stages pratiques ce qui nous permet d'être directement en contact avec la réalité de notre futur profession. Mais je pense aussi que pour que nous nous déployions efficacement sur le terrain l'état doit nous insérer dans le corps enseignant quand nous sortons fraîchement de l'école de formation comme les enseignants des ENS.

Elève 6 : je pense que la formation reçue à l'ENIEG peut me permettre de me déployer sur le terrain en dépit des intempéries que e peux rencontrer l'enseignant doit s'adapter au rythme des saisons.

Elève 7 : oui la formation me permet de me déployer sur le terrain car durant notre formation nous travaillons simultanément dans nos salle de classe à l'ENIEG et nous effectuons les stages pratiques ce qui nous aide à expérimenter notre futur profession.

Elève 8 : moi je dirai oui pour les mêmes raisons que mon camarade mais je vais ajouter que tout dépendra de la période à laquelle nous sommes professionnelle insérer.

Elève 9 : oui par contre je pense que je serai compétent sur le terrain car je prends ma formation au sérieux et je ne compte pas m'arrêté à l'éducation de basse car ici on

n'intègre pas directement. Ce pendant je pense que la finalité de cette formation est de faire de nous des bon enseignants des écoles primaire et maternelle. Je pense également si l'état nous intègre directement nous aurons moins de problèmes. Mais cela ne nous empêche de nous déployer sur le terrain.

Elève 10 : oui parce qu'avec les cours théorie que nous recevons à l'ENIEG et les stages pratiques sur le terrain. Même si nous allons découvrir beaucoup de chose sur le terrain parce que les stages se font dans les EPA ET EMA et après notre formation nous irons enseigner dans les écoles qui n'ont pas les mêmes réalités en plus nous ne sommes pas directement insérer professionnelle.

Question : quelles sont les articulations de votre stage ?

Réponse : Elève 1 : nous avons un stage pratique chaque trimestre ce qui signifie que nous avons six stages au totale pendant notre séjour à l'ENIEG. Ces stages ont généralement trois articulations : nous commençons par une période d'observation en suite nous travaillons avec l'aide de l'enseignant et en fin nous enseignons sans l'aide des enseignants.

Elève 2 : je vais dit que nos stages pratiques ont généralement trois articulations une phase d'observation ; une phase de stage sur tutelle et une phase de stage en responsabilité chaque stage à une durée d'environ trois semaines.

Elève3 : nous avons un stage pratique chaque trimestre le stage à l'ENIEG à générale trois articulations de durée différente : observation stage sur tutelle et stage en responsabilité.

Elève 4 : comme mais camarade l'ont souligné nous avons un stage pratique chaque trimestre qui a une durée de trois semaines environ pendant les stages nous préparons les leçons, nous enseignons, participons aux leçons modèle et collectifs organisé dans les EPA et EMA.

Elève 5 les stages pratiques nous permettent d'être en contact avec le terrain généralement organisé par le CHEF SEES en ont trois articulation telle que mes camarades ont expliqué. Pendant les stages nous participons à tous les activités organisées par les écoles qui nous accueil.

Elève 6 : en plus de ce que mes camarade ont dire je vais ajouter que pendant certains de nos stages pratiques nous n'enseignons pas nous allons apprendre comment formuler les items et composé une épreuve.

Elève 7 : nous avons un stage par trimestre et chaque stage à comme mes camarades ont signalé trois articulation une période d'observation, une période de stage sur tutelle et une période de stage en responsabilité.

Elève 8 : durant notre formation nous avons six stage pratiques repartir en six trimestres donc un stage par trimestre pendant ces stage nos observons les pratiques des enseignants en salle de classe, nous enseignons avec l'aide de maîtres et maîtres se des EPA et EMA et en fin nous avons une période de stage en responsabilités. Nous participons aussi à toutes les activités organisées aux seins des établissements scolaires.

Elève 9 : mes camarades ont déjà tout dit je vais juste ajouter que pendant les stages les maîtres et les maîtres ses des EPA et EMA corrige nos cahier de préparations avant que nous ne présentons une leçon nous assistons aussi aux leçons collectives et aux leçons modèles.

Elève 10: nos stages pratiques dans les EPA et EMA ont trois articulations qui sont : une période d'observation qui permet de nous mettre en contact avec les élèves, un période de stage sur tutelle ou nous travaillons avec l'aide des enseignants titulaire et en fin nous avons une période de stage en responsabilité. Nous préparons les leçons et nous les enseignons en demandant des conseils des encadreurs qui sont non seulement les enseignants des écoles primaires mais, aussi les enseignants de l'ENIEG.

Focus groupe avec l'élève maître du niveau Baccalauréat

Question : Est-ce que la formation que vous recevez à l'ENIEG vous permet de vous déployez sur le terrain ?

Réponse : élève 1 : oui parce que les programmes de formation sont élaboré par les autorités compétent en plus à l'ENIEG la formation est alternatif ce qui nous donne la possibilité de touché la réalité du terrain en main et d'être en phase des difficultés même si je dénonce le fait que la formation est plus théorique que pratique.

Elève 2 : oui la formation reçue à l'ENIEG me permet de me déployer sur le terrain car en plus des cours théoriques nous avons les stages pratiques dans les EMA et les EPA qui nous permettent de consolider nos acquis.

Elève 3 : notre formation à l'ENIEG ce fait en une année durant cette année nous avons les cours théoriques et les stages pratiques je sais que je peux me déployer sur le terrain après la formation. Mais j'aimerais ajouter que nous serons plus efficaces si nous sommes directement intégrés après notre formation.

Elève 4 : notre formation à l'ENIEG s'articule en trois trimestres pendant lesquelles nous avons les cours théoriques en salle de classe et les stages pratiques dans les écoles primaires tout ceci vise à faire de nous des professionnelles même si à la fin nous sommes sans emploi. Elève 5: oui nous pouvons-nous déployer sur le terrain car nous avons non seulement le niveau intellectuel et académique requis mais aussi l'ENIEG nous a armés des outils pédagogiques et didactiques nécessaires pour une réelle insertion professionnelle (savoir, savoir-faire savoir-être et savoir vivre). Le programme de formation a été mis sur pied par des personnes qualifiées et je me dis qu'à la fin de notre formation nous sommes compétents.

Elève 6 : Moi je pense que oui car, nous avons beaucoup de matière qui nous aide dans tous les domaines de notre futur métier après plusieurs stages pratiques je pense pouvoir me déployer sur le terrain ce qui est d'ailleurs le but de cette formation professionnelle mais à condition que je sois intégré rapidement après ma formation.

Elève-7: moi je pense que le programme ou chaque cours que je reçois à l'ENIEG dans toutes les matières me permet d'être compétent en plus avec les stages pratiques cela me mets en contact avec la réalité. Oui la formation me permet d'être compétent et de me déployer sur le terrain.

Elève 8 : oui la formation me permettra de me déployer sur le terrain car pendant la formation nous touchons la réalité en main avec les stages pratiques.

Elève 9 : oui et non : oui parce que le programme des formations vise à nous rendre professionnels et non parce que après notre formation nous ne sommes pas intégrés directement ce qui peut nous rendre moins productifs sur le terrain après notre intégration.

Elèves 10 : oui la formation me permet de me déployer sur le terrain même si je constate qu'il y a une grande différence entre la formation reçue et la réalité sur le terrain en plus notre formation à une très courte durée ce qui ne permet pas toujours aux enseignants d'achever les programmes.

Question : quelles sont les articulations de vos différents stages à l'ENIEG ?

Réponse : élève 1 : je vais commencer par dire que nous les élèves maîtres du niveau baccalauréat nous avons trois stages pratiques pendant notre formation. Les stages pratiques sont organisés par le chef SEES et chaque stage à ces objectifs. Les stages pratiques ont de manière générale trois articulations.

Elève 2 : nos stages pratiques se déroulent dans les EMA et les EPA elles ont trois articulations comme mon camarade a mentionné une phase d'observation, une phase sur tutelle et une phase de stage en responsabilité.

Elève 3 je vais juste ajouter que pendant les stages les maîtres et les maîtres des EPA et EMA supervise notre travail les stages ont trois articulation comme mes camarades ont signalé.

Elève 4 : nous avons un stage pratique chaque trimestre qui a une durée de trois semaines environ pendant les stages nous préparons les leçons, nous enseignons, participons aux leçons modèle et collectifs organisé dans les EPA et EMA chaque stage à trois articulations.

Elève 5 : nos stages pratiques ont généralement trois articulations une phase d'observation ; une phase de stage sur tutelle et une phase de stage en responsabilité chaque stage à une durée d'environ trois semaines.

Elève 6 : pendant le stage nous essayons de mettre en pratique ce que nous apprenons à l'école ces stages ont de manière générale trois articulations. je j'ajoute que chaque stage à ses objectifs nous confrontons directement la théorie à la pratique. La période d'observation nous permet de nous imprégner de la pratique enseignante et la deuxième phase nous permet de travailler sur tutelle et la troisième phase est la phase de responsabilité.

Elève 7 : Les stages pratiques ici à l'ENIEG ont trois articulations : observation, la phase sur tutelle et la phase de stage en responsabilité.

Elève 8 : nous avons trois stages pendant notre formation et chaque stage a une durée de trois semaines. Chaque stage débute par une réunion de mise en stage et s'achève par une réunion de synthèse à la fin de chaque stage nous produisons un rapport de stage de cinq pages environ.

Elève 9 : les stages pratiques que nous effectuons à l'ENIEG ont trois articulations comme mes camarades ont affirmé.

Elève 10 : mes camarade ont déjà tout dit on peut juste ajouter que notre durée de formation est très courte et les stages pratiques sont d'une importance capitale pour nous.

TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

Question : Même si les élève maîtres ont les problèmes d'insertion est ce que la formation qu'ils reçoivent leur permet de se déployer et d'être compétent sur le terrain ?

Réponse : quand je prends la formation que nous avons reçue avant parce que il y a quand même eu une évolution ,parce que la formation à l'ENIEG était avant beaucoup plus une formation plus théorique que pratique ce qui fait que on envoyait sur le terrain les enseignants ils avaient des difficultés pour tenir une salle de classe de classe et les enfants en souffraient . je me rend compte maintenant que avec l'évolution de ce qu'on a pu faire sur le terrain on est en train d'adapter les enseignements ici avec ce qu'il y a sur le terrain l'enseignement qu'on donne maintenant sont plus adapter à ce qu'il y a sur le terrain l c'est ce que nous pouvons constater il y a beaucoup de chose qu'on ne voyait pas quand dans les années passés, mais aujourd'hui disons que la formation actuelle permet aux futur enseignant de travailler sans problème puisque maintenant on demande à ceux qui sont sur le terrain de se recycler ; L'enseignement explicite mise en application dans les ENIEG est aujourd'hui une très grande richesse , les stage pratique chaque trimestres sont aussi très bénéfique et source de compétence pour les apprenants.

Question 2 : vous qui avez été sur le terrain en tant que évaluateur est ce que vous vous êtes rendu compte que les élèves-maîtres mettent en pratique ce qu'ils apprennent à l'ENIEG ?

Réponse : oui parce qu'ils Ya qu'àvoir leur façon de travailler on se rend compte que c'est uniforme. Il applique les cours qu'on leur donne ici on constate dans leur façon de faire. Bien que certain traient encore le pas. L Ils peuvent se déployer sur le terrain en dehors de quelques. Après la formation je pense que quelque année d'expériences sont nécessaire pour s'adapter sur le terrain. Il travaille bien, ils sont apte pour travailler s'ils veulent on se rend compte que les futurs enseignants espèrent une intégration de la, part de l'état qui tarde à venir après leur formation certain perdent même les notions acquise avant de travailler cinq à six ans après la formation ce qui les rend parfois incompetent pendant les premières années de leur carrière raison pour laquelle un recyclage et une formation continue sont nécessaire.

Question : Même si les élève maîtres ont les problèmes d'insertion est ce que la formation qu'ils reçoivent leur permet de se déployer et d'être compétent sur le terrain ?

Réponse :comme toi-même tu viens de le dire ils ont des véritables problème d'insertion après leur formation : je me dis pourtant qu'ils sont capable de faire usage de façon efficace la formation qu'ils reçoivent ici.il reçoivent une formation adéquate à leur formation par rapport y a ce qu'ils vont faire sur le terrain en plus comme je participe aussi aux évaluation je me dis en toute franchise qu'ils n'auront pas de problèmes sur le terrain donc nos produit seront capables pour ceux qui suivent réellement le formation et la prennent au sérieux de réaliser leur rêve sur le terrain en étant des enseignants de qualité. Ils seront capables de faire un transfert des acquis .car, quand tu as déjà réussis au concours tu as des aptitudes de pouvoir transmettre les connaissances et de pouvoir mieux faire ton travail tout dépend de l'intérêt accorder à son travail

Question : Vous qui avez été sur le terrain en tant que évaluateur est ce que vous vous êtes rendu compte que les élèves-maîtres mettent en pratique ce qu'ils apprennent à l'ENIEG

Réponse : je pense que d'année en année la qualité de la formation s'améliore et les apprenants sont de plus en pluscompétents. J'insiste sur le fait que certains prennent leur formation au sérieux et d'autre pas. Ayant assisté à l'évaluation je peux dire qu'ils étaient vraiment à la hauteur de mes attentes en dehors de quelques-uns qui ont les problèmes de langue de maîtrise de la classe et de soi-même. Mais les élèves-maîtres sont des futurs bons enseignants et je leur souhaite beaucoup de courage et de travail pour un bon fonctionnement de notre système éducatif

Enseignant1

Question : Même si les élève maîtres ont les problèmes d'insertion est ce que la formation qu'ils reçoivent leur permet de se déployeret d'être compétent sur le terrain ?

Réponse : la formation ici à l'ENIEG implique en principe devraient leur permettre de se déployer sur le terrain et d'être compétent oui, mais ils éprouvent beaucoup de problèmes d'insertion professionnelle dus au fait qu'après leur formation ils perdent beaucoup de temps pour attendre l'intégration et parfois finissent même pas oublier certains aspects de la formation qu'ils ont reçus ce qui peut en quelque sorte justifier les enseignants incompetents sur le terrain .maintenant vous savez que entre ce qui se fait et les attendus ou les attentes sur le terrain il n'y a là un gap parce que on ne sait pas toujours de façon individuelle si les élèves- maîtres en formation développe les compétences nécessaires tout

au long de sa formation de manière à ce qu'il soit à la hauteur de la tâche qui l'attend sur le terrain.

Question : Vous qui avez été sur le terrain en tant que évaluateur est ce que vous vous êtes rendu compte que les élèves-maîtres mettent en pratique ce qu'ils apprennent à l'ENIEG ?

Réponse : l'appréciation de ce qui s'est passé sur le terrain c'est que les apprenants qu'on a rencontré sur le terrain la plupart n'était pas préparé aux évaluations en n'étaient pas suffisamment outillés on ne sait pas d'où vient le laxisme est ce que ce sont les encadreurs de terrain qui n'ont pas donné suffisamment de tonus à ces élèves-maitre pour qu'ils sachent reconnaître comment se préparer pour une évaluation. En plus sur le terrain on a aussi des encadreurs qui n'étaient pas suffisamment outillés je ne sais pas si dans leur formation ou au cours de leur formation il y a eu des lacunes parce que certains élément du protocole d'évaluation leur semblaient un peu nouveau on dirait qu'ils ne se sont pas préparés suffisamment ; En dépit de tout cela dans la pratique les apprenants sont sans aucun doute apte à travailler à tenir une salle de classe je pense qu'ils feront les bon enseignant s'il prennent leur formation aux sérieux. Ils doivent recevoir une formation adaptée à leur futur métier.

Enseignant 2

Question : Même si les élève maîtres ont les problèmes d'insertion, est ce que la formation qu'ils reçoivent leur permet de se déployer et d'être compétent sur le terrain ?

Quand je vois la configuration des programmes de formation de l'ENIEG je me dis que les apprenant tous les rudiments pour faire son travail sur le terrain la preuve ce sont les stages auxquels j'ai participé à l'évaluation j'ai eu une très bonne impression des apprenant dans les deux volets qui font l'objet de leur présentation et les objectif de chaque stage que ce soit dans les EPA ou les EMA ils se défendent bien. En plus ils ont la volonté de bien travailler en dépit de l'incohérence et des fossés qui séparent très souvent la théorie et la pratique Naturellement, la formation que nous mettons à la disposition des apprenants doit nécessairement leur permettre d'être compétents sur le terrain. En plus, les nouveaux programmes de l'ENIEG sont conçus pour cela. Je peux le dire sans crainte de me tromper qu'ils peuvent se déployer sur le terrain la formation est vraiment bonne l'enseignement implicite facilite elle aussi le processus. Je pense également que certain apprenant comme ceux du niveau bacc viennent à l'ENIEG parce qu'ils sont désespéré

beaucoup ressortent de cette formation très satisfaisants produisent de bon résultats beaucoup de satisfaction quand ils mettent la volonté parce qu'ils ont des prérequis suffisants pour le faire mais pour certains c'est un tremplin pour faire exactement ce qu'ils avaient choisi dans leur premier choix de la profession

Question : *est-ce que les connaissances que vous leur donnez ici leur permettent de faire des transferts des acquis ?*

Réponse ; *le transfert d'acquis participe plutôt d'une autre logique n'est-ce pas déjà on n'est sûr qu'on leur donne des acquis maintenant est ce qu'ils peuvent transférer là c'est une autre attitude qu'il faut avoir parce que n'est pas tout le monde qui est capable de transférer de transmettre les connaissances par ce que ils ont la mauvaise foi mais parce qu'ils n'ont pas l'attitude au transfert un peu comme les enseignants du terrain. Il y a des enseignants très très formés c'est-à-dire très diplômés qui ne sont pas capable de transmettre leur sciences beaucoup d'apprenants peuvent être de cette catégorie c'est-à-dire ils ont des acquis mais ils leur manque des aptitudes pour les transmettre bon je crois également que leur formations tient compte de toutes les aptitudes qu'on doit avoir pour transmettre les connaissances parce que les programmes de formation comparée à ceux des années antérieur est bien outillée*

Question : *Même si les élève maîtres ont les problèmes d'insertion, est ce que la formation qu'ils reçoivent leur permet de se déployer et d'être compétent sur le terrain ?*

Réponse : *Oui tout est codifié ça puisque les compétences qui ont suivis dans leur programme sont des compétences recherchées dans le milieu professionnel c'est –à dire partout on a besoin de quelqu'un qui peut accompagner, communiquer, éduquer, enseigner analyser et intégrer les enfants dans leurs parcours scolaireoui ils ont tout ce qui est nécessaire pour se déployer sur le terrain .Si non, nous ferions un travail inutile. En plus les programmes officiels de l'ENIEG sont conçus pour permettre le développement des compétences et avec l'avènement de l'enseignement explicite tout est mis à la disposition des élèves-maîtres pour qu'ils soient des professionnelles compétentes*

Question : *quelle est la valeur pédagogique du stage pratique des élèves-maitres ?*

Réponse : *normalement c'est déjà aller sur le terrain voir ce qui se passe, ce qui se fait dans les salles de classe et également à se frotter à leur futurs collègues qui sont sur le terrain pour connaître les problèmes réels afin de voir de développer leur habilité »s pour*

pouvoir les assumer pendant la période de stage pratique, les apprenants affrontent la réalité en face et font face aux difficultés de leur futur profession pour ma part cette phase est capitale et je trouve même que la période allouée à chaque stage pratique par trimestre qui es de trois semaines doit être augmenter a un mois par trimestre. La formation pour moi doit être plus pratique que théorique mais à l'ENIEG comme dans presque toutes les écoles de formation le temps alloué à la théorie est toujours supérieur à celui de la pratique les élèves-maitres devons faire une année de cours théorique et une année de stages pratiques

Comment se fait l'accompagnement des élèves-maîtres si à l'ENIEG ?

Le coaching centré sur la personne est le type d'accompagnement que j'utilise dans la formation et l'encadrement des élèves-maître à l'ENIEG. Elle permet de mieux connaitre les apprenants et les besoins pour y remédier. Je mets également à leur disposition les supports de cours tels que l'oblige l'enseignement explicite que nous pratiquons aujourd'hui dans les ENIEG. Mais il faudrait un suivi beaucoup explicite si bien que pas que ça ne se fait pas mais on peut dire que depuis deux ans il y a eu une légère amélioration puisque ce sont les programmes de formation ont été révisé et la qualité des enseignements a aussi changé.

Enseignant 4

Questions :*Est ce que les connaissances que vous leur donnez ici leur permettent de se déployer d'être compétent sur le terrain?*

Réponse :*En principe, oui, un élève-maître qui a bien suivi sa formation n'éprouve aucune difficulté à être compétent sur le terrain c'est ça l'objectif général de toute formation professionnelle lorsqu'on a la chance d'avoir un métier spécifique qui pour objectif de donner à l'apprenant qui sera futur professionnel tous les éléments que se soient théoriques ou pratiques pour qu'il puisse exercer sur le terrain le métier dont il aura la charge ceci n'est pas le même lorsqu'on travaille sur une plateforme de métier comme en faculté travail de professionnalisation ou d'acquis de compétences devient difficile mais nous savons dans qu'elle métier vous ferez vous serez enseignant nous savons ainsi dans qu'elle mesure structurer la formation pour vous rendre compétent. le stage a pour objectif de donner ou de mettre en situation de travail les apprenant et par conséquent de les aider à réajuster non seulement les expériences théoriques qu'ils*

reçoivent mais aussi et ensuite les aider à avoir ce qu'on ne peut avoir que sur le terrain c'est à dire une pratique et une expérience réelle du terrain

Question : *Comment se fait l'accompagnement des élèves maîtres sur le terrain ?*

Réponse : *Depuis que je suis enseignant à l'ENIEG, j'accompagne les élèves-maîtres dans leurs formations par le coaching pendant les stages pratiques et les enseignements théoriques en salles de classe même si la théorie et la pratique sont souvent très différentes. Aujourd'hui avec la mise en application de l'enseignement explicite, nous mettons aussi à leur disposition des supports de cours et nous leurs prodiguons beaucoup de conseils dans le cadre de leur formations les apprenant comme tout le travail est divisé. Il faut des connaissances théoriques qui sont donnés dans ce sens et aussi un pratique par conséquent il y a un certain nombre de connaissances professionnelles théorique qu'il faut donc donner et enfin il y a ce que j'appelle très souvent une bonne connaissance du terrain par les stages pratiques tout ceci étant mis en place grâce à ceux qu'on peut appeler des enseignants qui sont ici quelques fois sur le plan théorique les enseignant de l'ENIEG mais sur le plan pratique ça peut être des enseignants des EPA et EMA*

Enseignant 5

Questions : *Est-ce que les connaissances que vous leur donnez ici leur permettent de se déployer d'être compétent sur le terrain?*

Réponse : *oui car, en plus des enseignements théoriques leurs stages pratiques se fait à travers l'encadrement et le suivi des professeurs de l'ENIEG et de l'enseignant titulaire des Ecoles Primaires et Maternelles d'Application. En plus les programmes de formation visent le développement des compétences. La formation qu'ilsreçoivent leur permet de se déployer sur le terrain il n'y a qu'à voir la manière dont les programmes sont structurés de la première à la troisième année donc au vue des éléments constitutifs du programme la formation des élèves-maîtres de Ngoumou leurs permet de se déployer sur le terrain*

Question : *comment se fait l'accompagnement des élèves maîtres sur le terrain ?*

Réponse : *l'enseignant du primaire est la clé pour le développement d'un pays. Voilà pourquoi dans leur formation, j'utilise un coaching qui est à la foi centré d'abord sur l'apprenant et en suite sur la situation à résoudre, ceci aussi bien pendant les cours*

théoriques que pendant les stages pratique c'est ainsi qu'ils sont accompagné tout au long de leurs formations.

Question : *Est ce que les connaissances que vous leur donnez ici leur permettent de se déployer d'être compétent sur le terrain?*

Réponse : *oui, mais, beaucoup reste encore à être fait car, le temps mis entre la formation et l'insertion professionnelle peut rendre nos apprenants moins compétents sur le terrain : demandé si la formation que nos apprenants reçoivent leur permet de se déployer sur le terrain je dirai que c'est à ça qu'on leur forme c'est-à-dire à se déployer sur le terrain à être compétent sur le terrain les programmes de formation nous indique la route à suivre ainsi que les démarches*

Question : *Question comment se fait l'accompagnement des élèves maîtres sur le terrain ?*

Réponse : *l'enseignant du primaire est la clé pour le développement d'un pays. Voilà pourquoi dans leur formation, j'utilise un coaching qui est à la foi centré d'abord sur l'apprenant et en suite sur la situation à résoudre, ceci aussi bien pendant les cours théoriques que pendant les stages pratique. je les accompagne par les cours magistraux en dehors des cours il y a des interactions par courriel parfois suivi des stage l'enseignement est une procédure d'accompagnement à partir du niveau c'est l'accompagnement on accompagne celui qui a besoin c'est une formation d'adultes et dans la formation on essaie de rester dans nos devoirs et nos droits on donne les documents et les stratégies pour mieux apprendre enseignés les cours professionnels et les cours non professionnels permettent aux apprenants de se déployer sur le terrain*

Enseignant 7

Question : *Est-ce que les connaissances que vous leur donnez ici leur permettent de se déployer d'être compétent sur le terrain ?*

Réponse : *oui, ils sont compétents et capable de se déployer sur le terrain de par la formation initiale reçue ici à l'ENIEG, même si après leur formation, ils éprouvent d'énormes difficulté d'insertion professionnelle Les enseignants formés ici à l'ENIEG de Ngoumou sont capable de se déployer sur le terrain les programme de formation permettent aux futurs enseignants de développer les compétences nécessaires pour se déployer et d'être compétent sur le terrain*

Question : *comment se fait l'accompagnement des élèves maîtres sur le terrain ?*

Réponse : *J'accompagne les élèves maîtres dans leur formation par le coaching dans toutes les activités et les domaines que leurs impose leur séjour ici à l'ENIEG nous les accompagnons en donnant des conseils en matière de suivi au niveau des cours et au niveau des stages même au niveau des problèmes propres à chaque apprenant et à ses besoins personnels car certains élèves ont plus besoin d'attention et d'affection que d'autre.*

Enseignant 8

Question : *Est-ce que les connaissances que vous leur donnez ici leur permettent de se déployer d'être compétent sur le terrain ?*

Réponse : *Oui, ils peuvent s'adapter à tous les contextes comme tous les enseignants ; en plus les programmes de formation visent l'atteinte de cet objectif en principe oui la formation se fait en temps réel en présentiel il y a des stages pratiques qui consolident la formation, corrigent les lacunes des cours théoriques et permettent aux apprenants de confronter la théorie à la pratique et de construire une personnalité ou une identité professionnelle après trois ans de formation ils sont nanti de connaissances nous pensons que s'ils mettent en application tous les savoirs qu'ils reçoivent ici ils seront de très bons enseignants maintenant le terrain a ses réalités tout comme l'environnement et les conditions de terrain après leur formation ils ne sont pas directement intégrés et peuvent perdre quelques morceaux de leur formation car la compétence s'acquiert et fructifie avec les années d'expérience sinon les élèves maîtres de Ngoumou sont capables de se déployer sur le terrain.*

Question : *comment se fait l'accompagnement des élèves maîtres sur le terrain ?*

Réponse : *Nous leur fournissons les supports de cours pour l'exploitation, nous organisons des séminaires obligatoires, nous établissons une relation de proximité avec nos apprenants basée sur le coaching et nous les encadrons pendant les stages pratiques les enseignants des EPA et AMA sont présents pendant les stages et veillent au respect des objectifs de chaque stage les élèves pour leur part sont bien accompagnés les interactions nous permettent de déceler les lacunes de chaque apprenant et de les remédier instantanément.*

Annexe 5 : Grille d'analyse des données

CENTRES	THEMES	INDICATEURS	CODE	OBSERVATION			
				0	1	2	3
Premier centre d'intérêt	Temps et le lieu de formation	Formation en temps réel (stage classique, conférence, tutorat ; coaching télé vidéoconférence	A				x
		Formation en temps différé (imprimé, cassette audio ou vidéo, support informatique, e Learning	B	x			
Deuxième centre d'intérêt	Formation Expérientielle	Formation en stage (contact direct entre sujet objet	A				x
		Formation en alternance (capacité d'action	B		x		
Troisième centre d'intérêt	Modalité D'accompagnement	Tutorat (compagnonnage)	A	x			
		Coaching (coaching centré sur la situation à résoudre, coaching axé sur la personne	B				x
Quatrième centre d'intérêt	Compétences professionnelles	Savoir théoriques	A				x
		Savoirs procéduraux	B		x		
		Savoir-faire expérientiels	C			x	
		Savoir-faire sociaux	D			x	
		Savoir-faire cognitifs	E			x	

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS..... iii

SOMMAIRE	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIER PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	3
CHAPITRE I - PROBLEMATIQUE	4
I.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	4
I.2. FORMULATION DU PROBLEME.....	10
I.3. QUESTION DE RECHERCHE.....	12
I.3.1. Question principale	12
I.3.2. Questions secondaires	12
I.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	12
I.4.1. Objectif général	12
I.4.2. Objectifs spécifiques	12
I.5. INTERET DE L'ETUDE.....	13
I.5.1. Scientifique	13
I.5.2. Intérêt politique	14
I.5.3. Psychopédagogique.....	14
I.5.4. Intérêt social	16
I.6. DELIMITATION DE L'ETUDE.....	16
I.6.1. Délimitation thématique.....	16
I.6.2. Délimitation spatiale	18
I.6.3. Délimitation temporelle	18
CHAPITRE II - INSERTION THEORIQUE	20
II.1. CADRE CONCEPTUEL.....	20

II.1.1. Professionnalisation	20
II.1.2. Enseignement	21
II.1.3. Professionnalisation des enseignements	21
II.1.4. Action de la formation	22
II.1.5. Compétence.....	22
II.1.6. Compétence professionnelle	23
II.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
II.2.1. Polysémie du mot professionnalisation	24
II.2.2. Voies de professionnalisation	25
II.2.3. Compétences professionnelles et leurs développements	26
II.2.3.1. Question essentielle : qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?	26
II.2.3.2. Cycle de vie d'une compétence selon Bouteiller (2000).....	28
II.2.3.3. Cinq familles de compétences de l'enseignant selon BARBOT et CAMATARRI (1999)	30
II.2.3.4. Compétences professionnelles des enseignants selon les nouveaux programmes officiels de l'ENIEG	31
II.2.4. Quelques finalités de la professionnalisation selon Muriel Henry et Maryse Bournel Bosson (2012 :6).....	33
II.2.4.1. Professionnalisation et compétences.....	33
II.2.4.2. Professionnalisation et profession.....	34
II.2.5. Alternance et insertion	36
II.2.6. Professionnalisation de l'enseignant selon Belinga (2013)	37
II.2.6.1. Composante scientifique	38
II.2.6.2. Composante didactique	38
II.2.6.3. Composante psychologique	38
II.2.6.4. Composante culturelle	38
II.2.6.5. Composante pratique	39
II.3. INSERTION THEORIQUE DU SUJET	39
II.3.1. Théorie de l'alternance	40
II.3.2. Théorie de l'ingénierie de la formation selon le modèle de Parmentier	42
II.4. FORMULATION DES HYPOTHESES	45

II.4.1 Hypothèse générale.....	45
II.4.2. Hypothèses spécifiques (HS)	45
II.5. DEFINITION DE VARIABLES	45
II.5.1. Variable de l'hypothèse générale.....	45
II.5.2. Variable dépendante.....	46
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	51
CHAPITRE III - METHODOLOGIE DE L'ETUDE	52
III.1. TYPE DE RECHERCHE	52
III.2. PRESENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE.....	53
III.2.1. État du personnel	53
III.2.2. Statistique des élèves-maîtres	53
III.2.3. Présentation des infrastructures	54
III.3. PROGRAMME DE FORMATION DES ELEVES-MAÎTRES	54
III.4. POPULATION D'ETUDE.....	55
III.5. ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE.....	57
III.5.1. Méthode d'échantillonnage	57
III.6. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	58
III.6.1. Construction de l'instrument de collecte des données.....	58
III.6.2. Guide d'entretien	59
III.6.3. Cadre de l'entretien individuel	60
III.6.4 Déroulement de l'entretien individuel.....	60
III.7. FOCUS GROUP.....	61
III.7.1. Cadre du focus group.....	61
III.7.2. Rôle de l'animateur du focus group	61
III.7.3. Déroulement du focus group	62
III.8. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	62
III.9. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT DES DONNEES	64
III.9.1. Transcription des interviews.....	64
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATIONNEL.....	65

CHAPITRE IV - PRESENTATION DES RESULTATS	66
IV.1. PRESENTATION DES ENQUETES	66
IV.1.1. Identification des enquêtés	66
IV.1.2. Entretien individuel	66
IV.1.3. Focus group	67
IV.1.3.1. Focus group avec les élèves maîtres du niveau BEPC 3	67
IV.1.3.2. Focus group avec les élèves maîtres du niveau probatoire 2	68
IV.1.3.3. Focus group avec les élèves maîtres du niveau Baccalauréat	68
IV.2. PRESENTATION DES RESULTATS	69
IV.2.1. Temps et lieu de formation.....	69
IV.2.2. Formation expérientielle.....	71
IV.2.3. Modalités d'accompagnement.....	74
IV.2.4. Compétence professionnelle.....	75
IV.3. ENTRETIEN EN FOCUS GROUP	77
IV.3.1. Temps et lieu de formation.....	77
IV.3.2. Modalités d'accompagnement.....	78
IV.3.3. Formation expérientielle.....	79
IV.3.4. Compétences professionnelles	80
CHAPITRE V- INTERPRETATION ET IMPLICATION ROFESSIONNELLE	85
V.1. INTERPRETATION DES RESULTATS	85
V.1.1. Temps et du lieu de la formation dans le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres.....	85
V.1.2. Formation expérientielle dans le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres.....	86
V.1.3. Modalités d'accompagnement dans le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres.....	89
V.2.4. Implication professionnelle	92
V.2.4.1. Autorités politiques et les Spécialistes de l'éducation	92
V.2.4.2. Enseignants formés et enseignants non formés	94
V.2.5. Suggestions aux futurs chercheurs.....	95

CONCLUSION GENERALE.....	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	97
ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	122

