

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERIN

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES »

Sciences de l'éducation

**QUALITÉ DE LA RELATION ENSEIGNANT-APPRENANT
ET NIVEAU D'ADAPTATION DES ÉLÈVES-MAÎTRES DE
L'ENIEG**

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de
Master en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie éducatives

Par : **Berline TCHAMDA**

Licenciée en psychologie

Sous la direction de
George EPAH FONKENG
Professeur des Universités

Année Académique : 2014-2015



À mes enfants

Ange Wandji et Emmanuel Olangi.

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE	v
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	vi
RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	6
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME	9
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	11
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE	11
1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	12
1.6. DELIMITATIONS THEMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ETUDE.....	16
1.7. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES DE L'ETUDE	17
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET	29
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE.....	29
2.2. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET	61
2.3. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	65
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	66
2.5. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ..	67

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	71
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	72
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	72
3.2. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	73
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE.....	75
3.4. ÉCHANTILLON ET ÉCHANTILLONAGE	76
3.5. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	78
3.6. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	84
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	88
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE.....	89
4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS	89
4.2. PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES RÉSULTATS.....	94
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	107
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	107
5.2. PERSPECTIVES.....	116
CONCLUSION GÉNÉRALE	121
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
ANNEXES.....	121
TABLE DES MATIÈRES	121

REMERCIEMENTS

Avant de présenter ce travail de recherche qui répond à une exigence académique pour l'obtention de notre diplôme de Master donc la rédaction n'aurait jamais atteint son terme sans la collaboration et l'aide éclairée de toute une équipe associée

Nous tenons à dire nos remerciements :

Au Pr George Fonkeng Epah, Professeur des Universités, par ailleurs Recteur à l'Université de Buéa et directeur de ce mémoire, pour sa rigueur, ses conseils avisés à la fois exigeants et bienveillants qui nous ont permis de mûrir notre réflexion et à pouvoir enfin parachever ce mémoire. Nous lui présentons du fond du cœur nos plus sincères gratitude.

A l'équipe enseignante et administrative du Centre de Recherche et de la Formation Doctorale (CRFD) en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'UYI de nous avoir offert un cadre intellectuel propice à cette recherche à l'amélioration de la qualité des relations enseignants-apprenants et pour l'accompagnement rigoureux et formateur qu'ils ont su nous apporter durant notre engagement dans cette voie.

Au directeur de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé I à Nlongkak, Monsieur Alima Alima Pierre avec son staff administratif et pédagogique qui ont permis la collecte des données dans leur établissement scolaire. Ce travail n'aurait pu se mettre en place sans cette collaboration, ainsi qu'à leurs élèves-maîtres qui ont accepté de consacrer de leur temps à la communication des éléments dont nous avons besoin pour cette recherche.

A tous les aînés académiques (Doctorants) avec qui nous avons eu des discussions et échanges enrichissants.

L'implication dans ce programme d'étude a nécessité un appui de tous les instants de notre fille Wandji Ange étudiante en 1^{ère} année à la faculté des sciences de l'UYI pour tout son dévouement digne d'une "collaboratrice" fidèle, patiente et infatigable, à qui nous devons toute notre détermination et le goût sans cesse renouvelé du défi. Enfin, notre reconnaissance à l'endroit de Fangmegni Wandji Fidèle et Mboh Ndi Henri pour leurs contributions au peaufinage de ce travail.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

Tableau 1: Tableau de correspondance	64
Tableau 2 : récapitulatif de l'opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale	70
Tableau 3 : présentation par trimestre des effectifs par niveau et par classe	75
Tableau 4 : présentation de l'échantillon de l'étude	77
Tableau 5 : grille d'analyse des données.....	87
Tableau 6 : Présentation des participants	89
Tableau 7 : Synthèse des données empiriques	105
Tableau 8 : Grille d'analyse d'un projet d'adaptation.....	120

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche Par Compétence

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

CEPE : Certificat d'Étude Primaire et Élémentaire

CM2 : Cours Moyen Deuxième année

CRFD : Centre de Recherche et de la Formation Doctorale

DSSEF : Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation

ENI : École Normale des Instituteurs

ENIA : École Normale des Instituteurs Adjoints

ENIAET : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique

ENIR : École Normale des Instituteurs à vocation Rurale

ENS : École Normale Supérieure

ENIEG B : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général Bilingue.

EPT : Éducation Pour Tous

IPAR : Institut Pédagogique à vocation Rurale

MINESEC: Ministère de l'Enseignement Secondaire

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement.

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Sciences et la Culture.

UYI : Université de Yaoundé I

ZPD : Zone Proximale de Développement

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour titre : « *qualité de la relation enseignant-apprenant et niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG* ». Le constat qui est fait est que malgré le statut de l'ENIEG comme institution de formation professionnelle, certains élèves-maîtres ne parviennent pas toujours à terminer le processus de formation. Si bien que, il est fréquent à l'ENIEG d'identifier des cas d'abandon de la formation. La recherche s'appuie sur les travaux de Bruner sur l'étayage. Bruner en a dégagé six fonctions. L'objectif de cette étude est d'analyser trois de ces fonctions qui sont l'enrôlement, les paramètres la réduction du degré de liberté e les stratégies de contrôle de la frustration.

Pour atteindre cet objectif, la recherche a eu pour site un établissement de formation des enseignants de l'éducation de base depuis près de 40 ans. Il s'agit notamment de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé. L'étude s'est adressée principalement à un échantillon restreint de six élèves-maîtres de l'ENIEG Bilingue de Nlongkak que nous avons obtenue en appliquant une technique non probabiliste, le choix raisonné typique qui correspond aux recherches qualitatives. Les données collectées auprès de ces six cas et traitées suivant l'analyse de contenu thématique continue révèlent un ensemble de distorsions de la relation pédagogique susceptible de menacer l'adaptation scolaire des élèves-maîtres.

Il a été observé que la formation des élèves-maîtres de l'ENIEG qui s'est présentée comme une opportunité de développement des compétences professionnelles, loin de répondre aux attentes faites par le système éducatif à leur endroit, présentait de nombreuses insuffisances sur le plan de l'exercice pratique, des paramètres de réduction de degré de liberté et des stratégies de contrôle de la frustration. Aussi, avons-nous envisagé des suggestions allant dans la sécurisation du parcours de formation des élèves-maîtres. Ces recommandations concernent à la fois les responsables administratifs, les acteurs de la scène de supervision et les enseignants. En effet, la principale recommandation porte sur l'étayage de l'enseignant pour stimuler et favoriser le développement de l'adaptation des élèves-maîtres. Cela passe nécessairement par la professionnalisation des actions de formation à l'ENIEG. Cette option peut permettre à l'ENIEG de favoriser chez les sujets en formation la construction des compétences individuelles et collectives. Car une école de formation ne l'est pas par le simple fait qu'on l'affirme.

ABSTRACT

This thesis is titled: “*quality of the teacher-student relationship and level of adaptation student teachers of ENIEG*”. The finding is done is that despite the status of the ENIEG as training institution, some student teachers sometimes fail to complete the training process. So it is common to ENIEG identify cases of abandonment of training. The research builds on the work of Bruner on shoring. Bruner has identified six functions. The objective of this study is to analyze three of these functions enrollment, reducing the degree of freedom and control frustration.

To achieve this, the research has been to the site a training institution of basic education teachers for almost 40 years. These include the ENIEG Bilingual of Yaoundé. The study is addressed mainly to a small sample of six student teachers of bilingual ENIEG of Nlongkak we obtained by applying a non-probability technique, the typical reasoned choice which corresponds to qualitative research. The data collected from these six cases and processed following the ongoing thematic content analysis revealed a set of distortions of the pedagogical relationship that endanger the special education student teachers.

It was observed that the training which is presented as a professional skills development opportunity is coming for the state risk through the material, emotional and environmental. Also, we have proposed suggestions ranging in securing the training course for student teachers. These recommendations relate to both administrative officials, actors overseeing scene and teachers. Indeed, the main recommendation concerns the teacher's scaffolding to stimulate and promote the development of the adaptation of student teachers. This necessarily involves the professionalization of training actions to ENIEG. This can allow the ENIEG promote training in subjects in the construction of individual and collective skills.

As a training school is not the simple fact that asserts.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le milieu de l'éducation vit actuellement au Cameroun (DSSEF, 2013) un tournant, un changement en profondeur des pratiques pédagogiques allant du simple changement des programmes à un changement dans la manière de voir, de penser et d'agir par rapport à l'individu qui apprend et à celui qui l'aide à apprendre. On passe ainsi de la pédagogie de la transmission des savoirs à une pédagogie de la construction des savoirs (Mvesso, 2005). Toutefois, plusieurs facteurs entraînent une crise de l'éducation au Cameroun qui par ricochet remet au bout du jour l'un des problèmes majeurs de notre système éducatif notamment la question de l'adaptation scolaire qui est un phénomène préoccupant dans tous les systèmes éducatifs considérant non seulement sa prévalence, mais aussi ses répercussions. Selon les données fournies par une étude menée sur la déperdition scolaire au Cameroun, Siakeu (2010) révèle des chiffres inquiétants ; 17,4% des élèves ne terminent pas le parcours du primaire, ils abandonnent décrochent, présentent de faibles performances et 28% des élèves redoublent chaque année ; des conséquences particulièrement importantes sur le plan social, économique et sanitaire. En effet, en quittant l'école prématurément ou en fléchissant dans les performances ou dans la vie à l'école, ces apprenants risquent d'éprouver des difficultés à intégrer la vie sociale et professionnelle. De plus, ils seront plus enclins à éprouver des problèmes d'adaptation tels que la délinquance, la consommation de psychotropes ainsi que des problèmes de santé mentale ou physique (Janosz et al, 2000).

À l'heure actuelle, les études qui ont été menées sur les problèmes d'adaptation scolaire ont beaucoup porté sur l'identification de ses prédicteurs. Plusieurs facteurs de risque familiaux, interpersonnels et individuels ont été mis en évidence (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000). Néanmoins, cette capacité à prédire n'est pas toujours partagée. Il arrive donc que certains élèves ne s'adaptent pas malgré le fait qu'ils rencontrent des difficultés scolaires importantes et inversement, que d'autres s'adaptent même s'ils ne présentent pas à première vue de risque. C'est pourquoi il y a une nécessité d'examiner la présence de facteurs modérateurs qui pourraient modifier positivement ou négativement la trajectoire des élèves à l'école. L'expérience scolaire de l'élève et, plus précisément, la qualité de ses relations avec les enseignants pourraient bien être l'un de ces facteurs contribuant à contrecarrer ou encore à exacerber les effets de ces déterminants. Jusqu'à présent, il a été démontré que la relation enseignant-apprenant prédisait de manière importante le fonctionnement socio-affectif, scolaire et comportemental des élèves tant du primaire que du secondaire (Hamre et Pianta, 2001).

Dans cette perspective, toutes les nouvelles approches pédagogiques et didactiques s'accordent à rejeter l'enseignement dit « *traditionnel* » (Belinga Bessala, 2005). Il s'agit d'un

enseignement essentiellement expositif, dominé par l'action magistrale de l'enseignant, réduisant les élèves à des acteurs passifs, leur rôle en classe étant la mémorisation des données à réciter à l'enseignant et facilitant surtout l'acquisition d'habiletés de niveau taxonomique inférieur. Les alternatives proposées à ce type d'enseignement peuvent être regroupées en deux grandes catégories : les pédagogies structurées et les pédagogies par découverte. Les partisans de chacune de ces catégories s'entendent sur un fait : l'acquisition du savoir est un processus de construction. Comment soutenir efficacement ce processus interactionniste en milieu scolaire est la question qui les divise. Pour des raisons évidentes, la réponse à cette question est particulièrement importante pour des systèmes éducatifs en pleines réformes comme celui du Cameroun. En effet, dans leurs orientations, en grande partie à cause des contraintes économiques de l'heure, les conditions d'apprentissage ne sont plus optimales et les indicateurs en matière d'offre éducative, autant quantitatifs que qualitatifs, sont faibles. De plus, l'enseignement dit « traditionnel » s'avère y être la pratique dominante. Dans de tels contextes et au regard des objectifs d'éducation de base de qualité pour tous, l'on doit poser à la fois la question d'efficacité pédagogique et d'efficience. Toutefois, la manière dont les enseignants se représentent leur fonction, leur rôle ou leur responsabilité les aide sans doute également à surmonter des situations qui sont généralement vécues par leurs collègues du secondaire comme insurmontables et motif d'exclusion.

Dans un contexte de réformes éducatives et de lutte contre les échecs et les déperditions scolaires dans les systèmes éducatifs ; il paraît pertinent que la problématique de l'adaptation des élèves dans leurs rapports avec les enseignants soit posé et mis en évidence comme une préoccupation centrale. Selon Tsafak (2006), la formation professionnelle doit être comprise comme le processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir le savoir et les savoir-faire nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. L'école est dans ce cas entièrement et exclusivement professionnelle. Les enseignements sont choisis et offerts en vue de la préparation à l'exercice d'une profession spécifique et non en vue d'élever le niveau académique supposé déjà acquis puisque posé comme condition préalable à l'admission.

Par ailleurs, pour rendre ce rôle de la formation réalisable, la relation pédagogique doit être dialogique. D'où, le choix du sujet de cette étude : « *La qualité de la relation enseignant-apprenant et niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG* ». Ce travail a pour objectif général de vérifier si la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG.

Nous avons organisé le travail en trois parties : la première partie présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'étude menée, plus précisément dans le premier chapitre, nous présentons le contexte de l'étude, la position et la formulation de la problématique et ses questions annexes, la formulation des objectifs, des intérêts, la délimitation de l'étude et procéder à une clarification des concepts clés de l'étude. Ensuite dans le deuxième chapitre, nous nous attelons à présenter la littérature existante sur ce sujet et la théorie qui nous servira à comprendre et expliquer le sujet à l'étude.

Dans la deuxième partie relative au cadre méthodologique, il sera présenté le troisième chapitre qui explique la méthodologie utilisée afin de répondre aux questions et hypothèses retenues dans le cadre de ce travail.

Dans la troisième partie qui présente le cadre opératoire, il est exposé dans le quatrième chapitre l'identification des participants à l'étude et l'analyse thématique des résultats obtenus selon une approche qualitative et enfin dans le cinquième chapitre il est question non seulement d'interpréter les résultats obtenus à partir du cadre théorique de référence mais aussi de questionner ce cadre au regard des données empiriques. C'est ce questionnement qui nous permettra de tirer des implications à la fois théoriques et empiriques et d'envisager des recommandations.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre est consacré à la problématique de l'étude c'est-à-dire à la formulation du problème. La tâche consiste à décrire le contexte de l'étude, à poser et à formuler le problème de recherche, à déterminer les objectifs et les intérêts de cette analyse, à délimiter empiriquement et théoriquement le domaine de recherche dans lequel s'inscrit ce travail et de procéder à une clarification des concepts de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

La stabilité sociopolitique et le niveau fort élevé des engagements politiques du Cameroun en faveur de l'Education Pour Tous (EPT) militent en faveur des actions dont les résultats sont conditionnés par la qualité des enseignants qui y sont engagés. En effet, ces actions telles que l'élaboration de la Déclaration de politique générale d'éducation de base pour tous (1991), la tenue des Etats généraux de l'éducation en 1995, le vote et la promulgation de la Constitution en 1996, le vote et la promulgation de la Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun (1998), l'élaboration de la stratégie du secteur de l'éducation en 2001, l'élaboration de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF, 2013-2020) devraient se pérenniser et connaître un développement durable grâce à une politique de formation des enseignants adéquate à tous les niveaux du système éducatif (Fonkoua, 2006).

Cette politique de formation des enseignants sera consignée dans le Document Vision 2035 (2009, p.11). qui accorde une place de choix à la formation du capital humain en général et la formation des enseignants en particulier en précisant que :

L'enjeu de la formation du capital humain va ainsi consister d'une part à doter cette population d'un bon état de santé, d'éducation, de connaissances et d'aptitudes professionnelles ; et d'autre part à faciliter son insertion dans le marché de l'emploi et contenir la fuite des cerveaux. Concernant le domaine de l'éducation il en découle ainsi la nécessité : (i) d'assurer un accès universel à l'éducation, à l'apprentissage et à la formation professionnelle ; (ii) d'améliorer l'efficacité interne et la régulation de l'ensemble du système scolaire et universitaire ; (iii) d'améliorer la valeur et la pertinence des formations professionnelles au regard des exigences du marché du travail

Plusieurs indicateurs de résultats peuvent rendre compte de la situation du système éducatif camerounais, mais s'il fallait n'en retenir qu'un qui témoigne globalement du contexte éducatif, ce serait sans doute la qualité des pratiques éducatives qui intègre la relation enseignant-apprenant au regard du nombre d'abandons, d'échecs scolaires et par ricochet du problème d'adaptation scolaire. Sur ce plan, le Cameroun présente un retard important par rapport aux autres pays du monde de niveau de développement comparable (Suchaut, 2003). Le taux élevé et persistant du décrochage scolaire ces dernières années a révélé que chaque année 17,4% des élèves ne terminent pas le parcours du primaire, ils abandonnent décrochent, présentent de faibles performances et 28% des élèves redoublent chaque année (Siakeu, 2010). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce désengagement de certains élèves, leur démotivation et leur départ prématuré du système scolaire.

Mvesso (2005) remarque que l'école camerounaise apparaît comme un milieu de castration interactionniste où l'apprenant et l'enseignant n'ont pas de véritable contact de convivialité. Cette forme éducative est aliénante car l'enseignant apparaît comme un agent non contestable ce qui ne favorise pas chez l'apprenant une bonne acquisition des compétences. L'école est désormais le milieu de vie, le lieu de participation et de parole, le lieu de valorisation des compétences. L'école camerounaise devrait donc être un milieu d'apprentissage, d'acquisitions des compétences. L'éducation doit être la voie de la mobilité sociale et professionnelle bref l'école camerounaise doit être un lieu de polyvalence féconde.

Alors comment envisager une activité intellectuelle de l'apprentissage sans un minimum de sécurité et de bien-être auxquels l'enseignant peut contribuer par des interactions chaleureuses et positives auprès de son élève ? Pourtant les rapports entre les enseignants et les apprenants sont déterminants pour la qualité des activités d'enseignement. Puis c'est dans cette relation qu'on retrouve les difficultés de toutes sortes, parmi lesquelles les problèmes d'adaptation scolaire. Plusieurs facteurs contribuent significativement à expliquer les difficultés d'adaptation chez les apprenants, tels que les caractéristiques sociodémographiques. Également, il a été démontré à plusieurs reprises que les élèves provenant de familles à faible revenu ont un plus grand risque d'être sujets à des difficultés d'adaptation (Janosz et al., 2000).

D'autres caractéristiques, qui sont aussi souvent considérés dans les études sur l'adaptation scolaire, sont les habiletés intellectuelles et l'indiscipline scolaire qui demeurent de bons prédicteurs. L'indiscipline scolaire est d'ailleurs un facteur sur lequel est basé la typologie des décrocheurs de Janosz (2000). Toutefois, ce sont les variables individuelles de

nature scolaire qui détiennent une valeur prédictive supérieure aux autres types de variables. Parmi ces dernières se retrouvent d'abord le retard scolaire qui augmente significativement les risques de décrocher, la démotivation et les mauvais rapports enseignants-apprenants. En effet, une étude longitudinale menée par Guevremont, Roos, & Brownell en 2007 démontre que dans plus de 13000 adolescents du secondaire, la probabilité qu'un élève abandonne l'école est presque trois fois plus élevée s'il a redoublé une fois et presque huit fois plus élevée s'il a redoublé plus de deux fois. Ce retard est certes associé à un faible rendement scolaire qui constitue aussi un excellent prédicteur du décrochage scolaire (Battin-Pearson, 2000).

Toutes les faiblesses montrent les difficultés que le système éducatif a à s'ajuster aux Objectifs du Millénaire pour le Développement notamment l'OMD 2 qui porte sur l'assurance d'une éducation primaire. Cet objectif vise à donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires. Tous ces constats dénotent des problèmes d'adaptation scolaire dans la mesure où toutes ces données constituent des obstacles à la mise en place de mécanismes d'adaptation scolaire standardisés pour tous les établissements scolaires dans un pays et tous les élèves fréquentant le système scolaire.

Les difficultés d'apprentissage observées ici sont corollaires à un fond social, affectif conflictuel. En plus, de nombreuses autres études ont souligné l'importance de la relation enseignant-apprenant pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Harnre et Pianta, 2001 ; Buyse, 2008). Lampron a réalisé en 2010 une étude sur la relation entre l'enseignant et l'élève en maternelle. Son travail s'intéresse aux liens entre cette relation et de l'adaptation sociale de l'enfant à l'école. Ceci dans le souci de mieux comprendre la relation enseignant-élève et sa mesure. Cette étude cherche à découvrir comment la relation enseignant-élève évolue au cours de l'année scolaire et si la perception de l'enfant de la relation enseignant-élève concorde avec l'information donnée par la perception de l'enseignant ou, au contraire, la complète. Son étude poursuit trois objectifs. Premièrement, elle tente de vérifier les liens entre la relation enseignant-élève et l'adaptation sociale de l'enfant de maternelle à l'école. Deuxièmement, elle examine les liens entre les évaluations que font l'enfant et l'enseignant de leur relation. Troisièmement, elle étudie la stabilité de la relation enseignant élève au cours de l'année scolaire.

Parmi les grandes voies de recherche qui ont inspirées l'étude de l'activité des enseignants, inscrits dans un paradigme mécaniste et menées à partir d'une modélisation de

type processus-produit, de nombreux travaux ont mis en perspective les résultats des élèves avec une des dimensions de l'enseignement. De ce point de vue, ce sont les interactions à l'initiative du maître, envisagées comme l'une des dimensions de l'enseignement, qui seraient explicatives des résultats scolaires des élèves. Ce lien entre organisation des relations sociales en classe et tout particulièrement interactions maître-élève(s) et acquisitions scolaires semble avéré. Fayol (1989), suggère que les enseignants devraient être des pourvoyeurs de feed-back en vue de faire prendre conscience aux élèves des procédures qu'ils utilisent dans les tâches complexes. Bressoux (1994), montre que le volume des interactions maître-élèves engendre des effets sur les acquisitions en mathématiques. Clanet (1997), met en évidence le paradigme mécaniste, un nombre élevé de consignes verbales en français peut être corrélé avec de bons, voire de très bons résultats, en français en fin d'année scolaire.

Selon l'UNESCO, pour atteindre l'Education Pour Tous (EPT), il faut que tous les apprenants soient pris en compte de façon globale de manière à les préparer non seulement pour leur futur métier mais aussi pour leur intégration sociale. Ceci éviterait l'abandon des études par certains apprenants. De cette politique de l'UNESCO, il devient impératif de se poser les questions suivantes : comment les enseignants peuvent-ils aider les apprenants à élever les critères de réussite ? Comment impliquer les apprenants dans les processus d'apprentissage et/ou de formation ? Comment développer une relation enseignant-apprenant positive pouvant favoriser l'adaptation des élèves ?

1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME

Le problème de notre étude ici est celui de l'adaptation scolaire de l'élève-maître en situation d'apprentissage au regard de la qualité de la relation enseignant-apprenant. Dans la recherche des causes du phénomène d'adaptation scolaire de l'élève-maître, la tendance a longtemps consisté à attribuer une cause linéaire aux difficultés qu'éprouvent les apprenants en situation d'apprentissage ou de formation. Car, des statistiques relevé à ENIEG B. de Nlongkak à Yaoundé, on constate que sur 533 élèves-maîtres inscrits, 47 n'arrivent pas autrement dit, ne terminent pas leur cycle ce qui correspond à un taux de décrochage de 8,10% (voir tableau 3) relatif à la présentation par trimestre des effectifs par niveau et par classe. Au niveau tant Régional que National, le taux de décrochage est au moins de 12% or l'option de notre système éducatif est que ce taux soit égal à 0. On voit donc que l'adaptation scolaire de l'élève-maître pose un problème de l'efficacité interne au système éducatif.

Pour Mvesso (2005), l'école camerounaise n'est toujours pas un milieu de vie, un cadre de loisir studieux, mais un lieu où les rapports interpersonnels sont quasi-autoritaires sans affection ni compassion. C'est une école qui inscrit ses finalités générales dans le sillage de la promotion d'attitudes, de comportements, de savoirs et de savoir-faire des apprenants en fonction d'un projet de société pensé pour relever les défis du monde contemporain (p.7). Cette conception de l'école et de la relation enseignant-apprenant, par son dispositif spatial, réduit la fonction de l'enseignant à un instrument traditionnel de transmission d'information, l'apprenant est un vase avide de connaissances et l'école un cadre de rencontres élémentaires. Les enseignants et les apprenants échangent beaucoup plus et même parfois de façon exclusive dans les situations d'enseignement. Il y a lieu de se questionner sur l'effet modérateur que pourraient avoir les relations pédagogiques harmonieuses ou conflictuelles sur l'adaptation scolaire en général et sur le plan des apprentissages de manière spécifique.

Or, à observer les conditions d'apprentissage dans certains établissements d'enseignement normal notamment les ENIEG. L'on observe en outre, qu'il existe beaucoup de distances entre les apprenants et les enseignants ce qui ne favorise pas une bonne adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG. La relation enseignant -apprenant pourrait donc représenter à la fois un mécanisme de protection et un facteur aggravant pour les apprenants et pourrait contribuer à expliquer pourquoi certains apprenants risquent de décrocher alors que d'autres persévèrent et, à l'inverse, pourquoi certains élèves-maîtres non à risque finissent par décrocher. Dans ce contexte, les enseignants n'utilisent pas toujours les compétences nécessaires dans le processus enseignement/apprentissage comme un moyen pouvant promouvoir l'épanouissement des apprenants des ENIEG et d'augmenter leurs chances de s'intégrer dans la société d'accueil par le travail. S'assurer de l'accès à une éducation de qualité et culturellement appropriée pour tous les apprenants reste une priorité fondamentale.

Bruner (1983), parlant de l'interaction de tutelle, a expliqué que dans l'acquisition des savoir-faire et compétences, le rôle d'une tierce personne, compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Pour Bruner (1983), le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. Il définit dès lors l'étayage comme

un processus qui consiste pour le partenaire expert, à prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (Bruner, 1998, p.25).

Optimiser la réussite scolaire et par ricochet l'adaptation scolaire suppose selon Bruner (1983), un processus d'étayage, d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, l'adulte agissant comme un médiateur de la culture. Même si la continuité de l'action ne va pas de soi, elle est sans cesse menacée par deux obstacles potentiels, susceptibles de survenir à tout moment : la distraction et la difficulté.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question principale de recherche

Au regard de ce qui précède et des considérations précédemment émises, nous pouvons poser comme question principale de notre recherche : la qualité de l'étayage enseignant-apprenant favorise-t-elle le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ?

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

Pour mieux saisir les implications de la question principale de recherche de ce travail, il est essentiel de la disséquer en trois (03) questions spécifiques :

- la fonction d' enrôlement favorise-t-elle l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ?
- la réduction des degrés de liberté favorise-t-elle l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ?
- le contrôle de la frustration favorise-t-il positivement le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

1.4.1. Objectif général de l'étude

L'objectif est d'identifier quelle est la fonction de l'étayage qui favorise l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Cette étude vise à :

- identifier le rôle de l'enrôlement dans l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ;
- examiner le rôle de la réduction des degrés de liberté dans l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ;
- repérer le rôle des stratégies de contrôle de la frustration dans l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B.

1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

La recherche que nous menons porte sur une problématique préoccupante, celle de l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B. L'intérêt d'une étude est ce qui la rend attrayante, importante, utile, valorisante. La présente étude revêt plusieurs intérêts parmi lesquels, on peut retenir : l'intérêt socio-économique, pédagogique et scientifique.

1.5.1. Intérêt social

L'éducation est un processus inclusif et participatif qui interpelle tous les acteurs de la communauté éducative et qui impacte considérablement sur l'environnement socio-économique. En outre, cette étude permettra de mieux comprendre les problèmes liés à la qualité de l'offre en éducation surtout lorsqu'il s'agit des adultes en situation de formation professionnelle. Le but premier de l'éducation est l'apprentissage et le développement des compétences, des capacités et de la confiance des apprenants pour vivre une vie saine et productive. Cette étude permet également de s'attarder sur un aspect lié à la formation qui impacte sur la société notamment l'objectif des ENIEG qui doit produire des professionnels. Un professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Le professionnel doit donc avoir la faculté de se distancier. Aussi bien par rapport à la situation que par rapport à ses pratiques.

Les compétences acquises dans les ENIEG outre l'apprentissage donné aux apprenants ont un avantage à long terme celui de permettre aux apprenants devenus enseignants de créer la richesse à travers la formation des élèves du primaire de manière plus sûre. De ce fait, l'offre de l'éducation ne devrait pas être inégal ou discriminatoire quelque soit les origines

sociales des apprenants. Par ailleurs, les investissements de l'Etat dans les institutions scolaires se doivent d'être rentabilisés. Pour ce faire il est important que les problèmes d'adaptation scolaire soient ramenés à une portion congrue à défaut d'être éradiquées. Un des objectifs de l'EPT est d'ailleurs la scolarité universelle pour tous (Perspectives du Gouvernement, Convocation 2013-2014). Par ailleurs, cette étude est un espace d'appel à la conscientisation des enseignants par ce qu'elle les éclaire et les responsabilise sur leur devoir d'éducateur, premiers responsables en milieu scolaire de la réussite scolaire, professionnelle et sociale des apprenants. La préparation aux aptitudes professionnelles nécessaires à la scolarité relève des établissements. Le rôle transactionnel que joue l'enseignant est de minimiser les risques de redoublement, les chevauchements et la fréquentation qui sont pourtant presque inexistantes dans les pratiques psychopédagogiques.

D'autre part, il convient de remarquer que les nombreux redoublements et les abandons qui en découlent coûtent cher aussi bien aux familles qu'à l'Etat. Le décrochage a aussi d'énormes conséquences sur le plan économique, une incapacité de recruter de la main-d'œuvre qualifiée. Par ailleurs, les décrocheurs ont souvent des emplois précaires et sous-payés ou encouragent l'activité du « travail au noir ». Ils sont une main-d'œuvre bon marché et plusieurs secteurs d'activités en profitent. Le degré de scolarité a donc une incidence sur le revenu.

1.5.2. Intérêt pédagogique

Cette étude permet d'évaluer la fonction de l'enseignant dans le but de l'améliorer et de redonner à l'enseignant la place d'un accompagnateur vers l'acquisition des compétences et par ricochet de l'autonomie. De nos jours, nombre d'enseignants croit que leur devoir d'enseignant se limite au simple processus d'enseigner les connaissances livresques, or, ce rôle est extensible au regard de la position de l'enseignant par rapport à l'apprenant. L'enseignant lorsqu'il développe une relation pédagogique positive ou négative impacte sur plusieurs sphères de la vie de l'apprenant notamment : l'engagement et la réussite scolaire, le bien-être psychologique et émotionnel de l'élève, les problèmes de comportements et habiletés sociales et la transition de la formation à l'emploi pour le cas spécifique des élèves-maîtres. Cette étude apparaît comme un espace de rappel pour que la relation enseignant-apprenant au-delà d'être un fait pédagogique devienne un fait psychologique, un fait social, une expression de la représentation de la quête vers l'autonomie de l'apprenant.

Cette étude devrait donc conduire à mieux élaborer ou améliorer la pédagogie traditionnelle au profit de nouvelles méthodes pédagogiques qui visent l'épanouissement de l'apprenant, son autonomie et par ricochet son adaptation scolaire et sociale. Par cette étude, il est question de comprendre que le rôle de l'enseignant va au-delà du simple rôle d'éducation scolaire mais que ce même enseignant doit jouer un rôle d'accompagnateur vers l'emploi. De même, à l'attention des enseignants, il est de bon ton que soit pris en compte le niveau réel des élèves au début de chaque classe et plus encore à l'entrée dans les écoles de formation à travers une évaluation diagnostique plutôt que de chercher la couverture des programmes de façon acharnée. Une mauvaise relation enseignant- apprenant peut mener au décrochage scolaire et parfois même à la délinquance. Cette recherche s'intéresse aux pratiques pédagogiques des enseignants. Être formé comme formateur suppose un certain nombre d'habiletés, il s'agit des habiletés psychomotrices, socio-affectives, langagières, socio-émotionnelles et cognitives.

1.5.3. Intérêt scientifique

L'étude sur la qualité de la relation enseignant-apprenant et niveau d'adaptation des élèves-maitres a un intérêt scientifique certain car elle contribue à l'amélioration des connaissances scientifiques, à leur approfondissement, leur développement et leur enrichissement. Cette étude veut montrer que si les stratégies d'étayage mises en œuvre par l'enseignant sont bonnes, cela permettra une meilleure adaptation des élèves-maitres. La notion d'adaptation fait de nos jours l'objet de discours et de pratiques variés. Force est de constater que bien souvent, les travaux disponibles se cantonnent à définir ce qu'est l'adaptation sans proposer une théorie de sa construction.

Bruner (1998, p.6) dans le but d'expliquer comment l'adaptation scolaire est soutenue par le processus d'étayage va du postulat selon lequel les interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par l'enseignant ou par un autre tuteur visent à aider l'apprenant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. Il affirme à ce propos qu'il faut « *prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* ». La notion d'étayage est intimement liée au concept Vygostkien de Zone Proximale de Développement, puisque Bruner (1998) l'utilise pour désigner l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable.

Le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale. Une condition essentielle doit être remplie : « *l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide* » Bruner (1998). Autrement dit, la compréhension de la solution doit précéder sa production. En effet, il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la connaissance des résultats.

L'étude se situe dans le cadre de la psychopédagogie où les travaux sur la qualité de la relation enseignant-apprenant ont connu une abondante littérature. Bruner (1998) dans ce sens parle des stratégies d'étayage non seulement améliorer la qualité de la relation pédagogique, mais aussi à favoriser une adaptation de l'apprenti ou de l'apprenant. Il émet donc l'hypothèse que pour qu'il ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à celui-ci, ce qui permet à Bruner de développer deux modes d'enseignement : le mode fondé sur l'exposition où l'élève est auditeur, et le mode fondé sur l'hypothétique où ce qui prédomine est la coopération entre l'élève et l'enseignant.

Cette étude est une contribution aux connaissances sur la qualité des relations éducatives et l'adaptation scolaire. Nous abordons l'adaptation scolaire chez les élèves-maitres. Ces derniers doivent être professionnels une fois la formation terminée. Un professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre.

1.5.4. Pertinence de l'étude

La pertinence de ce travail se situe au niveau de son objet d'étude qui est la qualité de la relation enseignant/apprenant autrement dit la variable indépendante. La relation enseignant/apprenant ici est la relation pédagogique. Il se situe dans le triangle pédagogique de Houssaye qui a mis l'accent sur les pôles de son triangle. Le pôle de l'enseignant est majoritaire alors que le pôle de l'élève-maître est minoritaire. Dans cette perspective, cette relation nous situe dans les modèles transmissifs de savoir ou alors les magistro-centrisme. C'est pour cette raison que le triangle de Chevillard (1985) va mettre sur pied le triangle didactique qui a les mêmes caractéristiques structurales de celui de Houssaye. La différence c'est qu'il met l'accent sur les 3 côtés du triangle. Dans ce cas l'élève est au centre de son apprentissage. Par exemple la relation enseignant-savoir désigne la transposition didactique

qui est défini selon Verret (1975), comme toute pratique d'enseignement d'un objet présumé une adaptation préalable de cet objet d'enseignement qui permet à l'enseignant d'identifier les méthodes, techniques, procédés d'enseignement et le matériel didactique à utiliser pour permettre aux élèves d'apprendre efficacement. On voit que la pertinence de la qualité de la relation se justifie par cette transposition didactique. La pertinence favorise également la motivation intrinsèque et celle extrinsèque à l'apprentissage.

1.6. DELIMITATIONS THEMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ETUDE

1.6.1. Délimitation thématique

Ce mémoire s'inscrit dans les champs de la psychologie de l'apprentissage ou psychopédagogie et de la psychologie de l'éducation. L'aspect de la psychologie de l'apprentissage s'intéresse particulièrement aux processus d'apprentissage et aborde les questions de relations pédagogiques et ses effets sur l'adaptation du sujet en formation. Dans cette relation pédagogique, l'enseignant et l'apprenant jouent chacun un rôle important participant de l'interaction. La relation enseignant-apprenant se caractérise par le fait qu'elle est incluse, et ce de manière obligatoire, du rapport au savoir. Elle favorise un terrain d'échanges de savoirs et de partage de savoir-faire.

Le rôle de l'enseignant dans la relation avec l'élève est de transmettre des connaissances ou des méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation générale ou d'une formation spécifique (Adeline Paul et Malki, 2014). L'enseignant est celui qui sait, avec toutes les prérogatives qui s'attachent au rôle interactionnel d'enseignant (structurer l'interaction, décider de son contenu, choisir les modes de circulation de la parole, commenter et influencer les activités cognitives des autres participants etc.). Ces rôles se résument en ces points importants : le pari de l'éducabilité, donner du sens aux savoirs et savoir-faire à transmettre, rendre le savoir désirable et de donner aux apprenants le moyens d'être libre c'est-à-dire le droit à l'erreur (Bébien, 2004). Cirulnik (2003) renchérit en démontrant que dans la relation enseignant-apprenant, de par la position de l'enseignant, ce dernier a une grande capacité de connaître et d'exercer une influence positive sur les élèves (p.93). Dans cette interaction, l'élève ou l'apprenant joue un rôle non négligeable, il est actif et non plus passif parce qu'il évolue dans un apprentissage expérientiel, utilise l'information présentée et s'engage dans les tâches, il utilise également des stratégies pour résoudre des problèmes et par sa métacognition élargit son répertoire de stratégies.

Knowles (2005) conçoit un modèle andragogique comme une antithèse du modèle pédagogique traditionnel. Il détermine à partir de cette appellation les pratiques adaptées à l'apprenant adulte. Sa démarche est construite dans l'opposition des deux modèles notamment le modèle pédagogique et le modèle andragogique. Dans le modèle pédagogique, la planification, le diagnostic des besoins, la formulation des objectifs sont établis par l'enseignant. Dans le modèle andragogique, ces mêmes points sont élaborés en commun dans un échange entre l'apprenant et l'enseignant.

1.6.2. Délimitation empirique

Du point de vue spatial, cette étude s'adresse aux élèves-maîtres en formation à l'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Normal Bilingue de Yaoundé (ENIEG). Les enquêtes nous ont permis d'avoir précisément dans cet établissement une quinzaine de cas sélectionnés sur les 535 élèves-maîtres qu'il compte en leur appliquant des critères de sélection clairement définis.

D'un point de vue temporel, la recherche aborde un fait d'actualité notamment la relation éducative. Cette relation éducative vise l'autonomie du sujet en formation donc son adaptation. La relation éducative est ce lien de dépendance réciproque qui permet d'assurer la formation et le développement des êtres humains ; c'est le lien de la mise en scène du rapport de transmission (Filloux, 2008). La relation éducative est définie par l'ensemble des échanges verbaux et non verbaux qui caractérisent tout acte pédagogique. Cette relation éducative est une construction qui va de la relation pédagogique avant d'aboutir à celle éducative. Postic (1994, p.9) dit à ce propos que : « *la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant* ». Ainsi, la détermination des limites et du contenu de la relation variera en fonction de la position attribuée à l'enseignant dans celle-ci. La position haute dans la relation correspond à une prise d'initiative constante : donner un cadre, poser des questions, intervenir dans le processus, induire le terrain d'une interprétation. La position basse se traduit par une attitude d'accompagnement : être silencieux, accueillir ce qui est proposé, accepter de suivre la pensée des interlocuteurs ou encore de faire ce qu'il propose.

1.7. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES DE L'ETUDE

Dans le cadre de cette étude, quatre concepts fondamentaux sont définis notamment l'étayage, la relation enseignant-apprenant, adaptation scolaire et ENIEG.

1.7.1. La notion d'étayage

La notion d'étayage (*scaffolding*) introduite par Wood, Bruner et Ross (1976) puis plus largement développée par Bruner, correspond à l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule.

Dans le cadre de la classe, le déroulement des cours et les objectifs pointés sont « pensés » par l'enseignant (Courty, 2003). Une fois qu'un contrat didactique (Brousseau, 1989 ; Cicurel, 2005) est établi entre les divers participants à l'interaction, les stratégies d'étayage de l'enseignant peuvent se déployer. L'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'enseignant ou l'interactant le plus compétent. La transition vers l'autorégulation dépend du fait que l'interactant plus compétent « laisse l'apprenant agir en le guidant » (Bange, 1996).

Une aide à la résolution d'un problème ne contribue à l'apprentissage (= n'est un étayage) que si elle est une aide à l'autorégulation. Ce qui compte pour l'apprentissage n'est pas forcément un résultat correct, mais plutôt le travail cognitif auquel l'apprenant est incité en vue de modifier un comportement dans certaines circonstances soutenir l'apprentissage (étayer), c'est « ouvrir un chemin » et non imposer un résultat. C'est impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche.

En situation d'enseignement/apprentissage, l'interaction de tutelle (Bruner, 1983), dans lequel est mis en œuvre l'étayage, permet à l'apprenant le locuteur novice de dépasser le niveau actuel de son expérience dans le maniement de la langue. Dans ce type d'interaction, l'un des deux partenaires, l'enseignant (tuteur), « connaît la réponse » qui permet de résoudre le problème et l'autre, à qui s'est posé un problème de communication dans le cours de l'interaction, ne la connaît pas encore ou alors il ne fait que supputer une réponse possible. C'est dans la collaboration de ses deux acteurs que va apparaître la solution qui permettra la poursuite de l'interaction. Selon Bruner : *« la plupart du temps, l'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités »* (Bruner, 1983, p.263).

1.7.2. Concept de relation enseignant-apprenant

1.7.2.1. Relation éducative

La notion de relation éducative est largement abordée dans les sciences de l'éducation et peut être polysémique selon les cadres dans lesquels elle est employée. D'un point de vue psychosociologique, Postic (1994) considère la relation éducative comme un ensemble des rapports entre les caractères de la situation éducative, les comportements des sujets, du fait de leurs statuts et de leurs rôles. La relation est fructueuse si elle est fondée sur la confiance et l'implication des partenaires dans un processus vivant de découverte. Elle s'attache au dynamisme des échanges des partenaires. Elle analyse : comment les partenaires se situent les uns par rapport aux autres, comment ils agissent en fonction de leur position propre, comment ils communiquent, s'ajustent mutuellement, comment naissent et se résolvent les conflits, comment les partenaires se perçoivent, quels sont les déterminants sociaux et psychologiques de leur perception, sur quels aspects sociocognitifs ils fondent leurs interventions. Houssaye (1992 (a)) étudie la relation éducative d'un point de vue pédagogique en la plaçant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Houssaye (1992(b)), dans un processus pédagogique, imagine un triangle dont chaque côté est un lien, un rapport, une union, une connexion, une relation. L'apport essentiel de cette réflexion est de ne plus envisager la relation éducative comme bipolaire entre les partenaires de l'acte éducatif. Il y ajoute un troisième acteur : le savoir. Ce « *ménage à trois* » va s'avérer être une base de réflexion fondamentale pour comprendre ce qui se joue dans les classes au quotidien, notamment en définissant « *la relation centrale* », c'est-à-dire en recherchant la place et le rôle de chacun des trois partenaires de la relation. « *Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles : savoir-professeur-élève(s). Mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes.* » (Houssaye, 1992(b), p.40). Dans ces conditions, la relation éducative se révèle comme étant le fondement de l'acte éducatif.

1.7.2.2. Caractéristiques

Selon Gaberan (2003), la relation éducative se caractérise par : le temps et l'espace où une personne requise pour ses compétences accompagne une autre personne (enfant ou adulte) à passer du vivre à l'exister. Il s'agit de l'aider à s'accepter telle qu'elle est pour advenir à ce qu'elle veut devenir, de lui apprendre à faire ses propres choix au regard de ses capacités et à se transformer en actrice de sa propre vie, de favoriser l'appropriation de soi par

soi. Étayer ce passage du paraître à l'être emprunte les voies de la confiance, du rétablissement de l'estime de soi et de l'accès à l'autonomie. Et cela ne peut s'accomplir que si l'éducateur accepte le risque du transfert d'affects, son mode relationnel étant avant tout basé sur les liens d'attachement. La prise de distance ne se fait pas par l'évacuation des ressentis mais par leur transformation. Autre dimension essentielle, la relation éducative ne se joue pas dans le rapport de cause à effet : son efficacité n'est pas quelque chose qui se matérialise et s'offre immédiatement à la mesure. « *Nul éducateur ne peut prédire l'influence de son art sur la personne confiée, et encore moins le devenir de celle-ci à partir du seul travail éducatif accompli* » (Gaberan, 2003, p.16). Ce qui compte le plus pour le professionnel n'est pas tant le savoir-faire technique, mais la capacité de dégager l'autre de la dette en inscrivant la relation éducative dans le don.

1.7.2.3. Relation enseignant-apprenant comme forme d'étayage

Le vocable enseignant vient du terme latin *docens*, qui, à son tour, dérive de *docere* qui signifie enseigner. Dans le langage quotidien, le concept est généralement employé en tant que synonyme de professeur ou de maître, bien que ces mots ne veuillent pas dire la même chose. Un enseignant est une personne qui enseigne une science donnée, de ce fait il doit avoir des compétences pédagogiques pour devenir des agents effectifs du processus d'apprentissage ; c'est une personne chargée de transmettre des connaissances ou des méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation générale ou d'une formation spécifique (Adeline Paul et Malki, 2014).

La relation pédagogique a été placée au centre de la réflexion et de la démarche d'enseignement par divers courants pédagogiques issus de « *l'éducation nouvelle* ». Cette approche a connu toute une série d'applications : par exemple la « *pédagogie institutionnelle* », modèle fondée sur la relation pédagogique, dans lequel celle-ci devient un véritable outil de travail. Le constat de l'influence de la relation pédagogique sur l'adaptation scolaire a mené les chercheurs en sciences de l'éducation à s'interroger sur les facteurs de cette influence. Ainsi ont été mis en évidence l'existence de « *styles pédagogiques* » des enseignants et la naissance de ce que l'on a appelé « *l'effet maître* », c'est-à-dire l'impact de l'enseignant (de sa personnalité, de son énergie, de sa motivation, de sa pratique et de ses stratégies pédagogiques etc....) sur la réussite des élèves.

Le dictionnaire de l'éducation (2010) définit la relation pédagogique comme « *l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation*

pédagogique ». Frei (1974), considère la « *relation pédagogique* » comme l'ensemble des «*phénomènes d'échanges, d'influence réciproque, d'actions et de réactions entre enseignants et enseignés*». Cette relation est généralement étudiée comme une interaction sociale s'inscrivant dans la vie personnelle de chacun des participants. Elle est soumise aux mécanismes d'une dynamique des groupes. Cette situation peut être décrite à travers plusieurs constantes. Mais sa caractéristique structurelle est l'asymétrie. En effet, la relation pédagogique, le plus souvent, met en présence un adulte et un nombre important d'enfants ou de jeune. L'adulte est supposé savoir, il détient un savoir à transmettre. Les élèves sont supposés démunis de ce savoir sans qu'ils manifestent toujours de l'acquérir.

La relation pédagogique est une relation qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant dans la salle de classe dans le but de faire apprendre. Elle peut être fonction de la manière dont les enseignants conceptualisent la situation d'enseignement, donc en fonction de leurs convictions éducatives, épistémologiques et des méthodes pédagogiques qu'ils privilégient. Cette relation pédagogique peut être très différente. En pédagogie traditionnelle, cette relation est généralement autoritaire, asymétrique : l'élève est là pour apprendre, l'enseignant est là pour enseigner, pas d'ambiguïté les choses sont claires et rigoureusement séparées. L'enseignant ne se pose pas de question quant à ce qu'il transmet comme message implicite par l'intermédiaire de ce rapport. Alors dans ce type de pédagogie traditionnelle la relation enseignant-apprenant peut-elle servir d'étayage à l'adaptation scolaire de l'élève ?

Or, selon Postic (1982, p.9), Bruner (1998), la relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine par laquelle l'adulte va naître en l'enfant. Selon Raynal et Rieunier (2010), en pédagogie active, cette relation se veut différente : l'enseignant est un guide, un aîné qui sait et qui va aider l'enfant à se construire par l'intermédiaire de ses expériences, du regard amical de son maître et de la réflexion relative à la vie en communauté de la classe. Ici, la relation est d'abord une relation éducative, les apprentissages naîtront nécessairement de l'engagement de l'élève vis-à-vis d'un projet. En pédagogie non directive, la relation est encore différente : l'enseignant n'interviendra qu'à la demande des élèves, il considère que son statut d'adulte, de maître, ne doit surtout pas empêcher l'émergence de la liberté individuelle, de l'autonomie de celui qui apprend et que son rôle est de faciliter cette émergence ; le relation pédagogie est d'abord éducative. En pédagogie libertaire, la liberté des

élèves est très grande, mais elle est limitée par le règlement intérieur élaboré par les élèves ; on rejoint l'apprentissage de la loi et de la vie dans une société démocratique.

Au regard de ce qui précède, la notion de relation enseignant-apprenant implique celle d'accompagnement, une relation de guidage, de soutien, d'étayage et surtout d'aide à l'apprentissage. Cette relation devient dialogique car l'enseignant accompagne l'apprenant dans sa voie, celle qu'il s'est lui-même tracé. C'est pourquoi nous considérons l'accompagnement dans cette relation comme une forme particulière de pratique de soutien donc d'étayage. Fonkoua (2008) dans ce sens, précise qu'il s'agit d'un ensemble de dispositions et des actions qui se fondent sur la connaissance du sujet et qui ont pour but de procéder au renforcement des acquis, de prévenir ou de remédier aux difficultés d'apprentissage en vue d'une adaptation scolaire réussie de l'apprenant. Dans la même logique. Dans le même ordre d'idées, Mgbwa (2008) exprime l'idée de l'accompagnement, comme le fait de fournir à l'enfant des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs, c'est-à-dire amener l'apprenant à investir son désir dans l'objet du savoir en élargissant ses centres d'intérêts, en promouvant son apprentissage, en valorisant ses acquis afin de renforcer son autonomie personnelle, d'atténuer l'isolement interpersonnel et social, de diminuer les pensées irrationnelles et les croyances tout en recherchant le développement d'une forme de pensée souple et « formelle » évitant la stigmatisation, la banalisation de l'apprenant ou la diabolisation des autres membres de la famille.

1.7.3. Concept d'adaptation scolaire

Dans le contexte du présent travail, il est question de s'attarder davantage sur l'adaptation scolaire.

1.7.3.1. Adaptation

L'adaptation est un processus par lequel une personne ou un groupe parvient à se mettre en harmonie avec un milieu ou un environnement donné (Thésaurus, 1999). Selon le dictionnaire de psychologie (2000, p.652), l'adaptation est au sens biologique « *l'ensemble des ajustements réalisés par un organisme pour survivre et perpétuer son espèce dans un environnement donné* ». Dans son sens psychologique, c'est l' « *ensemble des modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre l'organisme et ses milieux de vie et, en même temps, des mécanismes et processus qui sous-tendent ce phénomène* ». Piaget (1967) dans le sens psychologique assimile l'adaptation aux modifications des conduites qui

visent à assurer l'équilibre et la façon dont cet équilibre s'établit et se fait entre les actions et l'organisme sur le milieu, il se modifie aussi. Piaget (1967) démontre que l'adaptation de l'individu à son milieu se fait à travers deux mécanismes à savoir :

- il considère l'assimilation comme effort de restaurer un équilibre en incorporant l'information nouvelle au schéma existant, plus simplement l'assimilation est donc l'incorporation d'éléments nouveaux, extérieurs à l'enfant. Les mécanismes d'assimilation qui renvoient à l'action du sujet et consistent à intégrer de nouvelles données aux patterns comportementaux qui existent déjà ;
- l'accommodation quant-à-elle c'est une modification de schémas existants en un schéma plus général, c'est la transformation des structures cognitives de l'enfant en fonction du milieu extérieur c'est-à-dire que les mécanismes d'accommodation sont déterminés par l'objet et ont pour effet de modifier les comportements existants pour qu'ils puissent être adaptés aux exigences de la situation. L'accommodation permet donc à l'enfant d'accéder à un niveau supérieur de compréhension des faits du monde.

Dans la perspective piagétienne, l'adaptation du sujet repose sur l'équilibre de l'assimilation et de l'accommodation. Le processus adaptatif est continu et non un état, il s'agit d'une interaction entre le sujet et l'objet se manifestant par l'alternance des processus d'assimilation et d'accommodation. Cette adaptation passe par l'acquisition des connaissances qui consistent essentiellement, en effet, non pas seulement à acquérir et à accumuler des informations, mais encore et surtout à les organiser et à les régler par des systèmes d'autocontrôles orientés vers des adaptations.

Legendre (1993), note que l'adaptation est une modification dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interaction. Il dit également d'elle que c'est l'ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possibles avec son environnement familial, scolaire et social. Toujours selon Legendre (1993), l'adaptation est un processus dynamique de modifications d'une situation individuelle ou d'un environnement. Darwin, Dewey et Piaget (Legendre, 1993), soulignent respectivement que l'adaptation est nécessaire pour qu'il y ait organisation, qu'elle est un principe primordial du développement psychologique de l'être humain et que ce dernier se développe par des modifications adaptées de ses schèmes d'assimilation et d'accommodation, constitués de données issues de son environnement. Legendre conclut en soulignant que la souffrance est une des entraves majeures au pouvoir d'adaptation.

1.7.3.2. Adaptation scolaire

L'adaptation scolaire est une notion centrale en psychologie et en sciences de l'éducation où l'on admet une conception de l'être vivant reçue de la biologie évolutionniste. Or, la notion d'adaptation est expliquée par celle « d'équilibre stable » selon le modèle homéostatique. De ce fait, il convient de souligner que l'adaptation scolaire est un processus complexe : organisme – milieu. Selon Dolto, l'adaptation scolaire est un symptôme majeur de la névrose. L'adaptation ou l'inadaptation est toujours appréciée en fonction d'une norme qui définit une ligne de partage entre le normal et le pathologique. Schwanen (2008) prétend que l'adaptation scolaire est représentée par une attitude ouverte et participative des apprenants au projet éducatif de leur école, par un sentiment de contrôle sur leur vie scolaire et une perception de pertinence des programmes offerts en vue de leurs occupations futures. Finalement, l'adaptation scolaire se distingue aussi du point de vue social alors que les jeunes s'investissent dans les programmes scolaires et d'apprentissages. Schwanen (2008) en donne une illustration d'un apprenant considéré comme inadapté dans la mesure où son comportement ou sa conduite s'écarte de certaines normes.

Legendre (1993) élargit cette définition lorsqu'il parle de l'adaptation scolaire dans ses aspects pédagogique et éducatif. D'une part, en termes pédagogiques comme étant l'appropriation d'un enseignement, d'un matériel didactique ou d'un environnement scolaire aux besoins particuliers de certains élèves en raison de diverses caractéristiques. D'autre part, en termes éducatifs comme étant l'ensemble des mesures et activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire ainsi que par rapport à leurs enseignants et à leurs pairs.

Dans son aspect opératoire, l'adaptation scolaire est un processus dynamique et dialectique et non un état définitif dans le sens où une recherche d'équilibre ou d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continue. Il y a donc dans l'adaptation à la fois une préparation à des ajustements et en même temps une insertion active qui implique une négociation.

1.7.3.3. Paramètres de l'adaptation scolaire

Au regard de la définition qui précède, l'adaptation scolaire constitue une modalité d'un système éducatif qui a réussi à faire performer ses élèves. Il ne suffit pas en effet d'établir un rapport à l'école, saisi comme lieu de socialisation et d'imposition d'une certaine normalité sociale avec ses règles propres, mais d'appréhender aussi l'école comme lieu

d'appropriation de savoir qui nécessite un apprentissage faisant appel à des opérations intellectuelles complexes. Ainsi, l'adaptation scolaire se manifeste dans et par des comportements à caractère à la fois socio-affectifs et cognitifs. L'adaptation scolaire est la résultante d'une performance dans divers champs d'activités, performance qui en est l'expression. Selon Fonkoua (2005) l'adaptation à l'école se résume en ces aspects :

- quand il adopte une attitude positive envers l'école et l'apprentissage ;
- quand il établit des liens sociaux positifs avec les enseignants et les camarades de classe ;
- quand il se sent à l'aise, vit des émotions positives, participe à la classe et quand on observe une réussite et des progrès au plan scolaire.

1.7.4. ENIEG

1.7.4.1. Institution de formation professionnelle

L'Éducation pour tous, depuis Jomtien, est devenue une préoccupation pour tous les pays dans le monde. Ce souci de généralisation n'est certes pas resté sans effet sur la qualité. Par contre il ne reste qu'un vœu pieux si les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas réunies. Au Cameroun, la disponibilité de professeurs, et surtout de professeurs qualifiés se présente comme un handicap majeur à la réalisation de l'objectif de l'EPT pour 2015. En effet, les institutions publiques et non publiques offrant dans le milieu, la formation initiale aux enseignants du primaire, produisent environ quatre cents 1000 (mille) diplômés chaque année, nombre de diplômés totalement insuffisant pour permettre de combler les besoins de l'enseignement primaire du pays d'autant plus que, les professeurs sont souvent peu qualifiés et très âgés.

Au niveau des ENI, le curriculum de formation utilisé est souvent celui mis en place par le ministère même s'il est, certaines fois amélioré par les responsables des institutions. Ceci est d'ailleurs une demande faite auprès des responsables d'institutions par le MINESEC et constitue même un critère d'accréditation. La durée des programmes de formation se situe entre deux (2) et cinq (5) ans. Pour les enseignants des deux premiers cycles du primaire, le programme est sanctionné par les examens officiels écrits et un travail de recherche qui fera l'objet d'un examen officiel oral.

1.7.4.2. Objectifs de la formation

Les objectifs de l'Ecole Normale d'Instituteurs découlent fondamentalement de l'orientation de la politique nationale. Ces objectifs sont les suivants : l'Ecole Normale d'Instituteurs devrait préparer des enseignants capables de :

- assimiler les connaissances générales scientifiques et techniques à un degré suffisant pour pouvoir les adapter et les transmettre aux élèves de l'Ecole primaire ;
- maîtriser les instruments essentiels de communication dans les deux langues du pays notamment le Français et l'Anglais.
- acquérir les habiletés nécessaires pour développer chez les élèves de l'Ecole primaire des attitudes et comportement positifs vis-à-vis du changement de l'environnement et du développement socio-économique.
- aider les élèves de l'Ecole primaire à se familiariser avec le monde du travail et à se préparer à la vie active ;
- Porter les élèves à s'imprégner de valeurs morales, sociales, spirituelles élevées.

Dans cette perspective, le Ministère de l'Education des Enseignements Secondaires offre aux professeurs et élèves – maîtres des Écoles Normales du pays ce programme cadre qui est à la fois un instrument de gestion de l'éducation et le reflet fidèle de la politique éducative en vigueur.

1.7.4.3. Qualité de la formation

La qualité de la formation concernant les ENIEG au Cameroun se pose avec acuité du point de vue du contenu de la formation et des conditions de travail. Les écoles de formation mettent l'accent sur les cours de pédagogie, de didactique, de psychologie de l'enfant, d'andragogie, de psychopédagogie, de techniques d'organisation et d'animation de groupe, de législation scolaire, de micro-enseignement, de sociologie et de philosophie de l'éducation. La formation pratique est également de rigueur. Les étudiants ont une connaissance des disciplines ou des matières enseignées à l'école. Ces matières sont d'abord au primaire : la lecture, le dessin, l'écriture, le calcul, la science, l'histoire, la géographie, le chant et l'éducation physique. Les stages pratiques sont organisés dans les écoles sous l'encadrement des enseignants titulaires qui sont évalués par des inspecteurs nationaux et régionaux.

Malgré la présence des ENIEG, le corps enseignant reste hétéroclite pour répondre au besoin de l'Éducation dans notre pays. Plusieurs facteurs en interaction inhibent l'efficacité des enseignants et le développement de leur formation. Ce sont des facteurs en priorité d'ordre démographique, le problème des effectifs pléthoriques semble avoir un grand impact

sur les systèmes de formation des enseignants. Les écoles de formation n'offrent pas les structures nécessaires pour augmenter les effectifs de futurs enseignants par promotion. Les écoles souffrent de la pénurie d'enseignants. Les comportements des élèves échappent aux enseignants et rendent leur tâche plus difficile. Au Cameroun, on compte plus de 6 709 écoles primaires, 1 964 146 d'élèves et 38 430 enseignants. Ce qui porte le ratio maître/élève à 1/55 (Signeu, 2012). Les problèmes auxquels la formation des enseignants se heurte au Cameroun ne sont pas propres à ce pays. Plusieurs pays en Afrique vivent cette situation à des degrés variables. La disparité dans le corps enseignant nécessite que soit posé clairement le problème d'une formation adéquate des enseignants. Il s'agit de réfléchir sur les nouveaux fondements des systèmes éducatifs et de formation des enseignants en Afrique, d'établir de nouveaux rapports entre l'héritage occidental et les besoins des sociétés africaines. De toute évidence, la mission des systèmes d'éducation et de formation doit être en rapport avec la structuration de la société et ses besoins de conserver le patrimoine culturel, architectural et langagier des peuples en les portant vers le futur. Les systèmes de formation doivent aussi intégrer les valeurs, l'histoire et la langue des individus à qui elle s'adresse. Ces objectifs sont raisonnables et envisageables à long terme.

1.7.5. L'ingénierie de la formation

L'ingénierie de la formation, s'inscrit dans la démarche générale d'ingénierie et obéit elle-même à des procédures, des méthodes à l'aide d'outils, dans des situations diverses pour favoriser la production. La définition de l'objectif est donc nécessaire, mais la mise en œuvre et l'application revendiquent une appréhension transversale de cet ensemble de matières pour aboutir à une réalisation ou parfois à une création :

- développer les compétences par une ingénierie de la formation ;
- manager la formation ;
- l'ingénierie et l'évaluation de la formation.

S'il est acquis que la formation constitue un investissement de type immatériel, l'ingénierie de la formation, quant à elle doit donner du sens à la maîtrise des techniques de résolution de problèmes et de construction de la formation elle-même, sans céder à la tentation de l'utilisation de l'outil d'une manière irréfléchie ou mécanique. S'interroger sur les enjeux et démarches de l'ingénierie de la formation revient à tenter de comprendre cette démarche d'ingénierie, d'en apprécier les avantages et d'en éviter les écueils.

En définitive, si selon Delors (2009), « l'éducation : un trésor est caché dedans », la clé du succès ou du trésor dépendra de la qualité des enseignants qui amèneront les jeunes Africains à découvrir ce trésor. Sans éducation ni formation d'enseignants de qualité, quelle sera la place de l'Afrique au 21^e siècle ?

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET

La tâche de ce chapitre consiste à identifier les idées et les concepts qui nous aideront à mieux formuler l'étude et ses hypothèses. Il est question de partir des études faites dans les champs d'étude abordés pour faire émerger l'originalité du thème de ce travail (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014). Pour ce faire, nous ferons état de quelques travaux ayant déjà été présentés dans le champ de cette étude. C'est la principale fonction de ce chapitre dont les principales articulations sont : la présentation de la recension des écrits en lien direct avec le problème étudié et la présentation du cadre théorique de référence à partir duquel nous avons tiré les hypothèses de recherche.

2.1. REVUE DE LA LITTERATURE

La construction d'une revue de littérature part de la question de recherche qu'on s'est posée (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014). Dans le cadre de cette étude, les axes d'étude retenus sont : relation enseignant-apprenant, adaptation scolaire, la formation professionnelle et l'étayage.

2.1.1. Travaux sur la relation pédagogique

2.1.1.1. La motivation comme catalyseur de la qualité de la relation enseignant-apprenant.

Comment susciter ou soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires ? Comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissages ? Comment construire en classe un climat favorable à l'apprentissage ? Comment prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire ? Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. Nombre d'entre eux se sentent néanmoins souvent démunis face à ces questions. Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais restent peu connues des professionnels.

Le pédagogue québécois reprend les conceptions de l'approche socioconstructiviste pour les appliquer au construit de motivation. Vygotsky (1985), un des plus illustres représentants du paradigme sociocognitif, propose d'étudier les phénomènes humains sur la

base de l'interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perceptions de soi et de l'environnement). On retrouve cette relation triadique dans la définition que donne Viau (2009, p.7) de la motivation : « *La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ».

Viau (2009) se propose donc d'étudier la dynamique de la motivation scolaire, et se défend de lui prêter une nature statique, et encore moins innée. Dans son modèle, les facteurs comportementaux (*choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement*) sont présentés comme les indicateurs de la motivation, tandis que les facteurs internes (*les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement*) et environnementaux (le *contexte*, représenté par les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi par tout stimulus ou événement qui influence les perceptions qu'un élève a de lui-même) en constituent l'origine, ou les déterminants. Viau relativise aussitôt cette distinction et rappelle qu'il partage la conception d'interaction réciproque proposée par Bandura (1986) :

l'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation. (p. 35).

Viau (1997, pp. 34-35) commente la relation globale entre indicateurs et déterminants. Il considère que la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement. Quant à la relation entre l'engagement cognitif et les performances, Viau (2009) montre, en général, plus un élève s'engage et persévère dans une activité d'apprentissage, plus sa performance est bonne.

La motivation de l'élève prend son origine dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. L'image qu'un élève a de lui-même est si importante que Bernard Weiner a affirmé que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent pour qu'il apprenne mais bien celles qu'il pense avoir. Des perceptions de soi générales, comme l'estime de soi et le concept de soi, influencent la motivation de l'élève.

2.1.1.2. La cognition et la motivation au service des opérations pédagogiques chez les apprenants.

Cosnefroy (2011) démontre que le processus d'apprentissage doit combiner deux éléments : la cognition et la motivation. Le répertoire cognitif ne suffit pas, il faut des déterminants motivationnels. Si l'apprenant ne motive pas son apprentissage, il ne peut pas mobiliser ses compétences cognitives et métacognitives pour apprendre.

Les réflexions de Cosnefroy (2011) sur l'apprentissage autorégulé dévoilent une qualité certainement pédagogique. Une pensée qui est à la croisée de la cognition et de la motivation. Plus simplement, Cosnefroy (2011) démontre que l'apprentissage n'est pas qu'une affaire exclusivement cognitive c'est-à-dire un répertoire d'habiletés intellectuelles mais il est nécessaire également d'avoir une motivation suffisante pour permettre à l'élève de participer activement aux apprentissages. Il soutient à cet effet que sans effort, l'apprenant ne pourra réussir qu'avec médiocrité et ne pourra s'accomplir dans l'apprentissage. Pour lui, apprendre de manière autonome nécessite l'association des habiletés cognitives et métacognitives (le pouvoir) et de la motivation (le vouloir). A ce propos, Cosnefroy (2011) définit l'apprentissage autorégulé comme étant : « *un ensemble de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but* ».

A la lecture de cette définition, l'apprenant apparaît comme un sujet actif et non plus un simple agent dans l'apprentissage. L'apprenant est donc ainsi autonome mais cette autonomie ne peut être conservée que par l'effort qui doit être déployé pour parvenir aux buts que se fixe l'apprenant. Pour Cosnefroy (2011), les traitements cognitifs changent en fonction de la nature de la motivation car la nature des stratégies d'apprentissage activées change sensiblement selon que l'on mobilise des buts d'apprentissage, l'objectif étant d'accroître ses connaissances et de progresser sur des buts de performance qui orientent vers la compétition.

Parler d'apprentissage autorégulé selon Cosnefroy (2011), c'est mettre l'accent sur l'apprenant qui trouve en lui-même des ressources pour entrer dans le travail, persister et adapter son fonctionnement aux conditions changeantes du travail en cours. Il est à l'origine de l'effort investi pour acquérir des connaissances et des compétences, il adapte ses pensées, ses ressentis et ses actions en tant que de besoin pour agir sur l'apprentissage et le contrôler :

initiative personnelle, persévérance et adaptation sont ainsi les caractéristiques distinctives des personnes engagées dans un apprentissage autorégulé. L'apprentissage autorégulé est donc ce mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par là même, réussir. (p.5).

La contribution de Cosnefroy s'appuie sur plusieurs modèles d'apprentissage autorégulé notamment ceux de Winne, Pintrich, Boekaerts, Zimmerman et Corno. Cosnefroy (2011) distingue deux phases dans le processus d'autorégulation : la phase initiale qui est la phase préparatoire d'entrée dans l'action (attente de l'enseignant, la planification...); la seconde phase qui est le cœur de l'apprentissage, inclut les stratégies d'apprentissage, métacognitives et de contrôle de l'action et de l'effort.

Par ailleurs Cosnefroy (2011, p.58) rappelle un ensemble de stratégies cognitives, métacognitives, volitionnelles et défensives concourant à une autorégulation efficace. Il insiste sur l'importance de la protection de l'estime de soi dans l'apprentissage ; il dit à ce propos que : « *toute situation est susceptible d'activer des stratégies défensives pour protéger l'estime de soi* ».

Il rappelle par conséquent le rôle essentiel que jouent les situations et le contexte de l'apprentissage et dévoile les caractéristiques qui guident les processus d'autorégulation en soulignant deux d'entre elles qui sont primordiales dans l'apprentissage autorégulé : les conditions de réalisation de la tâche et de son niveau de structuration. En situation d'examen où le temps et les ressources disponibles sont limités, certains apprenants contrôleront mieux leur concentration et de ce fait ils verront leur autorégulation facilitée.

Ainsi conçue, Cosnefroy (2011) soutient que l'autorégulation apparait comme un ensemble d'actions compensatrices, dont l'origine est à rechercher dans la personne elle-même, destinée à neutraliser les perturbations apparues au fur et à mesure du déroulement de l'activité. Elle consiste par ailleurs pour l'apprenant à réinventer continuellement de nouvelles solutions pour atteindre le but qu'il se fixe dans l'apprentissage. L'apprentissage autorégulé n'est donc pas seulement de réguler l'aspect cognitif mais aussi sa conduite. Il le rappelle plus clairement en ces termes :

l'engagement dans le processus d'autorégulation, c'est-à-dire la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage performantes, dépend donc largement de ressources motivationnelles qui transitent parce que l'on appelle des croyances motivationnelles concernant la valeur de la tâche et le sentiment d'efficacité personnelle. Adopter des buts d'apprentissage facilite l'effort, l'utilisation des stratégies métacognitives et des stratégies profondes d'apprentissage. (Cosnefroy,2011. p.19).

Selon lui, une relation d'interdépendance existe entre motivation et autorégulation car, l'étude de la motivation ne se limite pas à comprendre les forces initiales qui mettent le sujet

en mouvement, il pense qu'elle intègre également l'ensemble des mécanismes qui surviennent dans le cours de l'activité pour maintenir et augmenter le niveau des forces motivationnelles.

Pour rappel, un apprenant qui s'autorégule est celui qui est capable de mobiliser à la fois les stratégies cognitives, des stratégies d'apprentissage et métacognitives mais également des stratégies motivationnelles (Cosnefroy, 2011). D'après Cosnefroy (2011), une autorégulation réussie des apprentissages est la résultante d'un recours simultané des processus motivationnels et métacognitifs. Cette réussite d'une autorégulation réussie des apprentissages se déploie sur trois variables essentielles : la fixation des buts. Le but fixé est le reflet d'une intention qui manifeste l'agentivité du sujet dans ce sens, il affirme que : « *sans but, il n'y a pas de processus de comparaison et pas d'action compensatrice possible* ».

L'apprenant qui se trouve dans un environnement complexe, difficile doit savoir fixer des buts contre toutes les contraintes et les opportunités qui se présentent. Alors de ce cas, l'adaptation dépendra de la capacité de chaque apprenant à déployer les meilleures stratégies cognitives et métacognitives. S'agissant de l'autoévaluation, Cosnefroy (2011) soutient que le but fixé ne suffit pas, il est nécessaire pour l'apprenant de prendre conscience de son fonctionnement, de comprendre ses aptitudes à agir devant une tâche.

2.1.1.3. L'affect comme dimension relais dans la qualité de la relation enseignant-apprenant

Fortin (2013) va du principe selon lequel l'enseignant doit avoir le sens de l'écoute et faire preuve de disponibilité. Les enseignants évoquent « le respect », « la douceur et l'humour » dont ils font preuve pour que les élèves se sentent « rassurés, valorisés » et en fin de compte « sécurisés » et « adaptés ». Il est évident que la proximité est beaucoup plus grande qu'elle ne peut l'être en classe de collège, déjà parce que les élèves sont moins nombreux, mais aussi parce que les enseignants sont un peu « plus souples » et envisagent la relation autrement. Ils se « permettent plus de choses qu'un prof » de collègue, se dévoilent avec authenticité et ont une relation « intime » avec les apprenants. La « bienveillance » liée à leur « rôle d'éducateur », qu'ils décrivent aussi comme un rôle d'« assistante sociale » ou de « psychologue », permet que « quelque chose se passe dans la relation ». En conséquence, un « rapport de confiance » est possible avec ces jeunes ayant déjà mis le système scolaire en difficulté. Concernant la confiance enseignant-élève, Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) ont interrogé des adolescents sur les conditions nécessaires à leur établissement et ont identifié les mêmes déterminants notamment : la disponibilité et l'implication personnelle des enseignants dans la relation, humour, encouragements, temps passé ensemble, etc. Comme le

dit un professionnel interrogé, il est indispensable qu'un rapport de confiance soit établi pour que le travail éducatif soit possible : « Oui, il faut qu'ils aient confiance ! » Les élèves finissent par « se reposer et se laisser aller en tant qu'eux-mêmes » parce qu'ils se sentent écoutés, reconnus et acceptés. Ces sentiments de considération et d'acceptation, parce qu'aussi les enseignants sont des personnes importantes dans le parcours et l'emploi du temps des adolescents, ont une dimension éminemment affective. La qualité d'écoute ne vient pas simplement d'une disponibilité temporaire et d'un espace de parole pour l'élève, elle est d'abord issue de la sécurité affective que soutient la reconnaissance de l'adolescent comme personne, avec ses pensées et également ses sentiments. Cette dimension affective est ici le cœur du propos, puisque son affirmation semble être une prise de risque pour les enseignants interrogés. Certains disent ainsi à propos des affects qu'il « devrait ne pas trop y en avoir » ou souhaitent « qu'il y en ait le moins possible », mais « malheureusement, on est des humains et on n'y échappe pas ». En dépit de ces quelques tentatives pour renier la dimension affective, elle est donc en réalité très présente dans les discours, pour mettre en évidence son caractère positif. Une enseignante précise :

C'est une relation humaine avant tout, un enseignement dans une classe relais. S'il n'y a pas d'affect [...], il n'y a rien. Il n'y a rien de rien du tout. On a beau dire ce qu'on veut, les élèves viennent en classe parce qu'ils y sont bien, sinon ils n'y viennent pas. Et puis ils ne sont pas masos. Ils sont bien parce qu'ils savent qu'il y a une écoute, ils savent qu'il y a une confiance, ils savent qu'il y a un partage. Donc oui, je revendique et je prône l'affect. Et même si on m'a toujours dit « Ah, il ne faut pas d'affect ». Mais s'il n'y a pas d'affect il n'y a pas de contact possible. Ce qui se passe au niveau affectif paraît d'ailleurs correspondre à « ce que les élèves attendent », ce dont ils ont besoin, puisque leur absentéisme et leur démobilité scolaire régressent durant le passage en dispositif relais. C'est la dimension affective sécurisante qui fait que « la relation enseignant-élève » est différente en dispositif relais.

Le besoin de relation affective que les adolescents expriment invite les professionnels à regarder la relation enseignant-élève comme une relation de type familial, de type parents-enfants, asymétrique et où l'adulte n'attend pas de réciprocité à son attention. Pour l'une d'entre eux, le travail se situe « entre [celui] de la psychologue et [celui] de la mère de famille attentive ». Pour un autre, le modèle familial permet de donner un sens à ce qui se passe en classe : [À propos de la gestion d'un conflit] Si tu veux, on a cette facilité, cette souplesse, parce qu'on est petit. C'est un peu la famille nombreuse. Dans la famille nombreuse, le père

de famille il ne va pas demander conseil à Pierre, Paul ou Jacques pour [gérer le problème], il gère ça.

Le besoin affectif d'écoute et de reconnaissance est finalement résumé avec simplicité par une enseignante : « donc oui, ils ont besoin d'une relation d'amour maternel, un peu ». Et il n'y a pas à craindre que cette relation étouffe ou enferme les jeunes puisqu'elle est au service de leur autonomie, de leur émancipation à travers un projet d'orientation. De toutes façons, un jour, « ils assassinent symboliquement la mère ou le père qu'on représente ». La forme parentale de la relation ne paraît pas être en elle-même une source de difficultés. En outre, cette façon de décrire la fonction enseignante à l'aide du lexique familial se retrouve dans les discours de la plupart des enseignants rencontrés. Du reste, leur accord s'accommode particulièrement des recherches en psychologie de l'éducation qui considèrent la relation enseignant-élève soit comme une extension de la relation parentale, lorsqu'il s'agit d'enfants d'âge primaire, soit comme une relation du même type que la relation parentale, lorsqu'il s'agit d'un public d'adolescents (Davis, 2003 ; Wentzel, 2002). Cette représentation de type parental évite sans doute l'écueil du renversement affectif (passage du plaisir de la relation à la colère, à la déception, à la rancœur, etc.) chez les professionnels lorsqu'ils font face à des débordements de leurs élèves.

Une relation chaleureuse entre l'élève et l'enseignant réduit le risque de décrochage scolaire (Fallu et Janosz, 2003), de même que l'intention de décrocher (Bergeron, Chouinard et Janosz, 2011). De plus, la relation chaleureuse est associée aux facteurs de protection du décrochage scolaire. En effet, les élèves qui se sentent soutenus et qui croient que leur enseignant leur prête attention réussissent mieux, s'engagent davantage et sont plus motivés que les élèves qui évaluent plus négativement la relation avec leur enseignant (Split et Oort, 2011). À l'inverse, les résultats de Whannel et Allen (2011) indiquent que comparativement aux élèves diplômés, les élèves qui ont décroché avaient des relations plus négatives avec leur enseignant.

D'ailleurs, la perception d'une relation négative est liée aux problèmes de comportements et à la faible réussite scolaire (Demanet et Van Houtte, 2012), deux facteurs associés au risque de décrochage. La relation avec l'enseignant semble donc jouer un rôle important, tant comme facteur associé au risque de décrochage scolaire que dans le processus ayant mené au décrochage scolaire. Par contre, à notre connaissance, peu d'auteurs ont étudié spécifiquement le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire lorsque les élèves sont encore inscrits à l'école. De plus, les auteurs qui

s'y sont intéressés n'ont pas tenu compte des différentes dimensions de la relation élève-enseignant (Fallu et Janosz, 2003; Whannell et Allen, 2011).

Cette étude propose donc de dépasser ces limites en comparant les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire de même que les garçons et les filles, en lien avec les dimensions de la relation élève-enseignant proposées par Klem et Connell (2004), soit le soutien de l'autonomie et l'implication émotionnelle de l'enseignant (mesurés par la variable soutien de l'enseignant), l'encadrement (mesuré par les variables ordre et organisation et clarté des règlements) et l'engagement des élèves. De plus, tel que mentionné, puisque la relation s'établit par les interactions entre l'élève et l'enseignant, les attitudes des élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire envers l'enseignant ont aussi été comparées. Enfin, les auteurs n'établissent pas si la qualité de la relation influence de façon différentielle le parcours des garçons et des filles. Nous tenterons donc également de mieux comprendre ce qui distingue les relations établies par les garçons et les filles avec leur enseignant.

2.1.2. Les différents niveaux de l'adaptation

Au niveau des sciences sociales : longtemps on a pensé l'adaptation comme un travail de socialisation, de « domestication »(les ruraux au milieu du XIXe siècle s'installaient dans les villes pour devenir ouvriers)l'exode rural impliquait une adaptation à un ordre nouveau, au travail en atelier, à la vie urbaine à un ordre à ses horaires , à une nouvelle conception du temps .le sens privilégié en apparence était technique et social. Essentiellement pratique.

Au niveau scientifique : actuellement la notion est plutôt biologique et, dans cette perspective, elle renvoie aux réaction de mise en adéquation d'un organisme aux condition interne et externe de son existence ,lui permettant de subsister et de se reproduire.

L'adaptation ne peut se concevoir sans la notion de milieu. Les définitions qui se profilent accordent notamment une place importante à l'insertion d'un sujet dans un milieu, au processus d'adaptabilité qu'il peut mettre en œuvre pour répondre aux exigences de normativité d'un contexte particulier. Par ailleurs songeais à penser qu'un individu est adapté ou inadapté en soi ?

La notion d'adaptation et son côté paradoxal à l'école : Cette notion issue du verbe « s'adapter » renvoie au sujet toute la responsabilité de l'ajustement, privilégie une interprétation en terme de causalité linéaire. Des termes inadaptés et inadaptation s'est effectué un passage vers la notion d'adaptation davantage centrée sur la nature des aides à apporter, des enseignements à penser ou des dispositifs à instaurer pour

l'accompagnement des élèves présentant des difficultés ou appréhendés comme étant en difficulté, voire en grande difficulté plutôt que sur leur inadaptation. Cette lecture invite les sujets dits inadaptés à être l'objet et le lieu mêmes des efforts nécessaires à leur conformisation, dans un espace pensé pour eux et qui ne leur permet pas de négocier une façon d'être et d'agir.

La notion d'adaptation constitue-t-elle une entrée pertinente pour les enfants éprouvant des difficultés à l'école et bénéficiant d'une aide à dominante pédagogique ? Peut-on parler d'adaptation par rapport à un savoir ? Car le problème se situe, non seulement en terme de réponse à la normativité sociale de l'école mais aussi dans l'acquisition de connaissances et de savoir-faire.

Dès sa naissance, l'enfant est entouré d'un monde objectif créé par les hommes. Il commence donc son développement psychique dans un monde humain d'objets, de langue, de conceptions, de notions, d'idées. Mais peut-on dire que le développement de l'enfant consiste en un processus d'adaptation à ce monde (...) la notion d'adaptation ne traduit pas ce qu'il y'a d'essentiel dans le développement psychique de l'enfant. L'enfant ne s'adapte pas au monde des objets et des phénomènes humains qui l'entoure, il fait sien, c'est-à-dire qu'il se « l'approprie » à la différence de l'adaptation biologique qui est un « processus consistant à modifier non des facultés et caractères spécifiques du sujet et de son comportement inné modification provoquée par les exigences du milieu » processus qui a pour résultat la reproduction par l'individu de caractères, facultés et modes de comportements humains formés historiquement ».

L'activité animale comprend des actes adaptations au milieu alors que l'homme en satisfait son besoin de connaissances effectue un processus d'appropriation. La notion d'appropriation des connaissances se différencie nettement de celle d'assimilation (l'individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale) dans le sens où s'approprier constitue un processus actif dans le but de transformer pour le faire sien, un savoir seulement proposé pour la transmission.

Le monde qui entoure l'individu se présente à lui comme un problème à résoudre. C'est en se positionnant comme sujet-apprenant, (ce qui suppose une activité cognitive, les actions d'explorer, rechercher des informations, appréhender, expérimenter, comprendre...) que l'élève pourra avoir accès à des objets de connaissances. Il ne suffit pas en effet d'établir un rapport à l'école, saisie comme lieu de socialisation et d'imposition d'une certaine

normalité sociale avec ses règles propres, mais aussi d'appréhender l'école comme lieu d'appropriation des savoirs qui nécessitent un apprentissage, faisant appel à des opérations intellectuelles complexes.

La question du sens : Sens de l'école, sens d'y travailler, sens de s'approprier des savoirs, sens d'être élève semble bien être une approche à considérer. Nous ne situons plus dans une problématique d'adaptation à un contexte particulier mais par rapport à la compréhension qu'a l'élève de l'expérience scolaire. La question du sens apparaît donc comme première, avant même celle des compétences cognitives, parce qu'elle renvoie à la nature de la mobilisation scolaire qui orientera les actions de l'élève.

Lors d'entretien menés avec des élèves, des éléments différenciateurs apparaissent, notamment « travailler » ne signifie pas la même activité pour tous. Si pour certains seules effectivement acquérir des connaissances, des compétences, avoir des idées sur le processus d'apprentissage, pouvoir parler sur la discipline elle-même, pour d'autres c'est de manière restrictive s'acquitter des tâches scolaires sans que l'association « travailler » et « apprendre » n'apparaissent.

Ces élèves, qui sont signalés comme étant en difficulté, parlent d'activités qui peuvent être soit très ponctuelles (« travailler » c'est écrire la date, écrire « maison », coller des étiquettes, écrire dans les trous, tracer « des trucs... ») soit très générales (« travailler c'est faire plein de choses »), sans que cela renvoie à une compréhension effective du sens du travail dans le domaine des apprentissages, ni que l'on puisse discerner un apprentissage précis qui a été effectué ou une compétence à maîtriser.

Par ailleurs, plus l'élève est en difficulté, plus il décrit l'école comme un ensemble de comportements normatifs à acquérir, plus il insiste sur les règles à respecter.

Pour illustration, un extrait d'entretien mené auprès de Sébastien (CE1) qui répond à la question « Qu'est-ce que tu fais à l'école ? » : « Je travaille, j'écoute et j'écoute pas de bruit, j'apprends à me tenir correctement. Y'a des mots écrits et quand y'a des mots écrits bah avec notre crayon à papier, il faut les écrire. On fait plein de travail...y'avait des trucs, c'était dur ». Certains élèves pris en charge dans les regroupements d'adaptation ou les classes d'adaptation ne seraient-ils pas « sur-adaptés » à l'école ? Leur préoccupation principale semble être l'obéissance à ce qu'il pense être la demande de l'enseignant, en fonction de leur représentation du bon élève par rapport aux comportements, aux gestes, davantage qu'au niveau des activités cognitives qui, elles, ne s'inscrivent pas pour eux dans la lisibilité.

L'aide à dominante pédagogique ne peut se réduire au seul objectif d'adaptation mais vise plus particulièrement la construction d'un rapport autonome à la connaissance et une appropriation du travail. Les deux axes ne s'excluent pas dans la fonction d'aide mais gardons à l'esprit ce que A. Leontiev écrit : « l'adaptation au concept,... l'équilibre entre l'homme et le concept sont des expressions totalement dépourvues de sens ». On ne s'adapte pas à un concept, on le fait sien, on se l'approprie.

Bien que l'expression « regroupement d'adaptation » subsiste, on ne parle plus d'enfants inadaptés mais d'enfants en difficulté. Citons un extrait de la circulaire concernant les RAZED et spécifiquement le champ de compétence du maître E : « Les actions d'aide spécialisée à dominante pédagogique ont pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes et ses techniques de travail, à prendre conscience de ses progrès, suscitant l'expérience de la réussite. Elles impliquent la cohérence entre les caractéristiques psychologiques de l'enfant d'une part, les méthodes mises en œuvre et les finalités de l'enseignement d'autre part ».

Travailler la question du sens avec des élèves en difficultés à l'école pourrait également constituer une dimension de l'aide à dominante pédagogique.

L'adaptation constitue un processus dynamique et dialectique et un état définitif, dans le sens où une recherche d'équilibre, d'ajustement entre l'organisme et le milieu s'effectue en continu. Se transformer, accepter de devenir autre sans toutefois y perdre totalement son identité, évoluer sans se perdre par mimétisme, implique que le vivant n'est pas soumis à l'action du milieu mais que s'établit « un débat ». Un conditionnement ne s'opère pas dans la pure extériorité sur le vivant : mais un mouvement réciproque s'enclenche : le milieu agit sur l'être vivant et l'oblige à se modifier mais l'organisme peut également modifier le milieu. Il y a dans l'adaptation à la fois une part de préparation à des ajustements et en même temps une insertion active qui implique une négociation. L'homme est l'être vivant qui a modifié son environnement. Pour reprendre l'idée développée par G. Canguilhem, « Le vivant et son milieu », inconnance de la vie. (Vrin, 1965). « l'organisme n'est pas jeté dans un milieu auquel il lui faut se plier mais il structure son milieu en même temps qu'il développe ses capacités d'organisation ».

L'individu, immergé dans un monde de significations culturelles et sociales oriente ses actions en fonction de l'interprétation des situations qu'il vit et d'un sens personnel et subjectif construit dans une histoire, elle-même alimentée par les processus intrapsychiques qui sont à l'œuvre dans la construction de l'individu au singulier. Cette thèse amène à plusieurs réflexions. Tout d'abord, elle interroge la notion d'adaptation comprise comme vaste entreprise de socialisation, de normalisation en référence à un particulier que constitue l'Ecole. La perspective de modeler un enfant référence à l'élève rêvé, idéalisé, inhibe toute dimension du sujet qui apporte ses propres normes d'appréciations des situations et néglige l'écoute de ses besoins.

L'élève ayant les troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir :

- de comportement sur réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agressions, d'intimidations, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...);

- de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestation excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...)

« Les difficultés d'interactions avec l'environnement sont considérées significatives, c'est-à-dire comme requérant des services éducatifs particuliers, dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituellement prises à son endroit ».

« L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une incapacité d'attention et de concentration réduite ».

2.1.2. Travaux sur l'adaptation scolaire

2.1.2.1. Le processus d'adaptation scolaire : une valeur centrale dans l'acte d'éducation

D'après Fonkoua (2008), la société camerounaise vit de multiples bouleversements qui induisent l'éclatement des repères sociétaux traditionnels. L'école face à cette situation doit intégrer des nouvelles fonctions telles que : les fonctions d'accueil, d'écoute et d'orientation ; les fonctions de soutien pédagogique et les fonctions de suivi en relation avec la famille. D'où son intérêt pour les thématiques portant sur les processus d'intégration et d'adaptation scolaire. L'école par le constat de Tsafak (2006) qui pense que c'est un milieu de castration, Fonkoua (2008) démontre plutôt le côté salvateur de l'école dans le processus d'adaptation et d'intégration scolaires des apprenants. Ainsi il considère un élève adapté comme celui qui sur le plan scolaire a de bonnes performances, ne dispose pas des heures d'absence non justifiées, n'arrive pas en retard à l'école et ne présente pas une mauvaise conduite envers ses pairs ou enseignants.

L'adaptation scolaire constitue selon Fonkoua (2008) le résultat d'un espace scolaire apparaissant comme un lieu de reconstruction et de reconstitution du schéma corporel. Dans ce résultat la relation enseignant-apprenant occupe une place de choix dans le sens où dans la salle de classe, les actes pédagogiques de l'enseignant doivent susciter à la fois l'adaptation et la motivation dans les activités scolaires, les attitudes et comportements dans le processus enseignement-apprentissage (Fonkoua, 2008, p.18). Pour expliciter cet objectif déclaré de l'école, Fonkoua, 2008, p.19) affirme que : « *le climat de l'école doit permettre au jeune d'apprendre à se connaître, à exprimer ses émotions, à s'intégrer au groupe, à gérer les conflits, à respecter les règles de fonctionnement de la classe* ».

Par ailleurs, cette question de l'adaptation scolaire traitée par Fonkoua (2008) met en évidence les facteurs scolaires, c'est l'école qui contribue particulièrement à influencer la qualité de l'adaptation scolaire. Le décrochage scolaire étant considéré comme un problème important au Cameroun, il convient d'identifier les facteurs scolaires qui peuvent expliquer cet abandon. Ainsi, le climat de classe, la qualité de la relation enseignant-élève et les attitudes des enseignants envers leurs élèves avoir un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (Potvin, 2005).

Le climat de l'école peut augmenter les difficultés d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles de comportement des élèves. A l'inverse, un mode adéquat de gestion de classe, basé sur des règles claires et un système disciplinaire non abusif,

contribuerait plutôt à diminuer les comportements inadaptés de certains élèves tout en stimulant leur motivation scolaire.

2.1.2.2. La phobie scolaire comme forme d'adaptation scolaire.

Mgbwa, Youwa et Ngonon (2013) démontrent que l'enfant qui réussit dans le contexte scolaire est celui qui a su concilier l'habitus social à l'habitus scolaire et s'agissant de l'enfant de la rue, cette conciliation semble particulièrement difficile. Les auteurs affirment à ce propos que :

malgré la présence plus ou moins effective des soutiens, les enfants de la rue ne parviennent pas toujours à ajuster la vie dans la rue au rythme scolaire. Les changements intervenant dans l'environnement social et ceux engendrés par le milieu éducatif sont difficiles à ajuster par les enfants chez qui les trajectoires sont délétières.

Leur étude a été menée sur trois enfants de la rue vivant dans un centre d'accueil, le foyer de l'espérance à Yaoundé. L'objectif de cette étude était de vérifier si les conditions d'apprentissage prises en compte par un centre d'accueil pour l'enfant de la rue au Cameroun peuvent déterminer le niveau d'adaptation scolaire de ces enfants. Ils commencent par décrire le système éducatif camerounais qui obéit à une approche socioconstructiviste et interactive de l'apprentissage. Selon celle-ci, la réalité étant extérieure au sujet, celui-ci ne peut la construire car elle préexiste et est antérieure aux démarches que le sujet connaissant fait pour l'appréhender. L'enfant qui réussit donc dans ce contexte est celui dont l'habitus social est conforme à l'habitus scolaire ce qui n'est pas forcément le cas pour l'enfant de la rue.

Parlant de la dimension interactive, il s'agit pour Mgbwa, Youwa et Ngonon (2013) de montrer que l'interaction se déroule entre les connaissances du sujet et les conditions de l'environnement dans lequel évolue le sujet. Pour ce qui est de l'enfant de la rue, ce dernier apprend mieux lorsqu'il est intégré dans son milieu considéré à ce moment comme un cadre de socialisation. A ce sujet, Mgbwa, Youwa et Ngonon (2013) confirment que : « *dans le système enfant rue, les enfants exercent des activités génératrices de revenus et développent des compétences et des habitus sociaux non scolaires qui favorisent leur intégration dans les réseaux et l'initiation à la culture de la rue* ».

Pour ce qui est de la dimension sociale, Mgbwa, Youwa et Ngonon (2013) démontrent que les interactions sociales sont essentielles au processus d'apprentissage.

Dans la dimension constructiviste, les auteurs démontrent que la connaissance acquise par le sujet n'est pas innée, mais, plutôt un acquis permanent lié à l'activité du sujet qui se

positionne non pas comme agent, mais, comme acteur dans l'apprentissage. De ce point de vue, les connaissances de l'apprenant sont constamment en confrontation avec la réalité sociale, l'élève dans cette perspective travaille dans le but de renouveler ses connaissances en les ajustant, les modifiant, les reconstruisant et même les réfutant en fonction du type de tâche auquel il est confronté. Malheureusement, le constat fait du système éducatif camerounais montre que le système juxtapose des savoirs à apprendre et à enseigner sans que ces connaissances soient forcément en adéquation avec la réalité des apprenants. Pour l'enfant de la rue, le champ des connaissances est plus ancré dans les émotions, les affects, les relations et la société et de ce fait l'école devrait plutôt apparaître comme le cadre de régulation de toutes ces connaissances pouvant favoriser l'épanouissement du sujet.

Mgbwa, Youwa et Ngonon (2013) appuient leur réflexion sur le modèle socioconstructiviste et interactif qui démontre le rapport actif entre le sujet et son environnement. L'apprentissage devrait impliquer l'engagement du sujet. Pour le cas spécifique des enfants de la rue, les centres d'accueil apportent un soutien multivarié à ces enfants mais la difficulté est visible que ces enfants n'arrivent pas à ajuster l'horloge scolaire et horloge social. Et cette difficulté est plus accentuée chez les enfants ayant des trajectoires délétères et accroît plutôt la peur de l'école et même le désintérêt.

Pour les auteurs, les enfants de la rue reproduisent à la longue les normes des groupes dans lesquels ils vivent, ce qui parfois les met dans des situations qui les dépassent lorsque ces derniers n'ont pas le contrôle sur le groupe. De plus, cette étude révèle que les enfants de la rue ne forment pas une couche homogène, chaque enfant a sa singularité. Chaque enfant développe un habitus social différent pour survivre dans la rue. La rue offre ainsi à ces enfants une nouvelle identité qu'il faut nécessairement déconstruire pour envisager une nouvelle construction favorisant une adéquation habitus social - habitus scolaire.

2.1.2.3. L'autorégulation des apprentissages, une manifestation réussie de l'adaptation scolaire

Hadji (2012) s'est posé la question fondamentale de savoir *comment impliquer l'élève dans ses apprentissages?* Dans ses écrits, il répondra que l'autorégulation des apprentissages est la voie pour la réussite scolaire et par ricochet de l'adaptation scolaire des apprenants. Le postulat fondamental de Hadji (2012) est de montrer comment des enseignants peuvent aider leurs élèves à devenir véritablement des acteurs de la construction de leurs apprentissages, à éclairer les activités de facilitation, par l'enseignant, de l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves. C'est donc ce qu'il appelle l'autorégulation des apprentissages qui concerne à la fois l'enseignant et l'apprenant. Ce modèle nouveau est une véritable

révolution pédagogique qui vise à autonomiser les apprenants et favoriser une plus grande liberté pédagogique chez les enseignants.

Hadji (2012) montre dans ses réflexions comment les enseignants peuvent créer des conditions et des situations favorables pour aider les apprenants à s'impliquer dans le travail scolaire et de s'adapter à leur environnement scolaire. Pour ce qui concerne le fonctionnement de l'apprenant qui apprend, l'autorégulation est une réalité fondamentale qui renvoie à la gestion par le sujet apprenant, de ses propres apprentissages par des stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles. C'est un défi, certes difficile, mais auquel les enseignants ne peuvent se soustraire. La régulation est un processus de base dans la conduite des actions très utilisée aujourd'hui dans le domaine des processus d'enseignement. L'autorégulation est désormais au cœur des apprentissages et pour la maintenir, il est nécessaire de l'enrichir pour qu'elle devienne un but pour les enseignants. Il définit l'autorégulation des apprentissages comme : « *la capacité de l'apprenant de prendre en charge la régulation de son propre comportement en particulier d'apprentissage dans le but de l'aider à apprendre* » (Hadji, 2012, p.27). Il va plus loin pour dire que l'autorégulation des apprentissages est une capacité, un pouvoir que tout apprenant possède dès le départ mais qui s'enrichit. (Hadji, 2012, p. 75). La seule chose que peuvent faire les enseignants c'est conforter cette capacité d'autonomie des apprentissages. Il dit à ce propos que : « *l'autorégulation est un processus de base dans tout comportement et est présente à tout moment en chaque apprenant* ». (Hadji, 2012, p.35). Le problème c'est de permettre à ceux qui apprennent à mieux l'utiliser. Il s'agit pour les enseignants de permettre à cette autorégulation de passer de l'état de processus implicite et mal contrôlé à l'état de processus explicite, conscient et maîtrisé. Hadji (2012) inscrit la solution à ce problème dans les pratiques d'enseignement différencié dans lequel les particularités sont prises en compte par l'enseignant, il propose à cet effet, l'évaluation formative qui consiste à « *toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif* ». (Hadji, 2012, p.34). Elle est pédagogique dans la mesure où l'apprenant peut réussir et connaît des réussites. L'apprentissage est quelque chose que les apprenants autorégulent nécessairement pas toujours bien. Il faut les aider. Les pratiques des enseignants sont fondées sur des représentations. Par exemple l'enseignant comme transmetteur ou étant au service du savoir et d'un programme. Alors que la question centrale ce n'est pas le programme mais les objets d'apprentissage. Il faut construire une nouvelle culture centrée sur des outils mentaux : le rôle de l'enseignant c'est d'outiller l'élève en le dotant d'outils mentaux. C'est une vraie révolution culturelle avant de l'être pédagogiquement.

Hadji (2012) ne se limite pas à présenter la place centrale de l'autorégulation dans les apprentissages, il propose quelques pistes susceptibles d'incarner une « *pédagogie centrée sur l'autorégulation* » et qui mettrait un accent sur l'apprentissage de l'autorégulation par l'enseignant et surtout par l'apprenant. Ces démarches de l'autorégulation des apprentissages selon lui s'appuient sur trois principes directeurs dont deux sont majeurs notamment :

- privilégier par tous les moyens, et toujours, la participation active de l'apprenant : l'apprenant ne doit pas être un simple agent dans l'apprentissage mais plutôt un acteur qui intériorise les pratiques du « maître », établit une co-responsabilité dans la planification des activités d'apprentissages, fait preuve d'une capacité à se fixer des objectifs pour s'autonomiser dans l'apprentissage. Hadji (2012) démontre le feed-back constant qui devrait exister entre l'apprenant et l'enseignant.

- ensuite, il faut privilégier, autant que possible, le retour sur soi (autoévaluation, autoanalyse, interrogation continue sur son action) : il s'agit de favoriser chez l'apprenant un pilotage automatique des conduites. L'élève doit avoir pris conscience de ses capacités pour au mieux les exploiter dans les activités d'apprentissages. La pensée d'Hadji (2012) se fonde sur la dimension perceptive que possède tout être humain et qui dans le cadre des apprentissages consiste à favoriser chez l'apprenant la capacité d'avoir une bonne perception de ses capacités, de la difficulté de la tâche scolaire à réaliser et de la capacité à contrôler une activité scolaire.

- privilégier, de façon complémentaire, Hadji (2012) parle de la distanciation par rapport aux tâches scolaires. En effet, l'apprenant de manière générale est en permanence exposé à d'autres produits, d'autres comportements, d'autres façons de faire, d'autres modèles, ceci dit il doit être capable d'intégrer et s'approprier les critères de réalisation, de réussite et développer une capacité d'autocontrôle forte pour réussir de manière constante. En somme, il s'agit de permettre à l'apprenant d'interagir avec les autres élèves, les enseignants qui sont eux aussi des acteurs de la chaîne pédagogique.

Tout ce qui permet à l'élève d'être actif dans ses apprentissages et en même temps de prendre du recul, tout cela va dans le sens d'une autonomie des apprenants et constitue un outil pour enrichir les capacités d'autorégulation et d'adaptation. Hadji invite l'enseignement à aller à l'essentiel. En somme, le niveau d'adaptation scolaire en général et la réussite scolaire en particulier des apprenants renseignent mieux sur la réussite de l'autorégulation des apprentissages chez les élèves.

2.1.3. Travaux sur la formation professionnelle

2.1.3.1. Professionnalisation de la formation professionnelle

La professionnalisation des institutions de formation professionnelle a fait l'objet des travaux de Tsafak (2006) qui a écrit sur l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Selon Tsafak (2006), il existe deux modèles de formation : la formation en alternance et la formation simultanée. La formation professionnelle comprise ici comme le processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir le savoir et les savoir-faire (capacités et aptitudes) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. Selon le modèle alternatif, l'école offre sur une durée variable selon les systèmes, une formation exclusivement professionnelle à des candidats ayant déjà réussi la formation académique requise dans l'enseignement général ou dans les facultés universitaires, c'est le cas des Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI).

L'école est dans ce premier cas entièrement et exclusivement professionnel. Les enseignements sont choisis et offerts en vue de la préparation à l'exercice d'une profession spécifique et non en vue d'élever le niveau académique supposé déjà acquis puisque posé comme condition préalable à l'admission. Par contre dans le modèle simultané, l'école est autonome. Elle offre simultanément la formation académique de niveau conforme aux besoins de l'emploi et la formation professionnelle propre aux métiers éducatifs. La durée des études est fixée en conséquence. La quantité de scolarité réservée à chaque composante dépend du profil à l'entrée. Après les programmes des objectifs du Millénaire pour le développement et de l'éducation pour tous qui ont mis l'accent sur l'éducation primaire et secondaire, l'enseignement supérieur semble revenir dans les préoccupations des Etats et des bailleurs de fonds qui y voient des potentialités pour réduire la pauvreté et assurer un développement économique dans un monde concurrentiel. Cependant, l'enseignement supérieur public peine à s'affirmer comme un acteur du développement du fait d'une inadéquation entre l'offre de formation et les potentialités d'emploi ou de création d'activités économiques.

Toutefois la plupart des pays du Sud jouissent d'une évolution de leur PIB qui montre que l'économie va prochainement se structurer. Les formations universitaires doivent d'ores et déjà anticiper cela en professionnalisant une partie de leurs formations. Ces formations doivent s'appuyer sur une structuration de la formation et de la recherche qui intègre une dimension interdisciplinaire. Cette formation vise à apporter la méthodologie nécessaire à cette structuration.

Tsafak (2006, p.15) déclarant à propos de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé : qu' « *une école n'est pas professionnelle par le simple fait qu'on l'affirme (...) 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* ». Le professionnalisme ne consiste donc pas seulement à se préparer à un métier mais aussi à l'exercer.

Parmi les données qui entrent en considération dans la planification de la formation, celles qui concernent les grands nombres représentent l'essentiel des éléments décisionnels.

- Dans un contexte de rigueur budgétaire généralisée, les exigences sur les résultats augmentent : on en veut pour son argent et on veut des assurances et des éléments de mesure.
- Dans un contexte de chômage élevé, la concurrence est forte et la correspondance précise entre un travail et une qualification (la spécialisation) augmente en importance.
- Dans un contexte de concurrence accrue, du seul fait de la comparaison permise par Internet, le niveau d'exigence de qualité, que ce soit pour des produits ou des services, augmente et la fréquence des innovations nécessite une adaptabilité accrue; ce qui résulte en une demande de formation professionnelle de qualité, plus fréquente et spécialisée.

Les réponses possibles à ces tendances sont nombreuses, mais les formations transversales apparaissent particulièrement bien placées du fait de leurs adaptabilités, de leurs moyens de mesure et de suivi, de leurs coûts inversement proportionnels au nombre de personnes touchées, de leurs capacités à créer une culture commune (homogénéité de la formation) et de leur accessibilité dans le temps et l'espace.

2.1.3.2. La formation des enseignants comme pré-requis pour un tutorat efficace

Perrenoud (1994) pense que les enseignants deviennent de véritables professionnels, orienté vers la résolution des situations problèmes et autonome dans la transposition didactique et le choix des stratégies capables de travailler en synergie dans le cadre d'établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour leur formation professionnelle.

Perrenoud (1994) dans cet article tire une sonnette d'alarme par rapport à un risque de prolétarianisation du métier d'enseignant. Pour lui, l'enseignement et les décisions concernant l'éducation et la formation professionnelle devraient être prises par les spécialistes en éducation ; afin d'avoir dans chaque pays des enseignements efficaces et un système éducatif

qui pratique la pédagogie des situations problèmes. De même, il faudrait selon Perrenoud (1994) tenir compte du déroulement des activités annuelles de la formation et de la durée totale de la formation des enseignants, afin de former des enseignants plus professionnels, plus compétents.

Rousseau (1958, p.68) en accord avec Montaigne s'insurgent contre cette idée. Pour eux, « *le savoir n'est pas la qualité la plus précieuse pour la vie sociale* ». Ils mettent en avant la vertu, la prudence et la politesse ; qui sont des valeurs morales. Ils pensent qu'il ne s'agit pas d'accumuler les connaissances ; mais d'apprendre à réfléchir sur la façon de résoudre les problèmes qui minent la société. L'un et l'autre veulent former un homme libre doué de pratiques. Ils veulent former l'homme adapté à la société de son temps et capable de résoudre les problèmes de son environnement ; un homme capable de briller par ses compétences professionnelles dans le monde qui l'entoure. Il s'agit d'adopter l'enseignement aux besoins physiques de l'homme. En effet, pour Locke, l'éducation physique et la formation professionnelle tiennent une très large place avant l'instruction proprement dite. Pour lui, l'élève apprendra un métier pour s'exercer physiquement. Autrement dit la formation professionnelle à travers la pratique permet à l'homme d'être plus concrète et plus actif dans son milieu.

Par ailleurs, la formation des enseignants voire des instituteurs devrait intégrer comme le souligne Belinga Bessala (2005, p.65) « *la didactique et la professionnalisation des enseignants* ». Pour lui, la formation initiale des enseignants est donnée dans les écoles de formation professionnelle. Cet auteur présente à cet effet des modèles et les composantes essentielles de la formation des enseignants dans les écoles et les fonctions attribuées aux enseignants dans le cadre de leurs activités de formation. Selon lui, les écoles de formation des enseignants doivent mettre un accent très important à la recherche en didactique ; en vue d'améliorer le processus enseignement/apprentissage. Pour cet auteur, la théorie et la pratique ne doivent pas être séparées. C'est la théorie qui illumine la pratique. De ce fait, la professionnalisation entendue ici comme la compétence professionnelle passe par les enseignements dispensés sur les méthodes et les techniques didactiques utilisées et sur l'efficacité des apprenants, afin de développer chez ces élèves de compétences professionnelles efficaces et de qualité.

Pour nous même, la formation professionnelle des enseignants devrait comprendre une partie théorique et une partie pratique très importante. La partie théorique implique des séances de simulation en classe. Ces séances (régulières) cultivent certaines aptitudes en l'élève-maitre, lui confère des qualités professionnelles, cultivent en lui l'accoutumance en

matière d'enseignement et lui permettent de corriger ses erreurs et d'appliquer efficacement ce qu'il a appris une fois en stage. La durée entre les deux types d'enseignement est très déterminante dans la formation professionnelle des enseignants. Après cette analyse qu'en est-il des approches sociologiques et pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage ?

2.1.3.3. La formation des enseignants comme vecteur d'efficacité du système éducatif

La formation professionnelle des enseignants, voir des instituteurs est un phénomène qui devient préoccupant, dans notre pays. Ce d'autant plus que son développement prend petit à petit de l'ampleur avec la parution de nombreuses revues sur : la formation des enseignants, l'élaboration des contenus des programmes de formation, les référentiels de la formation initiale, les mémoires, la multiplication des conférences, des commissions nationales et régionales, les colloques, les stages de recyclages et autres, en vue d'avoir des enseignants performants et compétents sur le terrain.

Les chercheurs, les acteurs du système éducatif, les gouvernements et même les décideurs essayent à chaque fois de mettre sur pied une nouvelle technique ou une nouvelle méthode d'enseignement/apprentissage efficaces qui visera à changer la mentalité des apprenants et à favoriser leur intégration sociale. Il s'agit de les aider à se prendre en charge, à former des citoyens avec l'éducation comme base du développement socio-économique. Face à tous ces problèmes de développement que connaissent les pays Africains, le ROCARE (Réseau Ouest et Centre Afrique de Recherche en Éducation) s'est posé la question de savoir quelle politique éducative mettre en place pour susciter la croissance économique de nos pays ?

Au terme de leur assise en 2009, il avait décidé qu'il est urgent de revoir les contenus référentiels des écoles de formation initiale des enseignants, de la mise sur pied d'une pédagogie propre à la formation des enseignants : la pédagogie de « la croissance économique » ou la Formation Par les Compétences (FPC). La Formation Par les compétences est une pédagogie qui comprend à la fois la PPO (la Pédagogie par Objectif) et l'APC (l'approche par les compétences). La pédagogie de la formation par les compétences (FPC) telle que développée par le ROCARE vise à former les apprenants de façon globale ; en modifiant leur comportement ; en les aidant à résoudre les situations problèmes de leur environnement. Car pendant la formation ; les formateurs ou les encadreurs ont des objectifs à atteindre à la fin de chaque niveau ou de chaque cycle.

A la fin de chaque unité d'enseignement/apprentissage les enseignants devraient évaluer l'atteinte des objectifs de chaque leçon ; c'est-à-dire vérifier si les savoir ; les

savoir-faire et les savoir-être sont mis en vigueur. Il s'agit d'aider les apprenants à se prendre en charge ; à participer à la croissance de leur pays à travers une bonne éducation ; d'intégrer dans l'évaluation du fonctionnement de l'école les critères de performance du développement durable. Durant la formation initiale, les objectifs généraux devraient être transformés en compétences générales visées qu'il faudrait atteindre à la fin de l'année ou à la fin du cycle de formation. Afin d'avoir des enseignants répondant aux critères des compétences professionnelles telles que définies et souhaitées.

Rey cité par Jonnaert (2006, p.7), parlant des compétences à l'école, partent du postulat selon lequel « faire apprendre des compétences, semble être la mission de l'école ». Pour lui, Les programmes scolaires sont rédigés sous la forme de listes de compétences que les élèves doivent maîtriser à la fin d'un cycle. A cet effet, une compétence professionnelle est donc le fait de savoir accomplir efficacement une tâche ou encore « *c'est la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations.* » (Perrenoud, 1997) ou dans le cadre de l'exercice d'une profession. Rey et al cité par Jonnaert (2006, p.18) ajoutent en disant que, Le développement de la compétence professionnelle donne un intérêt particulier à l'approche par les compétences à l'école :

- il favorise la parcellisation des tâches à accomplir ;
- il favorise la finalité des activités scolaires. C'est-à-dire que l'on va s'efforcer de faire pratiquer par les élèves des activités qui ont un usage et, plus précisément encore, un usage perceptible par eux et qui rentre dans la pratique effective de ce qu'ils ont réellement appris ;
- il contribue à faire de l'apprentissage une transformation en profondeur du sujet apprenant ;
- il peut contribuer à réduire « la sélectivité de l'école

Ainsi, cette conception chez Rey et al cité par Jonnaert (2006), nous amène à comprendre qu'il faut toujours évaluer après le processus enseignement/apprentissage ; par ce que l'évaluation n'a d'intérêt que par ce qu'elle permet de s'assurer que cet apprentissage a bien eu lieu. Ceci étant, évaluer si une personne agit avec compétence revient donc à évaluer la pratique qu'elle met pour interpréter les prescriptions du travail. L'évaluation sera donc axée sur la capacité à mobiliser les ressources dans des situations complexes. Puis que « *la compétence est invisible* » (Le Boterf, 2001), il faut donc une mise en scène, une action pour qu'elle soit démontrée. Il apparaît donc dans cette idée de Le Boterf, un transfert des apprentissages. Selon lui, l'apprentissage ne se fait pas de façon intégrale au même moment,

il se fait de façon successive, de façon graduelle étant mis en situation plusieurs fois par rapport à un apprentissage donné et par rapport aux besoins des apprenants.

Selon Belinga Bessala (2010, p. 46) « *la compétence professionnelle n'est pas le fait de posséder des savoirs unique dans un domaine de l'enseignement ; mais c'est plutôt le fait de posséder des savoirs, des savoir-faire de qualité, des capacités et des aptitudes pris en compte comme ressources professionnelles* » devant être utilisées avec pertinence au regard des besoins de l'environnement socioprofessionnel de chaque société. Par la suite, l'auteur ajoute en donnant les caractéristiques d'un enseignant compétent.

Pour lui, un enseignant compétent « c'est celui-là qui maîtrise les contenus de ses matières », c'est celui-là qui suit l'évolution scientifique et technique de son époque, lit et analyse les revues scientifiques et les revues sur l'éducation; pour se cultiver et augmenter ses connaissances. L'auteur conclut en disant que « *la compétence professionnelle est la capacité que possède un enseignant à savoir gérer toutes les situations complexes qui se posent à lui pendant le processus enseignement/apprentissage* ». Le Boterf (2000 ; 2010), quant à lui, dans sa construction des compétences professionnelles distingue deux types de compétences : les compétences individuelles et les compétences collectives. Il part de l'hypothèse de la double appréhension entre l'appréhension du concept de compétence d'antan et celle d'aujourd'hui. Pour lui, autrefois, la compétence avait un sens bien différent de celui qu'il a aujourd'hui. La compétence actuellement est axée sur les nouveaux défis de compétitivité que sont la qualité, la créativité.

Ainsi, pense l'auteur l'on n'est pas compétent professionnellement parce que titulaire de grands diplômes professionnels ou parce que l'on a suivi une formation professionnelle. Être compétent professionnellement, c'est être capable de gérer des situations complexes, nouvelles et instables.

La compétence professionnelle se veut un concept qui soit en accord avec l'évolution des contextes (les besoins) et des situations problèmes que l'on rencontre au quotidien. Le professionnel doit savoir naviguer dans la complexité. Il doit pouvoir être « l'homme de la situation », c'est elle qui se manifeste dans la pratique professionnelle en situation de travail. Elle résulte d'une construction individuelle et collective des connaissances, du contexte de travail et de l'environnement social.

C'est la raison pour laquelle nous disons que, pour développer les compétences chez les enseignants du primaire; il est important de bien organiser et de bien planifier les programmes de ce niveau d'enseignement pendant la formation initiale. En somme, la formation des enseignants (Tsafak, 2001, p.33), est une formation professionnelle. C'est-à-

dire l'ensemble des moyens mis en œuvre pour développer chez les personnes désireuses de devenir des enseignants, le savoir-faire nécessaire qu'exige l'exercice d'une profession enseignante.

2.1.3.4. Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun : un issu pour la professionnalisation.

Une formation est professionnelle lorsqu'elle permet à celui qui la reçoit d'être compétent, apte et directement opérationnel dans l'exercice d'une activité professionnelle complexe déterminée (Fonkoua, 2007). Le professionnalisme a pour conséquence le prestige. L'expertise permet à celui qui la possède de bénéficier d'une reconnaissance sociale et d'une rémunération conséquente. Dans une organisation, les personnes qui ont le statut de professionnels exercent une influence plus tangible sur leurs conditions de travail et sur la prise de décisions de caractère professionnel. La professionnalisation d'un métier, quel qu'il soit, se définit précisément par l'autonomie qui permet au vrai professionnel de *choisir* ses méthodes et moyens d'action, en assumant pleinement la *responsabilité* de ses décisions. Plus le système éducatif restreint l'autonomie des enseignants quant au choix de leurs méthodes et moyens d'enseignement et d'évaluation, plus il limite leur responsabilité, accentuant ce qu'on peut appeler une prolétarianisation ou une déprofessionnalisation de leur métier, bref une dépendance accrue à l'égard de règles conçues par la hiérarchie ou des spécialistes (Perrenoud, 1994 a ; 1996 e).

L'enseignement est une activité complexe qui comporte une part importante d'incertitude par opposition aux activités simples ne nécessitant pas pour leur pratique, des résultats de la recherche scientifique. 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.

Pour Fonkoua, (2007), cette activité s'apprend en « partie au fil de longues études, le plus souvent universitaires. Le groupe qui exerce cette activité est régi par une certaine organisation et fait montre d'une cohésion interne. Selon Fonkoua, (2007), une école n'est pas professionnelle par le simple fait que l'on l'affirme. Connaissant la profession que doivent exercer les élèves qu'elle forme, l'école recrute ceux-ci et les forme en fonction d'un profil connu et défini à l'avance. La professionnalisation doit se traduire dans les programmes, dans la pratique maîtrisée des activités de la formation, dans le statut, les compétences et les performances des diplômés sur le terrain.

Fonkoua (2007), nous apprend qu'il existe au moins deux modèles de formation des formateurs lorsque l'on se situe du point de vue de l'organisation des études.

Selon le premier modèle, que nous appelons alternatif, l'école offre sur une durée variable selon les systèmes, 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 premier cas entièrement et exclusivement professionnel. Les enseignements sont choisis et offerts en vue de la préparation à l'exercice d'une profession spécifique et non en vue d'élever le niveau académique supposé déjà acquis puisque posé comme condition préalable à l'admission. Selon le second modèle, appelé simultané, l'école est autonome. Elle offre simultanément la formation académique de niveau conforme aux besoins de l'emploi et la formation professionnelle propre aux métiers éducatifs. La durée des études est fixée en conséquence. La quantité de scolarité réservée à chaque composante dépend du profil à l'entrée.

S'agissant de l'organisation des études en prenant pour référence les ENS, Fonkoua (2007) nous apprend que l'école assure simultanément la formation académique et professionnelle au premier cycle de trois ans et au second cycle de deux. En même temps elle est dépendante des facultés des lettres et des sciences pour la délivrance des diplômes nécessaires à la promotion de ses élèves de premier cycle en classe supérieure. Les élèves de troisième année du premier cycle ne peuvent accéder en quatrième année ou première année du second cycle que lorsqu'ils ont obtenu la licence en plus du diplôme de fin de premier cycle (DIPES I). La formation durant les deux premières années est assurée exclusivement à l'Ecole ; en troisième année elle est partagée entre l'Ecole et les deux facultés des Lettres et des Sciences de l'Université de Yaoundé I. les élèves de l'annexe de Bambili située à 400 km qui aspirent comme leurs camarades au second cycle ont des difficultés à suivre les cours dans les facultés pour se présenter à la licence. Cette dépendance lui impose un pilotage à vue et un calendrier académique flottant et non maîtrisé. On ne connaît au préalable, ni la date de la rentrée, ni celle de la fin de l'année, encore moins celle de la sortie ou diplomation ; ce qui dénote le manque de professionnalisme.

Au second cycle, en principe, les élèves suivent exclusivement les enseignements à l'école ; dans la réalité beaucoup sont inscrits en maîtrise, en DEA ou en doctorat. Par ailleurs, les enseignements suivis à l'Ecole sont en grande majorité purement académiques. Les textes organisant l'école, notamment le décret n°88/1328 du 28 septembre 1998 lui donnent pourtant une orientation professionnelle :

- ils précisent les professions que les finissants sont appelés à exercer : l'école forme les professeurs de l'enseignement secondaire général, les professeurs de l'enseignement normal et les conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle qui ont des fonctions et des tâches précises ;
- ils instituent un département des Sciences de l'éducation qui prépare à l'exercice des métiers éducatifs par des enseignements essentiellement professionnels théoriques et pratiques. Une partie importante des programmes s'adresse aux élèves de toutes les séries de tous les autres départements ;
- ils créent une division des stages, de la formation continue et de la recherche pédagogique qui donne à l'ENS, la capacité réglementaire pour assurer l'organisation des divers stages, du recyclage et de la formation continue des personnels de l'éducation sans restriction de niveau, ainsi que le pilotage de la recherche pédagogique nécessaire à la situation de l'innovation à tous les degrés de l'enseignement ;
- ils prévoient les stages pratiques sur le terrain dans la formation des élèves-enseignants et des élèves-conseillers d'orientation.

Cependant, ces mêmes textes organisent les études en départements calqués sur les enseignements des facultés (anglais, biologie, chimie, français, histoire-géographie, langues étrangères, mathématiques, philosophie, physique), et non sur les rôles à jouer et les fonctions à exercer dans les établissements et services de l'éducation nationale par les formés. Ainsi que cela a été signalé plus haut, ils exigent comme condition pour la promotion de la troisième année du premier cycle à la première année du second cycle, une licence délivrée par une faculté des lettres ou des sciences.

D'un côté, les textes reconnaissent à l'ENS le droit d'assurer la formation académique des élèves du premier cycle dans huit départements, de l'autre, ils lui nient la compétence pour valider cette formation comme il est d'usage dans l'enseignement supérieur. En outre, d'une part, les textes en créant une Ecole normale supérieure à côté des facultés, lui donnent intentionnellement une orientation différente et professionnelle et d'un autre, ils ne lui donnent pas une structure professionnelle opérationnelle. Il apparaît de l'organisation des études, un statut ambigu, ni professionnel, ni académique.

Les enseignements de formation professionnelle ont un poids faible non seulement dans la formation, mais dans l'évaluation des élèves. Ce faible poids est renforcé par la pénurie des spécialistes dans plusieurs composantes de cette formation professionnelle. Ce déficit est aggravé par la baisse continue de la participation des professionnels à la formation

des élèves du fait du paiement plutôt occasionnel ou du non-paiement des vacances aux personnes sollicitées. Il apparaît de la structure de la formation, que l'ENS est une école supérieure professionnelle qui reste à professionnaliser. Elle se trouve devant cette contradiction qui consiste à ne valoriser ses élèves que lorsqu'ils obtiennent une licence des facultés et en même temps à répéter au second cycle pour insuffisance de niveau, les mêmes enseignements facultaires que cette licence est supposée valider.

Tous les modèles de formation des enseignants prévoient dans les programmes en vue de faire acquérir les compétences et les comportements professionnels, tout ou partie avec des poids variables des éléments suivants dont les contenus doivent être modulés selon les exigences du milieu professionnel :

la connaissance de la matière enseignée, des enseignements professionnels (la pédagogie, la didactique des disciplines), la psychologie appliquée à l'éducation, des fondements de l'éducation, de la science de l'éducation, de l'administration, de la législation et de la réglementation scolaires, l'éthique et de la déontologie de l'éducation (Fonkoua, 2007) .

A travers cette analyse, Fonkoua (2007) montre que l'Ecole Normale Supérieure n'est pas professionnelle dans les faits même si les textes le laisse parfois paraître. La dégradation de la qualité des personnels formés se traduisant par les récriminations des employeurs ne semble pas inquiéter les différents acteurs impliqués dans le processus malgré le désastre qu'elle provoque dans l'ensemble du système éducatif. L'Ecole est condamnée à maintenir le statut dépendant d'une annexe des facultés des lettres et des sciences sans en reproduire entièrement les compétences tant que la licence, sans être d'enseignement, sera une condition de promotion en classe supérieure pour les élèves du premier cycle. Pour maintenir cette dépendance, les facultés sus-citées ne reconnaissent pas par principe de réciprocité, les diplômes délivrés par l'ENS même lorsque les textes le recommandent. La formation professionnelle est marginalisée dans les intentions et dans la pratique et n'est même pas prévue au budget. Il n'est toutefois pas exact de penser que tous les enseignements des Sciences de l'Education donnent la formation professionnelle.

2.1.4. Travaux sur l'étayage

L'étayage est un concept lière entre psychanalyse et éthologie. Il y a une relation étroite entre la pulsion sexuelle et certaines fonctions corporelles. Ainsi dans l'activité orale du nourrisson il y a un plaisir pris à la succion du sein, c'est-à-dire l'excitation d'une zone érogène étroitement liée à la satisfaction du besoin de nourriture, on dit alors que la pulsion

sexuelle s'étaye sur ce besoin. Le concept d'étayage en pédagogie renvoie à la théorie de l'américain Jerome Bruner et à l'intervention de l'adulte dans l'apprentissage de l'enfant : L'étayage (désigne) l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

Traduit de l'allemand *Anlehnung* constitué de *anlehen* qui signifie appuyer sur, poser sur,... et *Anlehnung* : qui veut dire en imitant quelqu'un ou quelque chose. C'est ce premier sens "d'appui sur" qui a été principalement retenu par la tradition psychanalytique (d'où les deux termes d'étayage et d'anaclitique employés dans les traductions).

Dans la psychanalyse freudienne, l'étayage, un des trois caractères de la sexualité infantile, désigne la relation existant entre les pulsions sexuelles et les pulsions d'autoconservation. Les premières s'aident d'abord des fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, un objet et une direction, et deviennent par la suite indépendantes. Dans les sciences du langage, ce terme désigne, dans une situation de communication exolingue et asymétrique, les conduites langagières de soutien et d'aide, telles que la facilitation des énoncés et la vérification systématique qui scandent les échanges entre un natif et un non-natif. L'étayage, qui met ensemble la compréhension et la structuration discursive, est l'ajustement réciproque que le natif et le non-natif utilisent pour communiquer.

Pour de nombreux auteurs, l'étayage constitue un point majeur de la découverte psychanalytique : "[...] les deux grandes découvertes spécifiquement freudienne, celles autour desquelles toute la théorie psychanalytique s'est constituée, concerne les notions de Bindung (liaison) et d'Anlehnung (étayage) (Bergeret, 2000).

L'étayage est un terme introduit par Freud pour désigner la relation primitive des pulsions sexuelles aux pulsions d'auto-conservation : les pulsions sexuelles, qui ne deviennent indépendantes que secondairement, s'étayaient sur les fonctions vitales qui leur fournissent une source organique, une direction et un objet. En conséquence, on parlera aussi d'étayage pour désigner le fait que le sujet s'appuie sur l'objet des pulsions d'auto-conservation dans son choix d'un objet d'amour: c'est là ce que Freud a appelé le type de choix d'objet par étayage."

Pour Bruner, la médiation sociale lors des conduites d'enseignement-apprentissage (interaction de tutelle) s'exerce sur un mode communicationnel (dialogique). Il introduit deux concepts clefs rendant compte des processus de régulation dans ces interactions de tutelle, celui d'étayage et de format. Ce sont d'abord les adultes qui vont aider l'enfant à maîtriser la

compréhension et la production des différents actes de parole, mais aussi comprendre les fonctions de communication de l'énoncé produit. Pour cela l'adulte va mettre en place un "étayage" à travers lequel il va restreindre la complexité de la tâche et construire des "formats" qui encadrent l'action de l'enfant. Dans le cadre de ces formats, il changera juste ce qu'il faut pour faire passer l'enfant de son niveau actuel à un niveau potentiel qui prenne en compte les nouveaux savoir-faire à maîtriser. Les procédés (souvent inconscients) employés par l'adulte pour étayer la situation de communication sont les suivants :

- hauteur tonale plus élevée avec le tout petit enfant ;
- rythme d'élocution plus lent ;
- forte utilisation de mots très fréquents dans la langue ou à référence concrète ;
- longueur des énoncés qui augmente avec l'âge de l'enfant, toujours légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de ce dernier ;
- discours redondant, beaucoup d'autorépétitions, nombreuses reprises identiques ou avec rajout d'informations ;
- simplification, tentative de clarification du discours ;
- établissement de l'attention conjointe en grande partie sous le contrôle de la mère : signaux dans le langage de la mère qui indiquent que celle-ci est intéressée par quelque chose qu'il faut regarder.

Mais aussi le concept d'étayage est essentiel en psychopathologie, notamment dans les troubles de l'acquisition du langage ou la rééducation du langage. Cerner les différents types d'étayage est très précieux pour évaluer où se placent les difficultés de la personne qui a besoin d'aide au niveau de son discours et également objectiver ses progrès.

Étayage en aval : la personne qui étaye parle en second, elle approuve, corrige, ajoute, se sert d'éléments du discours de la personne étayée « reprises »

Étayage en amont : le sujet qui étaye parle en premier (ébauche, introduction d'un thème).

Il y a plusieurs niveaux où une personne peut aider une autre à s'exprimer avec le langage :

- niveau de la relation à la tâche ;
- niveau de la relation au contenu du discours ;
- niveau de gestion de la frustration ;
- pour intervenir à ces niveaux différents types d'étayage seront utilisés : essayage latéral ;
- étayage complémentaire ;
- étayage parallèle ;

- étayage métalinguistique.

Il faut mentionner qu'il y a des effets de contre étayage par exemple quand celui qui étaye utilise trop l'étayage parallèle.

2.1.4.1. Le but de l'étayage

La fonction du tuteur est « *d'assurer l'apprentissage en faisant agir* » (Bange, 1996, p.53). L'étayage est en quelque sorte une action réalisée inter-subjectivement et mise au compte de l'apprenant. La régulation (interactionnelle) de cette action est d'abord assurée par le tuteur, mais doit être faite dans les conditions telles que le novice est conduit progressivement à l'assumer avant de l'assurer lui-même. L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit être propre à développer l'autonomie de l'apprenant. La transition vers l'autorégulation dépend en partie du fait que l'enseignant laisse les apprenants agir, en les guidant (Bange, 1996). La qualité de l'apprentissage dépend du type d'assistance apporté par le professeur.

Le fait de se substituer à l'apprenant pour réaliser une tâche au plus vite en obtenant un résultat correct n'est pas un instrument vers l'autorégulation. Une aide à la résolution d'un problème n'est un étayage efficace pour l'apprentissage que si elle laisse à l'apprenant une part de contrôle suffisant. En effet l'enseignant doit au minimum avoir compris quelle action doit avoir lieu, à quel moment, avec quel objet et en vue de quel résultat, pour que l'opération même accomplie par l'adulte, puisse devenir une action qu'il contrôle, même partiellement. La résolution autoritaire d'un problème de communication, n'est pas un étayage. Ce qui est important n'est pas un résultat correct (la conformité de l'énoncé obtenu), mais plutôt le travail cognitif induit chez l'apprenant. L'objectif de l'enseignant est de montrer une voie au novice (et non d'imposer un résultat), afin de réellement impliquer l'apprenant dans le déroulement de la tâche. La correction imposée n'est pas un bon étayage, un bon outil de transition vers l'autocontrôle.

La transition vers l'autorégulation dépend donc du fait que l'adulte expert laisse l'apprenant agir (tout en le guidant) au risque que le résultat ne soit pas satisfaisant au regard d'un critère de correction, qui ne peut être que second par rapport au critère de communication, par conséquent, l'intercompréhension.

2.1.4.2. Etayage de l'enseignant : Un fait de sur-énonciation

Le concept de sur-énonciateur est utile pour rendre compte des dissensus et des déséquilibres caractérisant la relation professeur- élèves et est également utilisé pour analyser

les interactions déséquilibrés entre pairs, dans les groupes (Rabatel, 2002, 2004a et b, 2007). Cette situation de groupe favorise les situations d'écoute et de dialogue, laissant se déployer des postures de co-énonciateurs. Néanmoins, certains déséquilibres sont tels que les locuteurs, selon la place dominante qui est la leur dans l'interaction ou dans la construction des savoirs, deviennent des sur-énonciateurs (et sont reconnus comme tels par les autres interactants) dans la mesure où leur point de vue est au centre des échanges et où il est accepté par les autres participants à l'interaction.

L'étayage de l'enseignant est un fait de sur-énonciateur. Ces interventions, sur un plan énonciatif ne donnent pas toujours la solution, mais permettent aux élèves de les mettre sur la voie. Cette notion de sur-énonciateur rend compte d'interactions (didactiques) inégales, voire dissensuelles, dans lesquelles le point de vue du locuteur est plus important que la somme de ses interventions, dans la mesure où ces dernières contraignent fortement les échanges avec les autres interactants. Le savoir n'est pas forcément « directement » proféré par l'enseignant : le professeur ne donne pas directement la solution d'un problème, dirige les tours de travail, invite les élèves à abandonner tel point de vue, à approfondir tel autre, relance une idée intéressante, etc., afin qu'il trouve eux la réponse adéquate. Par cette stratégie, le professeur en dit plus qu'il ne dit effectivement.

Cette posture se concrétise autour du mode de validation des réponses des élèves, de l'exploitation de l'oralisation et des mimiques, de manière à faciliter les transferts cognitifs et une attitude heuristique chez les élèves (Rabatel, 2004a).

Le rôle du sur-énonciateur transparait à travers la stratégie de validation des réponses par les élèves adoptés par l'enseignant. Il ne doit pas invalider directement. Il peut poser des questions, les inciter à chercher dans leur mémoire, à ratifier, rectifier, inciter les élèves à adopter une attitude de questionnement, etc. La posture de sur-énonciateur adopté par l'enseignant se manifeste également par son exploitation. Il peut guider la compréhension, corriger les interprétations, confirmer ou infirmer des énoncés décidés de la conclusion des échanges. Le jeu sur la prosodie, le rythme et l'intonation.

2.1.4.3. Elargissement de la notion d'étayage

L'étayage dans les situations d'enseignement /apprentissage, correspond à un dispositif didactique mis en place par l'enseignant : une intervention intentionnelle et programmée selon un protocole préétabli pour faire réaliser une tâche. Complémentairement, l'étayage est un réservoir de ressources : l'apprenant peut trouver dans les interventions de

l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladroites. L'acteur pédagogique est la personne ressources qui remplit les fonctions d'informateur, de réparateur et d'évaluateur (Vasseur, 2005).

Le concept d'étayage, proposé dans les premiers travaux de Wood, Bruner & Ross (1976), devant le problème posé par l'acquisition d'un nouveau savoir-faire, a sans doute conduit à des interprétations restreintes qui en limitent la portée socio-interactionnelle. Le mécanisme d'étayage réduirait la médiation sociale à n'être « qu'un support linguistique expert, réalisé dans un rapport certes interactifs mais asymétrique et unidirectionnel » (Vasseur, 2005, p.244). Face à cette limitation, d'autres interprétations du concept sont proposées, qui prennent en compte la dimension plurisémiotique, complexe, globale et réciproque des interactions.

En effet, une conception élargie de l'étayage est proposée (Vasseur & Hudelot, 1998). Il s'agit ici de dépasser la dimension locale. Par opposition à un étayage local ponctuel (le plus souvent utilisé), le principe d'un étayage global peut être développé. Cet étayage correspond à « l'ensemble des conduites (de l'expert) qui participe davantage à la mise en place du circuit de la communication et à la régulation de l'interaction » (Vasseur, 2005,p.245). Ou, plus largement encore, en se référant à la définition donnée par François(1993) : « De façon proche, on distinguera l'étayage spécifique : apprendre à l'autre à réussir dans une tâche ou il échoue, et l'étayage global, celui qui fait que l'autre, présent ou même absent, est en quelque sorte celui en fonction de qui on parle. De ce point de vue, on peut étayer simplement par le fait d'accepter ce que dit l'autre, de lui manifester de l'intérêt » (François,1993, p.132 in Vasseur,2005.p.246).

D'autre part, rappelons que l'étayage ne peut exister dans l'interaction, que s'il repose sur la réciprocité des réactions de chacun des partenaires aux propos de l'autre. Le guidage ne peut être que réciproque. Alors, il s'agit peut être davantage d'une dynamique dialogique dans laquelle se manifeste une solidarité entre l'action, les activités discursives conjointes et les processus cognitifs émergents. La notion d'étayage de l'étayage (Hudelot &Vasseur, 1997), peut être envisagée. Celle-ci correspond à la démarche du novice qui propose, en réaction à l'aide offerte par le partenaire expert, des indications en retour sur ses besoins ou ses intentions. Cette démarche comporte une fonction d'évaluation qui apparaît à travers les discours produits en réaction à l'aide offerte, dans la continuité, la reprise ou la rupture.

Par ailleurs, une autre dimension d'étayage peut encore être proposée, qui prend en compte le dialogue de soi en soi. Le terme d'étayage virtuel (Vasseur, 1999), même s'il suggère une vision « extrême » de l'étayage, recouvre les activités qui échappent de près ou de loin aux activités dialogiques externes et s'étendent jusqu'au dialogue intérieur. Ici le locuteur novice ne fait que prendre l'autre à témoin, en verbalisant ses hésitations, ses auto-questionnements et auto-reformulations par rapport à un modèle ou à des attentes qu'il se représente comme étant ceux de l'autre. C'est le modèle intériorisé ou en voie d'intériorisation qui sert de point de repère pour ces auto-étayages (étayages de soi en soi), cadrés par des mouvements discursifs particuliers, non-adressés, opérant dans la dynamique du dialogue.

2.2. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET

2.2.1. L'étayage selon Bruner

Cette étude s'inspire des travaux de Vygotsky repris par Bruner (1998). Selon cette théorie, le développement cognitif de l'enfant s'envisage dans les cadres contextuels d'interactions, d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Les situations de communication constituent un sous-ensemble de ces situations interactives. Dans ce cadre, les savoir-faire vont s'élaborer dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels. Dans cette acquisition des savoir-faire et compétences, et dans la résolution de ses problèmes, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Cette aide dont va bénéficier l'enfant de personnes qui sont plus expertes que lui, se réalisent dans le cadre d'une interaction de tutelle. Ici, l'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert :

à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme (Bruner, 1998, p.263).

Bruner, en étudiant la relation pédagogique, a développé l'idée de l'étayage comme un mécanisme adaptatif et de réussite scolaire. Pour Bruner (1998), apprendre est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres.* ». Il émet donc l'hypothèse que pour qu'il ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à celui-ci, ce qui permet à Bruner

de développer deux modes d'enseignement : le mode fondé sur l'exposition où l'élève est auditeur et le mode fondé sur l'hypothétique où ce qui prédomine c'est la coopération entre l'élève et l'enseignant.

Ce mode d'enseignement fondé sur l'hypothétique, utilise un apprentissage par la découverte, qui permet aux apprenants grâce à des situations contextualisées d'explorer ces situations. Cette exploration dont l'élève, l'apprenant est acteur sont l'essence même des théories de Bruner. Il émet alors l'hypothèse que la pensée est d'origine sociale, que c'est par la médiation sociale que se construisent les connaissances. Pour soutenir ces hypothèses, Bruner (1998) va démontrer qu'un certain type de fonctionnement permet cette transmission, c'est ce qu'il appelle la transmission par étayage.

Dans le cadre de cette recherche, l'étayage est défini comme un soutien, une mise en place de moyens pour servir d'appui, de réconfort à quelqu'un. Pour lui, l'apprentissage se situe nécessairement dans une interaction entre l'enseignant et l'apprenant. C'est ce qu'il appelle l'interaction des tutelles qui s'appuie sur le concept d'étayage et qu'il désigne comme un ensemble d'outils permettant de faciliter l'apprentissage de l'apprenant sans nuire au développement de son autonomie.

L'étayage est un concept est lié à celui de la ZDP. Il désigne « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* » (Bruner, 1998, p.148). L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut pas réaliser seul.

Le processus d'étayage guide l'apprenant par la forme du contexte, de la situation de problème proposées, à s'autonomiser vers une conduite de résolutions, qui sans cette aide n'aurait pu être réalisés, car au dessus de ces capacités. Bruner (1998) définit le processus d'étayage en six fonctions : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration, la démonstration ou la représentation du modèle. L'enrôlement : cette fonction « *d'enrôlement* » consiste à deux choses, d'une part, « *susciter l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche* » et d'autre part également accepter cette situation de tutelle. La réduction des degrés de liberté : c'est « *une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution* » (Bruner, 1998, p.277). Le tuteur va décomposer la compétence final en une multitude de tâche que l'apprenant sait faire seul, le cadrage des différentes tâches peut permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire d'un seul si la tâche lui avait été

proposée dans sa globalité. Le maintien de l'orientation : cette fonction est importante, car elle permet à l'apprenant de ne pas s'éloigner de son objectif, « *le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini* » (Bruner, 1998, p.277). Cela passe donc par la valorisation et l'encouragement dans la poursuite des tâches et de sa formation.

La signalisation des caractéristiques déterminantes : les tuteurs doivent veiller à souligner les caractéristiques pertinentes de la tâche pour son exécution, ce qui permet à l'apprenant d'évaluer le delta entre ce qu'il a produit et « *ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte.* » (Bruner, 1998, p.278). Le tuteur donne des indices qui permettent à l'apprenant de comprendre cette différence de delta. Le contrôle de la frustration : l'échec dans la résolution d'une tâche, d'une situation de problème doit être accepté, l'erreur ne doit pas être vécue telle un jugement, l'apprenant doit se servir de celle-ci et le tuteur l'y encourager. « *La résolution de problème devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui* » (Bruner, 1998, p.278). Attention toutefois à ne pas générer une trop grande dépendance vis-à-vis du tuteur.

La démonstration ou la représentation de modèle : « *la démonstration ou présentation de modèles solution pour une tâche, si l'on observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève.* ». Bruner (1998) souligne l'intérêt pour un apprenant de voir le tuteur tester par lui-même sa solution (celle de l'apprenant), par imitation, cela permet à l'apprenant de comprendre ce qui a permis de réussir ou d'échouer dans la réalisation de la tâche, puis permettre à l'apprenant de refaire cette tâche suite à la démonstration.

Ces six fonctions définies par Bruner (1998) sont complexes et démontrent une logique de suivi d'un apprentissage centré sur l'apprenant. Dans le cas de cette étude, nous avons retenu trois fonctions qui rendent le mieux compte de l'adaptation scolaire, il s'agit de :

- *l' enrôlement* qui correspond aux comportements du tuteur par lesquels il s'attache à engager l'intérêt, à augmenter la participation et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche. C'est la première tâche du tuteur selon Bruner. Celle-ci est suivie par la fonction de réduction des degrés de liberté qui correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Utilisant le vocabulaire cognitiviste, on pourrait dire qu'il libère l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive ;
- *la réduction des degrés de liberté* : c'est « une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution » (Bruner, 1998, p.277). Le tuteur va décomposer la compétence final en une multitude de tâche que

l'apprenant sait faire seul, le cadrage des différentes tâches peut permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire d'un seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.

La fonction de *contrôle de la frustration*, elle a pour finalité d'éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec et, pire encore, en résignation. Enfin, la démonstration ou présentation de modèles implique l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de « stylisation » des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes. Le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. C'est ainsi qu'on a pu établir une correspondance entre les six fonctions interactives, la pédagogie et le cognitivisme dans le processus d'étayage. Cela peut être synthétisé dans le tableau suivant :

Tableau 1: Tableau de correspondance

BRUNER	PÉDAGOGIE	COGNITIVISME
Enrôlement et maintien de l'orientation	Augmenter la participation	Valoriser les buts d'apprentissage
Réduction des degrés de liberté	Décomposer l'apprentissage en unités structurées	Eviter la surcharge cognitive, proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert
Contrôle de la frustration	Encouragements, renforcement et évaluation formative	Eviter les phénomènes de résignation apprise
Démonstration	Explications et consignes claires.	Explication du quoi, pourquoi, quand et comment des stratégies à construire

Bruner (1983), dans le contexte de l'apprentissage en milieu naturel, analyse en six points le processus de « soutien » par le tuteur. Ces derniers sont : (1) l'enrôlement, (2) la réduction des degrés de liberté, (3) le maintien de l'orientation, (4) la signalisation des caractéristiques déterminantes, (5) le contrôle de la frustration et (6) la démonstration ou présentation de modèles.

Ces fonctions ont été choisies en ce sens qu'elles permettent de rendre compte du niveau d'adaptation dans le contexte scolaire, l'enseignant intervient de manière diverse auprès de l'apprenant, des divers types d'interventions d'étayage repérées comme efficaces. Par ailleurs, toujours dans le contexte scolaire, sont généralement mis en valeur trois fonctions principales d'étayage qui devraient être mises en pratique par l'enseignant.

- Une fonction d'incitation et de motivation. Il est nécessaire que le novice s'intéresse au but, que la résolution du problème soit importante à ses yeux, que le but proposé devienne son propre but. Il s'agit là de l'enrôlement.

- Une fonction d'aide à la réalisation de la tâche. Il s'agit par exemple d'une simplification de la tâche à effectuer par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Dans cette fonction, le tuteur va combler les lacunes et laisser le débutant mettre au point les sous routines constitutives auxquelles il peut parvenir. Il s'agit là de la réduction des degrés de liberté.

- Une fonction de feedback. Par exemple, la « démonstration » comporte une stylisation de l'action qui doit être exécutée et peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution déjà partiellement exécutée par l'élève lui-même. L'apprentissage présuppose que le partenaire dans la communication renvoie une évaluation. Ces effets en retour qui vont conduire le novice à modifier sa performance ne peuvent évidemment pas intervenir sans influence extérieure, puisqu'il s'agit pour lui de s'assurer que son intention a bien été comprise par son partenaire dans l'interaction. Ces interventions « extérieures » suscitent chez l'apprenant le feedback cognitif nécessaire pour qu'il apporte des modifications dans les règles pratiques qui gèrent son comportement : leur consolidation ou leur affaiblissement, leur ajustement exact aux conditions d'emploi.

2.3. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

De tout ce qui précède, on peut dire qu'une relation enseignant-apprenant ne se distinguera par la justesse du comportement éducatif, par une « orthodoxie éducative », que si elle ne cesse pas d'être habitée par un sens de la responsabilité éducative vis-à-vis de l'élève. Par conséquent, tout pédagogue qui est « ouvert » ou permissif dans les relations avec ses élèves n'est pas a priori, toujours et dans tous les cas, reconnu comme « éducatif » par son comportement. Et il est nécessaire que la capacité relationnelle d'un pédagogue avance conjointement à son « éducativité ». Pourtant, souvent nous observons exactement le contraire. Il y a des pédagogues qui sont « éducatifs », mais qui traduisent facilement cette qualité en didactisme ou catéchisme ennuyeux ; et il y a des pédagogues qui se disent «

relationnels » et qui, pourtant, traduisent cette qualité par un comportement pédagogiquement improductif, nocif, ou aberrant ; emprisonnés dans une relation fusionnelle, ils sont dans l'impossibilité psychologique d'assumer leur responsabilité pédagogique. La recension des écrits établissent une liste des qualités que possèdent les bons pédagogues reconnus par les élèves : le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, les encouragements, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. Pour apprendre, il n'ya pas une seule voie. Le savoir progresse quand des interactions subjectives fécondes entre les activités mentales de l'apprenant et de son environnement se mettent en place. Ce dernier à la fois stimule et donne une signification au processus. C'est à ce niveau qu'intervient notre préoccupation. Celle-ci consiste à examiner le niveau d'adaptation de l'élève-maître en situation d'apprentissage, au regard de la qualité de la relation enseignant-apprenant d'où l'intérêt de la question de savoir : la qualité de la relation enseignant-apprenant favorise t-elle le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ?

2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

2.4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est une réponse à cette question de recherche que l'on s'est posé précédemment. Dans le cadre de cette étude, l'hypothèse générale est la suivante : « la qualité de l'étayage enseignant-apprenant favorise le niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG ». Cette proposition comporte deux termes : la qualité de la relation enseignant-apprenant (VI) et le niveau d'adaptation (VD). Il convient de définir ces concepts opératoires en termes de modalités et indicateurs.

VI : Qualité de la relation enseignant-apprenant

Modalité 1 : Fonction d'enrôlement

Indicateur 1 : Intérêt de la tâche : mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action.

Indicateur 2 : Adhésion de l'apprenant : guider l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche.

Indicateur 3 : Acceptation de la situation de tutelle : identifier les lacunes des apprenants.

Modalité 2 : Paramètres de réduction des degrés de liberté

Indicateur 1 : Simplification de la tâche par l'enseignant.

Indicateur 2 : Décomposition de la compétence finale en une multitude de tâches.

Indicateur 3 : Cadrage des différentes tâches qui peuvent permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.

Modalité 3 : Stratégies de contrôle de la frustration

Indicateur 1 : Acceptation de l'échec par l'apprenant sans le considérer comme un jugement.

Indicateur 2 : Encouragements de l'enseignant dans les efforts de réalisation pour maintenir l'apprenant dans l'effort.

Indicateur 3 : Fourniture des feed-back nécessaires : facilitation dans l'exécution des tâches.

VD : Le niveau d'adaptation des élèves-maîtres.

Modalité : Adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG

Indicateur 1 : Aptitudes positives envers l'école et les apprentissages : ponctualité, assiduité, concentration, attention, sentiment de compétences chez l'apprenant, performances scolaires.

Indicateur 2 : Aptitudes à nouer des rapports avec les autres : affinités avec ses camarades par des liens d'amitiés avec ses camarades, sens de l'humour et ouverture d'esprit, respect des consignes de l'enseignant.

Indicateur 3 Aptitudes à exprimer des émotions : bonne estime de soi qui se traduit par un sentiment de compétence.

2.4.2. Formulation des hypothèses de recherche

Une hypothèse de recherche peut être considérée comme une explication provisoire, une relation supposée entre deux faits qui est avancée pour guider une investigation. Pour De Landsheere (1979, p.103), elle a pour but de « confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation ». Elles sont au nombre de trois et constituent des tentatives de réponse provisoire aux préoccupations de la recherche.

HR1 : l'enrôlement favorise le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG.

HR2 : les paramètres de réduction des degrés de liberté favorisent le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG.

HR3 : les stratégies de contrôle de la frustration favorisent le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG.

2.5. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

L'opérationnalisation des variables consiste à opérer un choix des dimensions et significations de l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG en fonction du cadre théorique de référence. Pour éviter la juxtaposition des informations sur les concepts

concernés, l'option consiste à découper le concept en indicateurs puis, en modalités qui sont pour nous des observations traduites en termes de faits palpables et identifiables. D'après De Landsheere (1976), « *la variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la variable* ». Notre étude admet deux types de variables : la variable indépendante (VI) qui est la qualité de la relation enseignant-apprenant et la variable dépendante (VD) qui est le niveau d'adaptation des élèves-maîtres à l'ENIEG.

2.5.1. Opérationnalisation de la variable indépendante

La variable indépendante est la variable explicative, celle qui permet au chercheur d'expliquer la variable dépendante. Elle est manipulée par le chercheur et est censée avoir une influence sur la variable dépendante. Dans la relation de cause à effet, elle représente la cause. Elle est celle qui influence, détermine le comportement que le chercheur veut étudier et par conséquent, elle est indépendante au sujet. Une variable est dite indépendante quand elle constitue la cause présumée d'un phénomène d'étude, dans une relation de cause à effet. Dans le cadre de notre travail, la variable indépendante est : « *La qualité de l'étayage enseignant-apprenant* ». On peut la décrire en termes de modalités, et d'indicateurs. Les modalités ici sont les différents niveaux ou positions que la qualité de la relation enseignant apprenant peut prendre. Les indicateurs quant à elles sont des éléments qui nous permettent d'observer les manifestations de cette relation.

Modalité 1 : La fonction d'enrôlement

Indicateur 1 : Intérêt de la tâche : mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action.

Indicateur 2 : Adhésion de l'apprenant : guider l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche.

Indicateur 3 : Acceptation de la situation de tutelle : identifier les lacunes des apprenants.

Modalité 2: Les paramètres de réduction des degrés de liberté

Indicateur 1 : Simplification de la tâche par l'enseignant.

Indicateur 2 : Décomposition de la compétence finale en une multitude de tâches.

Indicateur 3 : Cadrage des différentes tâches qui peuvent permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.

Modalité 3 : Les stratégies de contrôle de la frustration

Indicateur 1 : Acceptation de l'échec par l'apprenant sans le considérer comme un jugement.

Indicateur 2 : Encouragements de l'enseignant dans les efforts de réalisation pour maintenir l'apprenant dans l'effort.

Indicateur 3 : Fourniture des feed-back nécessaires : facilitation dans l'exécution des tâches.

2.5.2.-Opérationnalisation de la variable dépendante

Dans la relation de cause à effet, c'est elle qui fait l'objet de la situation que le chercheur tente d'expliquer, cette variable indique donc l'effet. Elle est la réponse qui doit être mesurée par le chercheur ou le comportement attendu par ce dernier. En outre la variable dépendante indiquerait aussi le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. On l'appelle aussi variable réponse. Dans cette étude, elle est le suivant : « niveau d'adaptation des élèves- maîtres des ENIEG ». Il convient de la décomposer en modalités et indicateurs.

Modalité 1 : Aptitudes positives envers l'école et les activités d'apprentissages

Indicateur 1 : ponctualité, assiduité, concentration, attention, sentiment de compétences chez l'apprenant, bonnes performances scolaires.

Modalité 2 : Aptitudes à nouer des rapports avec les autres

Indicateur 1 : affinités avec ses camarades par des liens d'amitiés avec ses camarades, sens de l'humour et ouverture d'esprit, respect des consignes de l'enseignant.

Modalité 3: Aptitudes à exprimer des émotions

Indicateur 1 : bonne estime de soi qui se traduit par une meilleure estime de soi, participation active dans la vie de la classe et de l'école, prise d'initiatives et des risques.

Tableau 2 : récapitulatif de l'opérationnalisation des variables de l'hypothèse générale

VARIABLES DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	MODALITÉS		INDICATEURS
Qualité de l'étayage enseignant-apprenant	VI ₁	la fonction d'enrôlement	<ul style="list-style-type: none"> - Intérêt de la tâche : mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action. - Adhésion de l'apprenant : guider l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche. - Acceptation de la situation de tutelle : identifier les lacunes des apprenants.
	VI ₂	les paramètres de réduction des degrés de liberté	<ul style="list-style-type: none"> - Simplification de la tâche par l'enseignant. - Décomposition de la compétence finale en une multitude de tâches. - Cadrage des différentes tâches qui peuvent permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.
	VI ₃	les stratégies de contrôle de la frustration	<ul style="list-style-type: none"> - Acceptation de l'échec par l'apprenant sans le considérer comme un jugement. - Encouragements de l'enseignant dans les efforts de réalisation pour maintenir l'apprenant dans l'effort. - Fourniture des feed-back nécessaires : facilitation dans l'exécution des tâches.
Niveau d'adaptation scolaire de l'élève-maître	VD ₁	Aptitudes positives envers l'école et les activités d'apprentissages :	ponctualité, assiduité, concentration, attention, sentiment de compétences chez l'apprenant, bonnes performances scolaires.
	VD ₂	Aptitudes à nouer des rapports avec les autres	affinités avec ses camarades par des liens d'amitiés avec ses camarades, sens de l'humour et ouverture d'esprit, respect des consignes de l'enseignant.
	VD ₃	Aptitudes à exprimer des émotions	bonne estime de soi qui se traduit par une meilleure estime de soi, participation active dans la vie de la classe et de l'école, prise d'initiatives et des risques.

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE
MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir brossé le portrait de la problématique, fait état de la revue de littérature et précisé l'insertion théorique nous ayant permis d'opérationnaliser le construit du niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG, nous présentons maintenant l'approche méthodologique qui nous semble pertinente à l'effet de répondre à la question de recherche et d'en réaliser les objectifs. Dans les paragraphes qui suivent, la démarche méthodologique choisie pour la conduite de cette recherche, soit l'approche qualitative exploratoire, est d'abord présentée. Viennent ensuite les descriptions des participants, du terrain de recherche et des outils de collecte de données. Enfin, les méthodes de traitement et d'analyse sont décrites.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude est une recherche relationnelle qui questionne le rapport entre la qualité de la relation enseignant-apprenant et le niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG. Pour examiner cette relation, cette recherche combine à la fois deux paradigmes : le paradigme explicatif et le paradigme compréhensif. Le paradigme explicatif nous permettra de mettre en évidence la corrélation entre la relation enseignant-apprenant et le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres. Dans ce paradigme, nous avons privilégié la cohérence du dispositif dans la mesure où nous avons été amenés à opérer une définition systématique des variables en vue d'examiner la relation qui les lie (Desmet et Pourtois, 1997). A ce paradigme, nous avons associé le paradigme compréhensif pour rechercher non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut cacher (Desmet et Pourtois, 1997). En effet, l'approche compréhensive consiste également en des constructions faites à partir d'entretiens. Ainsi, on est arrivé à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs au niveau d'adaptation des élèves-maîtres en rapport avec la qualité de la relation enseignant-apprenant.

Pour clarifier le problème à l'étude qui est celui du niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG, nous avons utilisé une triangulation des données. En effet, nous avons pris en considération la nature des sujets auprès desquels nous avons prélevé nos informations. Cette triangulation impliquait de récolter les informations auprès des informateurs multiples. Il s'est également agi de rechercher les informations par la

consultation de divers documents. Ici, la triangulation est liée aux personnes susceptibles de nous donner les informations attendues. Il s'agit notamment des enseignants, le personnel administratif et des autres membres de l'administration de l'établissement.

3.2. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ÉTUDE

Le site de cette étude est l'ENIEG Bilingue de Yaoundé qu'il faut présenter du point de vue historique, géographique et administratif et pédagogique. En effet, le choix porté sur ce site est le fait que l'ENIEG Bilingue de Yaoundé est une illustration des aspects de la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1982 qui consacre en son article 2 le bilinguisme.

3.2.1 Situations géographique et historique de l'ENIEG B.

L'ENIEG Bilingue de Yaoundé est située au quartier Nlongkak à quelques mètres du Camp SIC, à trois kilomètres environ du centre urbain. L'accès n'est pas facile, à cause du mauvais état de la bretelle qui la relie à l'axe central sur une distance d'environ 800 mètres. Elle partage le même site avec le Lycée technique de Nsam. La structure a été créée en 1967 comme Ecole Normale d'Instituteurs à vocation rurale (ENIR) ayant en son sein l'Institut Pédagogique à vocation rurale (IPAR). L'établissement connaîtra donc ensuite plusieurs mutations. En 1974 l'ENIR est délocalisée et envoyée à Ngoumou, cette délocalisation prend effet en 1975 avec une autre structure créée à savoir l'ENI-ENIA-ENIAET. Cette structure continuera à fonctionner jusqu'en 1987 année de suspension de la formation des instituteurs.

En 1995, la formation reprend avec la transformation de toutes les écoles Normales d'Instituteurs (ENI) en Ecoles Normales d'Instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) à la lumière du décret no 95/467 du 20 Juillet 1995. Et en 2004, certaines ENIEG (Douala et Bafoussam) sont transformées en ENIEG Bilingue (ENIEG B.) à l'instar de l'ENIEG de Yaoundé qui en 2005, on assiste à l'inscription des premiers élèves-maîtres anglophones dans cet établissement pour la formation pratique, elle fonctionne actuellement avec trente quatre (34) Ecoles d'Application réparties en Ecoles Maternelles et Primaires (Francophones et Anglophones). Elle compte 135 personnels comprenant le personnel administratif et le personnel enseignant et 533 élèves-maîtres. Cet établissement d'enseignement normal est dirigé par un directeur, un directeur adjoint, un chef des services des études et des stages, un surveillant général, un chef SAAF. L'établissement compte 07 salles de classes correspondant à chaque niveau d'étude et l'on note exceptionnellement le BEPC III qui occupe deux salles de classe.

3.2.2 Situation administrative et pédagogique

La rentrée scolaire 2014/2015, en dehors de l'arrivée tardive de quelques élèves-maîtres, s'est déroulée sans problèmes majeurs. Tous les personnels administratifs et enseignants, hormis quelques exceptions, ont pris ou repris à temps et aux dates réglementaires. La rentrée a été aussi marquée par la diminution très sensible des effectifs des élèves-maîtres. De 533 en fin d'année 2014 /2015, ils se retrouvent en cette année 2016 avec un effectif de 446 élèves-maîtres, soit une diminution d'environ 87 élèves-maîtres. Les principales activités menées au cours de cette rentrée scolaire sont articulées en quatre parties qui sont les suivantes :

- les activités administratives ;
- les activités pédagogiques ;
- les activités d'orientation, de vie et d'assistance scolaire ;
- les ressources financières et matérielles.

Conformément aux instructions relatives à la conduite de l'année scolaire 2014/2015, contenu dans la lettre circulaire No 25/13/LC/MINESEC/CAB de 2014, les activités menées par le personnel administratif et enseignant avaient pour but d'assurer l'amélioration des performances des élèves et des enseignants. C'est ainsi que tout en respectant l'organisation en six séquences de l'année scolaire pour 36 semaines effectives, toutes les activités des enseignements, d'évaluation, de suivi, d'animation pédagogique, d'animation sportive et culturelle, des stages pratiques ont été menées, en dépit des difficultés certaines, liées essentiellement à l'insuffisance des locaux (salles de classe et bureaux) à la très grande proximité (voisine de la promiscuité) avec d'autres structures (Lycée technique, P.A.E.Q.U.E, IPAR). Tout ceci au vue de l'application de l'arrêté No 084/81/1464/MINEDUB/MINESEC du 23 Mai 2014, fixant le calendrier de l'année scolaire 2014/2015 en République du Cameroun. Pendant l'année scolaire, on assiste à l'organisation des différents travaux et séminaires afin de recenser les différences et les difficultés individuelles ; ainsi que faire le suivi de leur parcours académique.

Tableau 3 : Présentation par trimestre des effectifs par niveau et par classe

CLASSES	1 ^{ER} TRIMESTRE						2 ^{EME} TRIMESTRE						3 ^{EME} TRIMESTRE					
	INSCRITS			PRESENTS			INSCRITS			PRESENTS			INSCRITS			PRESENTS		
	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T	G	F	T
BEPCI	20	86	106	22	78	100	18	67	85	09	77	86	18	67	85	09	77	86
BEPCII	15	85	100	13	86	99	15	83	98	13	85	98	15	83	98	13	85	98
BEPCIII A	17	63	80	17	60	77	17	59	76	16	60	76	17	59	76	16	60	76
BEPCIII B	13	66	79	19	58	77	13	63	76	18	58	76	13	63	76	18	58	76
PROBAT I	07	41	48	06	41	47	05	42	47	06	41	47	05	42	47	06	41	47
PROBAT II	07	29	36	05	29	34	07	27	34	05	29	39	07	27	34	05	29	34
BAC	31	100	131	24	92	116	34	83	117	24	92	116	34	83	117	24	92	116
TOTAL	110	470	580	106	444	550	109	424	533	91	442	533	109	424	533	91	442	533

Le tableau présente le nombre d'élèves-maîtres inscrits en début de l'année scolaire 2014/2015 (580) ainsi que le nombre d'élèves ayant décroché ($580-533 = 47$), soit un taux de décrochage de 8,10%. Ce qui veut dire que sur 10 qui entrent 1 élève-maître n'arrive pas à optimiser son parcours de formation. Il convient de pouvoir s'interroger sur la qualité de l'étayage de l'enseignant en contexte de formation lorsqu'on sait que celle-ci a pour finalité de favoriser le développement des compétences professionnelles.

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

Tsafak (2004, p.7) précise que la population est l'« *ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ». C'est en d'autres termes le nombre d'individus pouvant entrer dans le champ d'une enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Dans les paragraphes qui suivent, nous procédons d'abord à la présentation et à la justification de la population d'étude et par la suite nous procéderons à la description du processus de sélection des participants à cette recherche.

3.3.1. Présentation et justification du choix de la population d'étude

L'étude s'est adressée aux élèves-maîtres de l'ENIEG B. La population d'étude est constitué de l'ensemble des élèves-maîtres de l'ENIEG B au nombre de 533. A cette population, nous avons appliqué des critères spécifiques d'inclusion et d'exclusion qui permettent de choisir les participants pour des entretiens. En effet, l'adaptation scolaire qui est le concept à l'étude dans cette recherche fait l'objet d'un phénomène qui saurait exprimer ses variabilités d'après le discours. Dans le but d'atteindre notre objectif général, soit de vérifier

si la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B, la méthode privilégiée est une démarche exploratoire qualitative.

Selon Deslauriers et Kérisit (1997, p.88), « à cause de leur caractère exemplaire et fugace, plusieurs phénomènes sociaux résistent à la mesure. Une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations. ». Un tel choix autorise à rencontrer un nombre limité de participants afin de procéder à des entrevues plus poussées (Lamoureux, 2006). Le choix des élèves-maîtres se justifie par le fait que l'élève-maître semble être un élève ordinaire mais c'est aussi un apprenant en situation de transition vers une profession et son adaptation scolaire favorisera l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à l'éducation des enfants qu'ils enseigneront plus tard. Ceci dit cette population loin d'être déjà préparée pour l'emploi pour lequel ils sont formés sont très souvent en situation de précarité (un état de pauvreté extrême).

3.3.2. Critères de sélection des sujets de l'enquête

A l'ensemble des élèves-maîtres de l'ENIEG B, nous avons appliqué des critères de sélection que devaient remplir les participants pour faire partir de la population d'étude à savoir :

- être élève-maître/maîtresse en fin de formation à l'ENIEG B. de Yaoundé ;
- avoir repris le cycle de formation au moins une fois à l'ENIEG B. de Yaoundé pour des raisons justifiant des rapports avec les enseignants ;
- être un élève-maître n'ayant jamais obtenu une moyenne supérieure ou égale à 12/20 ;

Sur la base de ces critères, nous avons identifié une quinzaine de sujets réunissant deux de ces critères. Toutefois, dix sujets ont accepté de prendre part à la recherche. Sur les dix, quatre ont abandonné pour des raisons diverses (maladie, changement d'établissement).

3.4. ECHANTILLON ET ECHANTILLONAGE

3.4.1. Justification de la technique d'échantillonnage utilisée

Au regard des critères énoncés, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage typique. Nous avons opté pour une méthode non probabiliste, c'est-à-dire de bon sens. Cette méthode est dite d'ailleurs de « *choix raisonné* ». Cette méthode consiste à constituer l'échantillon en demandant à quelques informateurs de départ de fournir des noms d'individus

pouvant faire partie de l'échantillon et à sélectionner les cas « types » (Depelteau, 2003). Cette technique se fonde sur un choix raisonné fait par le chercheur, lorsqu'il veut orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques. De ce fait, en constituant l'échantillon de l'étude par cette technique, nous nous adressons au chef d'établissement, aux chefs de service de la scolarité pour avoir accès aux élèves-maîtres. L'une des caractéristiques de cet échantillon est celle de la totalité dans la mesure où, les éléments sont parfaitement homogènes et identiques.

L'utilisation de cette technique se justifie donc par la pertinence des choix raisonnés qui la sous-tendent. L'échantillon typique suppose que la sélection des élèves-maîtres soit effectuée non pas dans l'ensemble des sujets reçus, mais dans chaque sujet typique séparément. Dans un groupe typique lui-même, la sélection est effectuée de la même manière que pour un échantillon aléatoire. C'est une méthode de sélection d'un échantillon par laquelle la représentativité de l'échantillon est assurée par une démarche raisonnée. Nous avons choisi cette technique en ce sens qu'elle est adaptée aux recherches qualitatives qui cherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur échantillon.

3.4.2. Echantillon de l'étude

L'analyse qualitative est intensive en règle générale. Nous avons eu au total 06 sujets pour les entretiens individuels.

Tableau 4 : présentation de l'échantillon de l'étude

Catégories	Age	Sexe	Classe
Jeannine	24 ans	Féminin	BEPC
Flore	27 ans	Féminin	BEPC
Gabrielle	26 ans	Féminin	BACCALAUREAT
Carine	29 ans	Féminin	BEPC
Joseph	25 ans	Masculin	BACCALAUREAT
Martin	29 ans	Masculin	BACCALAUREAT

Le tableau 4 présente les cas qui ont été retenus dans le cadre de cette étude compte tenu de biais intervenus dans cette recherche. La distribution laisse percevoir que parmi les six cas, 04 femmes et 02 hommes. La moyenne d'âge est estimée à 26 ans dont le plus âgé

Martin a 29 ans et la plus jeune Jeannine a 24 ans. Des cas retenus, trois sont en classe de BEPC et trois autres en classe BAC.

3.5. METHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

Les données à exploiter sont les éléments fondamentaux qui ont servi de base à la réalisation de cette étude. Elles découlent directement des indicateurs retenus. Dans cette recherche, nous avons utilisé l'entretien.

3.5.1. Choix de l'instrument de collecte des données

Afin de répondre à la question de recherche qui est de savoir : *la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine t-elle le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B ?* En d'autres termes, *en quoi la relation pédagogique qui se crée entre l'enseignant et l'apprenant peut-elle avoir une influence sur l'adaptation scolaire ?*, nous avons décidé d'avoir recours à un instrument de collecte des données : l'entretien, plus spécifiquement, l'entretien semi-directif avec les élèves-maîtres de l'ENIEG.

3.5.2. L'entretien

Nous choisissons l'entretien de recherche individuelle. Selon Grawitz (2004) « *l'entretien de recherche individuelle est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* ». Cette définition rejoint celle de Cannel (1974) qui a stipulé que « l'entretien est une conservation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche ». Il se distingue des entretiens diagnostics et thématiques dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise. Il existe principalement deux types d'entretien que l'on peut distinguer en fonction du but visé dans l'interaction verbale et de la position du demandeur : l'entretien clinique thérapeutique qui est un outil diagnostic et de soutien et l'entretien clinique avisé de recherche, dont la pratique s'inspire des méthodes du premier. C'est ce deuxième entretien qui servira à la collecte de nos données. Ici ce type d'entretien s'inspire de la méthode clinique qui comprend une clinique « à mains nues » (l'observation et l'entretien) comme dans cette étude et une clinique instrumentale (tests projectifs, échelles cliniques, etc.). En fait, la méthode clinique est une méthode générale qui consiste en l'étude plus ou moins prolongée de cas individuels. L'individu étant considéré comme cadre de référence. Elle correspond à l'objectif principal des recherches en sciences humaines à savoir, comprendre l'homme dans

sa totalité, dans sa dignité en situation et en évolution. Dans ce cas, la connaissance du sujet reste un savoir privé.

Ces entretiens, dans cette étude, ont été conduits à l'aide d'un guide d'entretien afin de permettre leur réalisation dans des situations d'enquête comparables. Dans ce sens la conduite d'un entretien nécessite du tact pour assurer son objectivité et c'est dans ce sens que pour Matchinda (2008, p.167) l'entretien individuel est « *une technique qui exige souplesse et faible directivité* » en vue de laisser un champ libre à l'expression du participant. Pour elle, l'entretien est un outil privilégié dans la récolte et la précompréhension des données.

Elle répond à certains principes dont notamment celui de la « neutralité bienveillante » du chercheur. Cela signifie que, ni son avis, ni ses propres jugements ne doivent intervenir dans l'entretien et qu'en même temps, son attitude ne doit être ni rigide, ni distante. Une telle exigence éthique oblige donc le chercheur à se donner les moyens de prendre conscience de ses propres réactions, à ce qui lui est dit, et de contrôler ses propres manifestations émotionnelles. Par ailleurs, il doit reconnaître l'aménagement défensif du sujet et le respecter (Chiland, 1983) c'est-à-dire que son intervention ne doit pas avoir d'effets préjudiciables et que les difficultés qui pourraient naître de la rencontre doivent être anticipées. L'entretien est aussi dépendant du contexte dans lequel il est mené, qu'il s'agisse de l'environnement matériel ou social, du type de relation entre le sujet et le chercheur et la fonction que remplit ce dernier (écoute sur demande du sujet, évaluation d'un problème, accompagnement, soutien, aide...).

3.5.3. Justification du choix de l'entretien

L'utilisation du choix de l'entretien se justifie par deux raisons. Primo, il permet de rentrer dans l'univers mental du sujet ; c'est-à-dire d'aller au-delà de ce qui est censé et de ce qui est dit. L'entretien individuel rend possible la liberté de parole. Il n'y a pas de contrainte sociale avec cet instrument. Segundo, l'entretien semi-directif est d'autant plus selon Quivy et Capenhoudt (1995) permet d'approfondir un domaine déjà connu ou pour vérifier l'évolution d'un domaine d'un domaine déjà connu. Dans le cadre de cet étude, nous avons utilisé l' »entretien semi-directif pour avoir des informations sur les pratiques d'enseignement qu'ils utilisent en rapport avec les différents modes cités par Bruner.

3.5.4. Justification du choix des entretiens semi-directif

Dans le cadre de la réalisation de cette étude, il a été nécessaire de faire usage des entretiens semi-directifs pour interviewer les élèves-maîtres. L'entretien semi-directif est

probablement le plus utilisé en recherche sociale (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Ils l'appellent ainsi car il n'est « *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information.* » (p.174). Cependant, toutes les questions ne seront pas forcément posées dans l'ordre et sous la forme prévue. Les méthodes d'entretien se distinguent par la mise en œuvre de processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine qui permettent aux chercheurs de retirer des informations très riches de ces entretiens (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.173).

La grille d'entretien a permis de déterminer comment la qualité de la relation enseignant-apprenant influe sur l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B. La grille d'entretien a favorisé par ailleurs de déterminer si la fonction d'enrôlement, la fonction de réduction des degrés de liberté, Les stratégies de contrôle de la frustration contribuent ou non à l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B.

Si nous prenons tout d'abord la fonction d'enrôlement, nous allons déterminer comment la relation enseignant-apprenant justifient les comportements d'intérêt, d'adhésion et suscite l'acceptation du tutorat. En ce qui concerne les paramètres de réduction des degrés de liberté, nous allons évaluer la simplification des tâches et le cadrage des activités. Pour les stratégies de contrôle de frustration, nous allons voir comment les échecs sont acceptés par les apprenants et évaluer l'effet des encouragements sur les élèves, enfin évaluer le niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG.

Afin d'obtenir toutes ces informations de la part des élèves-maîtres, nous avons élaboré une liste de questions en lien avec les critères et indicateurs fixés. L'analyse des réponses se fera sur une base qualitative, car celle-ci correspond parfaitement avec la recherche menée. En effet, Crahay, De Ketele et Paquay (2006) soutiennent que : « *le point commun aux approches dites « qualitatives » réside dans leur intérêt pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent* » (p. 36). Ainsi, à travers les entretiens, il est question de mieux comprendre les actions des acteurs interrogés et le sens qu'ils leur donnent afin de déterminer le niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG B.

3.5.5. Construction de l'instrument de collecte de données

3.5.5.1. Le guide d'entretien

Le protocole d'entretien se présente comme un guide d'entretien grâce auquel le chercheur peut poursuivre sa réflexion scientifique tout en laissant se déployer le discours de l'interview. Nous l'avons conçu sur la base de nos hypothèses. En effet c'est un outil qui pour Blanchet (1985, p.46), représente « *une pré-structuration de la conduite de l'entretien et la traduction des hypothèses (...)* ». Le chercheur peut selon le cas, en fonction de ce protocole, choisir de ne pas inférer sur ce développement et favoriser l'expression du sujet, ou bien selon ses centres d'intérêts listés dans le protocole, œuvrer de manière à l'emmener à réagir en tenant compte de celui-ci. Le centre d'intérêt est implicite et correspond à la logique des « non-dits ». Il faut faire des indications en adoptant des attitudes qui suscitent chez le sujet le besoin et le devoir d'aborder tel thème ou tel champ de réponses implicitement et parfois proposer de lui-même de nouveaux centres d'intérêts. La relance est un effet stimulateur du discours d'interviewer qui vise au renforcement de certaines thématiques.

De même qu'un seul entretien ne peut être thérapeutique comme l'affirme (Barais, 1997), mais ne peut que produire une décharge émotionnelle momentanée précurseur d'une demande thérapeutique, de même il faut plusieurs entretiens supplémentaires pour parvenir à déceler le complément d'une information. D'où la problématique de la gestion efficace du temps dans les entretiens cliniques de recherche. Les entretiens cliniques pouvant dans certains cas s'avérer longs et s'étaler sur des mois voire des années.

Le guide d'entretien ayant servi durant tous nos entretiens dans la présente recherche s'est appuyé sur le guide d'entretien suivant :

Thème 1 : fonction d'enrôlement

Sous-thème 1 : Intérêt de la tâche : mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action.

Sous-thème 2 : Adhésion de l'apprenant : guider l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche.

Sous-thème 3 : Acceptation de la situation de tutelle : identifier les lacunes des apprenants.

Thème 2 : paramètres de réduction des degrés de liberté

Sous-thème 1 : Simplification de la tâche par l'enseignant.

Sous-thème 2 : Décomposition de la compétence finale en une multitude de tâches.

Sous-thème 3 : Cadrage des différentes tâches qui peuvent permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.

Thème 3 : stratégies de contrôle de la frustration

Sous-thème 1 : Acceptation de l'échec par l'apprenant sans le considérer comme un jugement.

Sous-thème 2 : Encouragements de l'enseignant dans les efforts de réalisation pour maintenir l'apprenant dans l'effort.

Sous-thème 3 : Fourniture des feed-back nécessaires : facilitation dans l'exécution des tâches.

Thème 4 : niveau d'adaptation des élèves- maîtres

Sous-thème 1 : Aptitudes positives envers l'école et les apprentissages : ponctualité, assiduité, concentration, attention, sentiment de compétences chez l'apprenant, performances scolaires.

Sous-thème 2 : Aptitudes à nouer des rapports avec les autres : affinités avec ses camarades par des liens d'amitiés avec ses camarades, sens de l'humour et ouverture d'esprit, respect des consignes de l'enseignant.

Sous-thème 3 : Aptitudes à exprimer des émotions : bonne estime de soi qui se traduit par un sentiment de compétence.

3.5.5.2. Cadre de l'entretien

Le souci était la neutralité du cadre ; l'entretien s'est passé dans la salle multimédia lorsque celle-ci était libre. Dans ce cadre, le chef de service de la scolarité mettait à notre disposition deux chaises : une chaise pour l'enquêteur et une chaise pour l'interviewer. La salle était suffisamment aérée et disposait d'une installation électrique. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens, (30 à 45 minutes maximum), le téléphone portable étant éteint pendant l'entretien, nous leur disions que nous allons prendre les notes et que nous disposions d'un enregistreur. Il fallait également à chaque fois prendre le rendez-vous pour envisager l'entretien.

3.5.5.3. Conduite de l'entretien

Selon Banaka (1971), « Un bon entretien en profondeur (et cela est vrai des autres types d'entretiens) est le résultat de la connaissance qu'a l'intervieweur d'une théorie efficace de la

communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer ». Pour cela, nous prendrons en considération les conditions suivantes favorisant la communication :tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé, établir et conserver la réciprocité, planifier la fréquence des entretiens et son impact En tout état de cause, nous leur proposons le formulaire de consentement éclairé pour attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. Ce formulaire est annexé à ce document. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien semi-structuré qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique tout en respectant le cadre de référence des interlocuteurs. Nous avons opté pour le guide d'entretien comportant un ensemble de thèmes.

Au préalable, nous avons effectué une première phase appelée « *purge* ». Cette phase permettait à l'interviewé d'interroger l'enquêteur avec précision sur les motifs de sa visite, sur les objectifs de l'étude, mais aussi, de vérifier que les réponses données resteront anonymes. La purge consistait simplement à s'assurer que l'interviewé ne dissimulait pas une résistance qui risquait de réduire la profondeur de l'entretien. *Il fallait alors laisser toute latitude à l'interviewé pour interroger l'interviewer sur les questions qu'il se posait* (Ladwein, 1996, p.49).

Le premier entretien qui tenait lieu de pré-test a été effectué au début du mois d'Avril 2015 avec deux élèves-maîtres de l'ENIEG.B. qui obéissait aux critères.de la recherche. Les difficultés auxquelles nous avons été confrontés au cours de ces entretiens d'essai, nous ont permis de redéfinir le cadre spatio-temporel de l'entretien, le guide thématique et la grille d'analyse. Tous les entretiens se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés :(10 Avril, 17 Avril ; 8 Mai, 15 Mai ; 22 Mai, 29 Mai 2015; etc.). Les jours des entretiens étaient les vendredis ; ceci parce que , les autres jours de la semaine à l'ENIEG B. sont réservés aux activités menées en classe et les enseignants se libèrent un peu plus tôt que les autres jours. L'heure des entretiens était choisie par ces élèves-maîtres de façon à ce qu'ils se sentent libre, à l'aise et disposés à nous partager leurs pratiques d'apprentissage. Leurs tendances de sortir de la thématique abordée pour parler d'autres choses, a plus ou moins rallongé la durée des entretiens qui étaient respectivement de 25 minutes , 35 minutes, 31 minutes, 28 minutes, «30 minutes, 23minutes.

3.6. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES

La procédure (Bardin, 1977) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos. Cette technique se justifie par le choix de l'instrument de collecte des données, l'entretien à visée de recherche, qui sous-tend notre recherche.

3.6.1. Justification de la technique de dépouillement

3.6.1.1. Retranscription des données

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. La retranscription permettait d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Nous avons retranscrits les interviews à la main (Silverman, 1999) puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disait les interviewés, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

3.6.1.2. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu

L'analyse des données qualitatives dont la plus connue est l'analyse de contenu est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Le traitement des données qualitatives a été mené d'un point de vue sémantique (Andreani, Conchon, 2001). Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des sujets interrogés (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le

sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation). Dans le cas de ce traitement dit «*sémantique*», l'analyse a été conduite à la main, selon la démarche de l'analyse de contenu.

3.6.1.3. Présentation de la grille d'analyse des données des entretiens individuels

La grille d'analyse des données est un outil d'analyse des données qualitatives recueillies sur le terrain, dans le but de vérifier les hypothèses. Cette grille est élaborée en fonction des indicateurs et des modalités relatifs à nos hypothèses. La grille matérialisée se présentera à la fin de ce chapitre.

3.6.1.4. Justification du choix de la technique d'analyse des données de l'entretien

L'analyse de contenu porte sur les contenus des discours issus des entretiens. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des sujets à travers les thèmes, Bardin (2010). L'analyse s'est faite en 5 étapes. La première étape a consisté à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle a consisté à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif visé étant de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Au niveau de la troisième étape, il s'agira de sélectionner et de définir des codes, c'est-à-dire des unités de classification des données recueillies. Les codes sont au départ des mots, des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs et qui renvoient dans le cadre d'une approche hypothético-déductive aux indicateurs du cadre théorique. À titre d'exemple le code pourra être « a, b, c, d » pour apprécier un thème. (Avec (o) = absence ; (-) = présence mais faible ; (+-) = présence de plus en plus significative ; (+) = récurrent dans les discours).

En plus de se fier au cadre théorique et à ses indicateurs, nous avons complété la liste des codes en respectant le critère d'exhaustivité, de clarté, d'objectivité, de pertinence, d'homogénéité et de numérotation. En ce qui concerne la quatrième étape, nous avons codifié les instruments de collecte en numérotant toutes les questions, afin de rendre plus précise et pratique l'exploitation de l'instrument. Ce travail systématique de codage s'est fait empiriquement à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape enfin a consisté à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché étant de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. Comme l'analyse est qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs dont la fréquence d'apparition n'a pas été nécessairement élevée, mais qui nous semblaient révélateurs et pertinents pour corroborer et réfuter nos hypothèses de recherche, ou pour modifier nos conjectures théoriques. On a pu, à travers la grille

d'analyse élaborée ci-après identifier les faits saillants et pertinents.

3.6.2. Codage des données

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit la classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Ces codes sont avant tout des mots, des expressions. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

Tableau 5 : grille d'analyse des données de l'entretien

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	REPERTOIRE COMPORTEMENTAL			
				(o)	(+)	(-)	(+-)
Fonction d'enrôlement	A	Intérêt de la tâche : mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action.	a1				
		Adhésion de l'apprenant : guider l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche.	a2				
		Acceptation de la situation de tutelle : identifier les lacunes des apprenants.	a3				
paramètres de réduction des degrés de liberté	B	Simplification de la tâche par l'enseignant.	b1				
		Décomposition de la compétence finale en une multitude de tâches.	b2				
		Cadrage des différentes tâches qui peut permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.	b3				
stratégies de contrôle de la frustration	C	Acceptation de l'échec par l'apprenant sans le considérer comme un jugement.	c1				
		Encouragements de l'enseignant dans les efforts de réalisation pour maintenir l'apprenant dans l'effort.	c2				
		Fourniture des feed-back nécessaires : facilitation dans l'exécution des tâches.	c3				
Niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG B	D	Aptitudes envers l'école et les Apprentissages	d1				
		Aptitudes à nouer des rapports avec les autres	d2				
		Aptitudes à exprimer des Émotions	d3				

(o) = absence ; (-) = présence mais faible ; (+-) = présence de plus en plus significative ; (+) = récurrent dans les discours

TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

Ce chapitre présente les résultats de l'étude. Le travail consiste en une lecture à basse inférence, c'est-à-dire une approche qui « colle » au plus près des résultats. Cette phase de proximité vise à mettre les résultats en langage. Cette mise en forme s'accompagne de commentaires qui sont directement issus de l'observation des résultats : ces derniers peuvent faire surgir des tendances manifestes, des regroupements, des oppositions, des paradoxes, des cas singuliers. Le cadre dans lequel se sont déroulés nos entretiens se circonscrit dans la ville de Yaoundé, et plus précisément à l'ENIEG Bilingue de Nlongkak. L'objet de cette partie consiste à procéder à la présentation des résultats et à leur analyse. L'objectif visé ici est celui de confirmer, d'infirmer ou de nuancer les résultats. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principaux axes sont : l'identification des participants et la présentation thématique des résultats.

4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

La présentation des données relatives à l'identification des participants porte sur les aspects tels que le sexe, l'âge et la classe.

Tableau 6 : Présentation des participants

CAS	DONNEES IDEOGRAPHIQUES		
	Age	Sexe	Niveau d'étude
Jeannine	24 ans	Féminin	BEPC
Flore	27 ans	Féminin	BEPC
Gabrielle	26 ans	Féminin	BACCALAUREAT
Carine	29 ans	Féminin	BEPC
Joseph	25 ans	Masculin	BACCALAUREAT
Martin	29 ans	Masculin	BACCALAUREAT

4.1.1. Le cas Jeannine

Jeannine est une jeune femme qui est née dans une famille monoparentale. Elle vit en famille avec sa mère et ses frères et sœurs. Elle occupe le 4^e rang sur une fratrie de 4 enfants. Ses autres frères et sœurs ont déjà des situations professionnelles stables et c'est elle qui fait

encore des études. Elle est la troisième à s'engager dans la profession enseignante dans sa famille. Son frère et sa sœur ayant embrassé cette profession en tant qu'enseignants de lycée.

Jeannine est une élève-maitresse en classe de BEPC, redoublante et inscrite à l'ENIEG B. depuis deux ans. Son cheminement scolaire a été marqué de difficultés au secondaire qui ne lui ont pas permis d'avoir de bons rendements dans ses études. Jeannine a débuté ses études à l'âge de 7 ans et accède au secondaire en classe de 6^e à 12 ans. Dès la classe de 6^e, Jeannine a des difficultés à se soumettre à l'autorité des parents et surtout des enseignants. Cet état de choses ne va pas favoriser sa réussite et elle échouera d'ailleurs l'examen BEPC trois fois consécutivement. Elle a connu un parcours secondaire linéaire mais du fait d'avoir débuté les études tardivement cela a impacté sur son cursus. Son choix de l'ENIEG se précise lorsque Jeannine ayant passé le BEPC trois fois ne le réussit pas, elle se résout donc à mené une formation professionnelle.

Venant directement du lycée, elle s'intègre plus facilement et entretient de bonnes relations avec ses enseignants. Cependant Jeannine présente de mauvais résultats scolaires qui ne lui permettent pas d'être parmi les meilleurs. Ses rapports avec les camarades sont quelques fois conflictuels et pour cause elle se trouve être l'une des plus jeunes de sa classe. Ses pères la considèrent comme une jeune fille immature ayant abandonné les études pour choisir une voie facile, trouver un emploi au lieu de poursuivre ses études. Ce regard de ses camarades sur elle, entraîne chez Jeannine un comportement d'inhibition scolaire.

4.1.2. Le cas Flore

Flore est issue d'une famille monoparentale et est l'enfant unique à sa mère. Sa petite enfance s'est passée sans son père qu'elle ne connaît pas. Elle a toujours entretenu une relation fusionnelle avec sa mère et a très souvent laissé tomber les études pour suivre sa mère dans ses activités commerciales. Sa mère étant tombé malade, chose qui va compromettre ses études.

Flore est élève-maitresse inscrite en classe de BEPC 3, redoublante et inscrite à l'ENIEG depuis deux ans. Elle a eu un parcours scolaire particulièrement difficile. Flore a abandonné ses études durant de longues années pour aider sa mère dans ses activités commerciales. Son parcours scolaire à l'école primaire s'est déroulé concomitamment avec des occupations commerciales et familiales à elle imposée par sa mère malade. Flore s'est faite remarquée par ses multiples absences et ses mauvais résultats scolaires dès la classe de 6^e. Elle obtiendra son BEPC après deux tentatives à l'âge de 20 ans et intégrera l'ENIEG B

deux ans plus tard. Sa première année sera une fois de plus ponctuée de multiples absences dues à la situation malade de sa mère.

Son entrée à l'ENIEG est un dépit qui se traduira par des relations difficiles avec ses enseignants particulièrement de sexe féminin. Elle se trouve dans des relations de complexe avec les autres femmes enseignantes qui trouvent qu'elle fait trop âgée pour son niveau scolaire. Par ailleurs elle semble se plaire de la compagnie des enseignants de sexe masculin. Ses relations belliqueuses se traduisent par des insultes, des préjugés et des stéréotypes qui l'éloignent de celles-ci. Par ailleurs, ces relations distendues avec ses enseignants la démotive et l'éloignent de ses enseignants. S'agissant des relations avec ses camarades, elles semblent plus pacifiques et pour cause, elle se retrouve avec des filles qui ont le même sentiment vis-à-vis de leurs enseignantes. Ces complexes ont entraîné chez Flore de mauvais résultats qui tendent à se répéter à long terme, puisque ses notes oscillent entre 10 et 11. Flore affiche un comportement d'inhibition.

4.1.3. Le cas Gabrielle

Gabrielle est issue d'une famille biparentale et occupe le 3^e rang dans une fratrie de cinq enfants dont deux frères aînés et trois sœurs cadettes. Gabrielle est issue d'une famille ayant des principes d'éducation rigoureuse où l'éducation a été permissive et proscrivait tout comportement susceptible d'être en contradiction avec les principes parentaux. Gabrielle va dans cette ambiance familiale tomber enceinte ce qui va désorienter ses études et ses rapports avec son entourage aussi bien familial que scolaire.

Gabrielle est une élève-maitresse en classe de BACCALAUREAT à l'ENIEG Bilingue de Yaoundé, nouvelle dans l'établissement. Son parcours scolaire nous révèle qu'elle a mené ses études primaires dans un établissement d'enseignement catholique où la rigueur sur le plan éthique était le crédo. Cette scolarité au primaire se déroulera sans couacs où elle obtiendra son CEPE à l'âge de 11 ans. Son entrée au Collège se passera sans grandes difficultés malgré des problèmes d'adaptation liée au changement de cycle chez les enfants de cet âge. Elle obtiendra son BEPC sans difficultés à l'âge de 15 ans. Son passage au lycée sera problématique sur le plan comportemental, étant en période de puberté Gabrielle va afficher des comportements pubères qu'elle gèrera difficilement, elle deviendra belliqueuse, rebelle tout d'abord avec ses parents, ensuite avec ses enseignants et enfin avec ses camarades. En classe de Première, Gabrielle va désertier l'école pour vivre avec son ami. Cette année du passage au Probatoire sera couronné par un échec qui se répètera deux fois consécutivement. Bénéficiant de l'avantage que ses parents disposaient d'une école, elle va s'engager dans

l'enseignement au primaire, pour une période d'un an avant de repasser son Baccalauréat qu'elle obtiendra après deux échecs à l'âge de 22 ans.

Gabrielle dans son comportement, semble avoir pris conscience qu'elle n'a pas été le résultat que ses parents auraient souhaité pour elle. Ses relations avec ses camarades sont cordiales, elle bénéficie d'une expérience de trois années dans l'enseignement. Elle n'est pas particulièrement bavarde et se préoccupe essentiellement de se former et sortir pour obtenir un matricule même si elle affirme ne pas aimer ce métier. Avec ses enseignants, les relations sont essentiellement distantes, elle évite des contacts avec eux autres que leur rapport enseignant-enseigné. Elle affiche un comportement anti-scolaire.

4.1.4. Le cas Carine

Carine est une jeune femme née dans une famille très nombreuse. Ses parents décédés depuis de longues années, Carine se retrouve entrain de vivre chez ses aînés, mais ces multiples déplacements chez les siens vont avoir des conséquences sur sa scolarité puis que parfois obligé de quitter d'une ville à une autre au cours de l'année scolaire.

Carine est une élève-maitresse en classe de BEPC, redoublante et inscrite à l'ENIEG B depuis deux ans. Son parcours scolaire a été ponctué de beaucoup de difficultés. Carine mènera un cycle primaire linéaire sans difficultés. Lorsqu'elle entre en 6^e au lycée, ses résultats scolaires commencent à être inconstants et cette année en classe de 6^e se soldera par un redoublement. Ces échecs vont se répéter en classe de 5^e et de 4^e. L'examen BEPC, elle le fera à trois reprises et le réussira à la troisième tentative. Après l'obtention de son BEPC, elle abandonnera les études pour se lancer dans la vie active avant de s'engager à l'ENIEG. A l'ENIEG, Carine éprouve des difficultés avec des résultats inconstants et inconsistants entre 10 et 11 de moyenne.

Du côté relationnel, Carine entretient des rapports tendus avec ses camarades et relations distantes avec ses enseignants. Avec ses enseignants, elle se fait proférer des insultes par ses enseignants ce qui envenime leurs rapports. Les propos de ses enseignants à son égard sont de nature à la décourager, elle est traitée de vieille femme, de dernière de la société, de misérable. Carine est une élève-maitresse dilettante.

4.1.5. Le cas Joseph

Joseph est issu d'une famille polygamique avec de nombreux frères et sœurs. Ses conditions d'éducation difficile l'ont conduit à s'engager vers une formation professionnelle à l'ENIEG pour éviter de perdre du temps après son Baccalauréat.

Le parcours scolaire de Joseph a été ordinaire. Il a néanmoins débuté des études tardivement du fait d'une maladie chronique l'ayant empêché de commencer par la maternelle. Il débutera ses études à l'âge de 7 ans par la SIL et sept ans après, il obtiendra son CEPE à l'âge de 14 ans. Ses résultats scolaires sont constants et oscillent en 12 et 13/20. Au secondaire, Joseph aura un parcours à l'image de celui du primaire avec l'obtention de son BEPC à l'âge de 18 ans et son Baccalauréat à l'âge de 21 ans. Ses parents n'ayant plus d'argent pour l'envoyer à l'école, il va opter pour des concours, des concours qu'il présentera, celui de l'ENIEG sera favorable.

Sur le plan relationnel, Joseph entretient de bonnes relations avec ses camarades et ses enseignants. Cependant, Joseph semble avoir d'autres intérêts autres que l'école. Parce qu'en dehors des activités scolaires, Joseph exerce des activités commerciales dans lesquelles, il se sent épanoui. Joseph manifeste un comportement parascolaire.

4.1.6. Le cas Martin

Martin est un jeune homme vivant en couple avec sa fiancée, avec leurs trois enfants. Il alterne à la fois ses activités de moto-taximan et sa scolarité.

Martin est un jeune homme qui a eu un parcours en dents de scie avec des échecs répétés au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire. Pendant plusieurs années il a d'ailleurs abandonné ses études pour cause ayant eu un premier enfant lorsqu'il était en classe de 3^e. Ce statut de jeune père va le contraindre à abandonner les études pour subvenir aux besoins de son enfant. Son retour à l'école se fera avec beaucoup de difficultés, il se trouve quelque peu en déphasage avec les enseignants qui dans leur rôle de tuteur veulent lui apporter une aide.

Sur le plan relationnel, Joseph reste dans des relations très formelles avec ses enseignants et ses camarades. Avec les enseignants, Joseph les respecte et garde des distances pour éviter des relations autres que des relations formelles. Il se limite à se confier à certains de ses enseignants lorsqu'il a besoin d'un service d'ordre académique. Joseph avec ses camarades reste distant. En effet, Joseph, se trouve être celui qui a déjà beaucoup de responsabilités familiales dans sa salle de classe. Il n'est pas curieux dans les études et affiche un comportement parascolaire.

4.2. PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES RÉSULTATS

Nous avons présenté les résultats selon les thèmes de l'étude. L'analyse thématique est celle qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une cohérence thématique (Albarello, 2003). Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014) il s'agit de procéder par une approche davantage descriptive qu'analytique pour dégager des unités de sens qui seront par la suite classées en catégories explicitement décrites. En gardant à l'esprit que le concept d'« adaptation scolaire des élèves-maîtres » n'est pas linéaire, nous avons souhaité, à travers l'outil de recueil des données à savoir l'entretien aborder la problématique en nous référant aux variables retenues par la recherche : l'enrôlement, les paramètres de réduction des degrés de liberté et les stratégies de contrôle de la frustration. Il s'agit de pouvoir, à partir de données qualitatives, répondre à la question de recherche à l'effet de faire ressortir au terme de la présentation un tableau faisant apparaître les faits saillants et marquants, les facteurs de réussite, les contraintes et enfin les préoccupations dominantes.

4.2.1. Fonction d'enrôlement

La fonction d'enrôlement renvoie encore à la fonction d'incitation et de motivation qui consiste à susciter de l'intérêt et de l'adhésion chez l'apprenant afin qu'il s'approprie le but proposé dans l'apprentissage et lui faire accepter la situation de tutelle ce qui favorise chez l'enseignant la capacité d'identifier les lacunes des apprenants et de les aider à avoir le geste professionnel approprié. En outre, cette fonction permet la participation de l'apprenant dans la planification des activités avec son « maître », c'est-à-dire une planification partagée des apprentissages; à favoriser chez l'apprenant la capacité à se fixer soi-même des objectifs dans l'apprentissage pour ainsi s'approprier le contrôle des activités d'apprentissage sous la tutelle de l'enseignant. Au regard de ce premier thème relatif à cette fonction d'enrôlement, il ressort des discours des sujets des indices contrastés.

S'agissant du sous-thème de l'intérêt de la tâche c'est-à-dire mettre les intérêts de l'apprenant au centre de l'action, Jeannine nous confie que ses enseignants font tout pour la motiver et l'inciter au travail. Elle affirme à ce propos que :

Les enseignants ici travaillent avec ceux qui veulent vraiment apprendre. Moi, aucun enseignant n'a déjà refusé de m'expliquer quelque chose, chaque fois que je vais vers l'un d'eux s'il n'est pas disponible il me le dit poliment en me donnant un rendez-vous sûr ; ce qui fait que je trouve toujours satisfaction en travaillant avec mes enseignants.

Plus tard, la même Jeannine réitère mais en nuancant ses propos pour démontrer que les tâches parfois complexes sont reléguées en arrière-plan :

Les enseignants sont très assidus malgré leur grand nombre ; chacun a son tour de nous dispenser le cours, mais ceux qui sont présents peuvent intervenir de temps en temps. Au niveau des explications : il est vrai c'est généralement des disciplines très techniques, ce qui fait que certains enseignants expliquent vraiment beaucoup mais d'autres par contre lisent seulement leurs cours et s'en foutent du reste.

Joseph, par ses propos justifie son intérêt et son adhésion dans la manière de faire des enseignants lorsqu'il donne son jugement en affirmant que :

Pour moi un bon enseignant est celui qui enseigne bien c'est-à-dire qui atteint son objectif avec ses élèves, celui qui enseigne selon l'approche par les compétences, bref celui qui enseigne selon les problèmes et les besoins de chaque élève. Ici à l'ENIEG je pense que c'est ce que nos enseignants font. Les gars nous gèrent bien sans problème. Lorsque tu as une difficulté de comprendre quelque chose, tu poses une question il te répond et t'explique pour bien comprendre.

Martin ajoute dans le même sens :

Pour ce qui est des enseignements ici je n'ai vraiment pas grande chose à dire parce que nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous former. Je le dis parce que lorsque je regarde certains de mes amis et camarades de lycée qui sont dans les ENIEG privées c'est le jour et la nuit. Nous avons les meilleurs enseignements lorsque nous sommes en stage pratique ces gars nous demandent tout; même les simples fiches de préparation des leçons selon l'APC lorsque nous utilisons plusieurs fiches selon notre choix les gars ne connaissent qu'une seule...c'est à ce niveau que je trouve que nos prof nous aide beaucoup.

Il réitère :

Nos relations sont bonnes du moment où nous faisons ce qu'ils veulent parce que nos enseignants sont trop exigeant on dirait qu'ils ont le sang à l'œil. Les gars ne s'amusent pas avec leur travail. Il est vrai, pour s'en sortir ici sans problème n'est pas facile parce que moi par exemple j'ai laissé les classes depuis avant de revenir faire le concours de l'ENIEG je n'avais plus l'idée d'école, faire les devoirs, faire des exposés et comme ils aiment bien ça ce qui fait que j'éprouve d'énormes difficultés avec eux. Toutefois, certains sont très compréhensifs lorsque tu as un problème

explique leur clairement ils vont d'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à me faire un emploi de temps d'étude personnel.

Gabrielle par contre, exprime verbalement sa démotivation envers ces apprentissages même et le dit sans ambages. Elle dit :

Je suis venu me former pour envisager faire autre chose si par exemple j'ai la chance d'être contractualisée, même s'il faut acheter je vais migrer vers un autre ministère. Si au Cameroun il y a des ministères qui ont vraiment l'argent si tu fais par exemple un an dans ce ministère, avec les missions tu ne vas pas regretter. Alors qu'au ministère de l'éducation de base c'est la misère totale

Concernant l'adhésion de l'apprenant, il faut relever que dans les discours des sujets, cela ressort par leur acceptation des évaluations collectives ou individuelles aussi bien lors des apprentissages en présentiel ou lors des stages pratiques même si cela semble difficile pour ces apprenants adultes. Cette adhésion est presque unanime chez les élèves-maîtres qui établissent au-delà des relations formelles des relations personnelles ou amicales. Pour l'illustrer, Carine affirme :

Pour l'école ça va je me bats c'est vrai ce n'est plus comme au lycée, ici l'école est très pratique même comme il ya la pression des devoirs et trop de matières, il ya même les matières que moi je n'avais jamais entendu parler comme tous ce qui est didactique et pédagogie, il ya aussi la psychologie des enfants là c'est comme si nous sommes à l'université pour apprendre comment les enfants fonctionnent dans leur psychologie. Bon ! C'est qu'en même bien d'apprendre cela. Les enseignants se battent comme ils peuvent pour nous expliquer ces choses, le reste on ne gère pas...on apprend aussi le travail quant on est sur le terrain en stage pratique, mais là-bas, il faut aussi être en bon terme avec les maîtres et les maîtresses d'application, il faut toujours leur donner un petit quelque chose pour qu'une maîtresse d'aide à mieux préparer tes leçons.

Pour ce qui est de l'acceptation de la situation de tutelle, il s'agit pour les enseignants d'identifier les lacunes des apprenants en les évaluant pour mieux situer leurs lacunes et y remédier. Mais il faut constater que cela ne semble pas évident chez ces apprenants adultes. Martin le confirme lorsqu'il dit :

Pour vous dire la vérité, moi je suis déjà un responsable de famille j'ai trois enfants avec ma femme donc je me bats de moi-même personne ne me vient en aide en

dehors de quelques amis. Quand je ne suis pas en classe j'attaque avec la moto et je le fais chaque soir au sortir des classes. Ce qui fait que je n'ai pas vraiment pas le temps de faire tous les devoirs. Il ya des fois je suis dépassé et je ne peux rien. Faire la formation dans ces conditions n'est pas facile pour nous autres.

Des analyses de ce premier thème, il ressort que les élèves-maîtres dans leur majorité s'intéressent et adhèrent aux activités d'apprentissage, acceptent la tutelle de leurs enseignants mais cela se fait à des degrés variables compte tenu de leurs âges, de leur sexe mais aussi de leurs occupations extrascolaires. Cette adhésion et cet intérêt sont plus accrus chez les élèves-maîtresses car elles conçoivent leur avenir professionnel avec plus de confiance. Par ailleurs, les élèves-maîtres, à partir de leurs discours fonctionnent de manière automatique sans avoir trop l'esprit à la formation. Nous pouvons donc dire qu'il existe un lien significatif entre la fonction d'enrôlement et le niveau d'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG B.

4.2.2. Paramètres de réduction des degrés de liberté

A la lecture de ce thème qui explique comment dans une relation pédagogique, l'enseignant et l'enseigné simplifient la réalisation des tâches. Dans ce cas l'enseignant aide à la résolution de la tâche qui consiste à réduire le nombre de tâches pour rendre le travail scolaire plus aisé, plus attrayant et plus intéressant pour l'apprenant qui parfois peut se décourager lorsque les tâches sont complexes surtout pour ces apprenants adultes. Les variables de ce thème repose sur le fait que le tuteur va décomposer la compétence final en une multitude de tâche que l'apprenant sait faire seul, le cadrage des différentes tâches peut permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait put faire d'un seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité.

Concernant la simplification des tâches par l'enseignant, on y note dans les verbatim que d'après les apprenants les enseignants font des efforts pour rendre les apprentissages plus digestes et plus assimilables compte de l'âge et de la nature des connaissances à dispenser. A ce propos, Jeannine affirme que : *Au niveau des explications : il est vrai c'est généralement des disciplines très techniques, ce qui fait que certains enseignants expliquent vraiment beaucoup.*

Derechef, Flore corrobore : *Sur le plan des enseignements ça va, un effort est vraiment fait sur ce plan car ils s'efforcent tous à terminer les programmes et ils expliquent également bien.*

Ce rôle de la simplification des activités sonne comme unanime au regard, du point de vue de Joseph qui dit :

Pour moi un bon enseignant est celui qui enseigne bien c'est-à-dire qui atteint son objectif avec ses élèves, celui qui enseigne selon l'approche par les compétences, bref celui qui enseigne selon les problèmes et les besoins de chaque élève. Ici à l'ENIEG je pense que c'est ce que nos enseignants font. Les gars nous gèrent bien sans problème. Lorsque que tu as une difficulté de comprendre quelque chose, tu poses une question il te répond et t'explique pour bien comprendre.

Même si Carine, de manière plus atténuée dit : *Les enseignants se battent comme ils peuvent pour nous expliquer ces choses, le reste on ne gère pas...on apprend aussi le travail quant on est sur le terrain en stage pratique*

Pour ce qui est de la décomposition de la compétence finale en une multitude de tâches, il faut dire que les propos des participants ne font pas état de ce processus qui se noie dans la considération générale qui révèle que les enseignants facilitent ou simplifient le travail scolaire.

A ce sujet, Martin affirme par exemple que :

...nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous former. Je le dis parce que lorsque je regarde certains de mes amis et camarades de lycée qui sont dans les ENIEG privées c'est le jour et la nuit. Nous avons les meilleurs enseignements lorsque nous sommes en stage pratique ces gars nous demandent tout....

Cependant, on relève dans les discours des sujets quelques réticences et des édulcorations dans la relation pédagogique lorsque Jeannine affirme que : *....certains enseignants expliquent vraiment beaucoup mais d'autres par contre lisent seulement leurs cours et s'en foutent du reste.*

Pour ce qui est du cadrage des différentes tâches qui peuvent permettre au final à l'apprenant de résoudre seul ce qu'il n'aurait pu faire seul si la tâche lui avait été proposée dans sa globalité, les discours des apprenants révèlent que les enseignants du fait du travail en aval ont un avantage lors des stages pratiques au point d'ailleurs de susciter de l'admiration auprès de leurs collègues des écoles privées.

Martin, élève-maître ENI Probatoire le précise en ces termes :

Je le dis parce que lorsque je regarde certains de mes amis et camarades de lycée qui sont dans les ENIEG privées c'est le jour et la nuit. Nous avons les meilleurs enseignements lorsque nous sommes en stage pratique ces gars nous demandent

tout; même les simples fiches de préparation des leçons selon l'APC lorsque nous utilisons plusieurs fiches selon notre choix les gars ne connaissent qu'une seule...

A la lecture des propos qui précèdent, il ressort que les paramètres de réduction des degrés de liberté sont peu perceptibles, car même si les apprenants de manière unanime affirment que les enseignants simplifient suffisamment les apprentissages leur permettant de mieux les assimiler, il ressort néanmoins que les tâches leur sont données dans la globalité et que leur autonomie dans l'apprentissage ne se fait pas assez instinctivement mais uniquement lors des stages pratiques qu'il faut parfois encore négocier. A la conclusion de ces analyses, nous pouvons dire que peu d'éléments nous permettent de faire un lien entre les paramètres de réduction des degrés de liberté et leur niveau d'adaptation scolaire.

4.2.3. Stratégies de contrôle de la frustration

Parlant des stratégies de contrôle de la frustration, il s'agit ici de parler de la fonction des feedback qui suppose le contrôle des connaissances acquises par l'apprenant en amenant ce dernier à accepter les échecs sans les considérer comme un jugement, pour cela l'enseignant doit encourager les apprenants à faire des efforts de réalisation pour s'y maintenir. Tout cela suppose le retour des connaissances acquises par l'apprenant afin que l'enseignant procède à leur contrôle. Les sujets pensent que les enseignants leurs prodiguent des conseils, les accompagnent en élaborant par exemple leur planning individuel et collectif d'étude comme stratégie de contrôle de la frustration.

Jeannine le confirme lorsqu'elle argue que : *nos enseignants nous donnent beaucoup de conseils pendant les classes et même avant qu'on aille en stage pratique.*

Flore voulant expliquer que ces stratégies apparaissent comme des catalyseurs favorisant des feedback avec l'enseignant, c'est une manière pour elle de donner un sens aux actions de l'enseignant. Elle dit à ce propos :

Il y a un d'eux que j'aime le plus c'est mon prof de politiques éducatives et éducation comparée ; il m'a toujours demandé de continuer mes études après ma formation ici à l'ENIEG. Avant quand je venais d'arriver ici à l'ENIEG ça m'énervais même mais c'est lui qui m'a vraiment expliqué l'importance de cette formation pour ma vie et j'ai compris d'ailleurs je lui ai promis d'aller le plus loin possible tant que je aurai des moyens pour payer mon école. Je peux même dire que c'est lui qui m'a donné le gout de faire cette formation.

Ces stratégies passent également par la pédagogie par le biais des encouragements, de renforcement et d'évaluations formatives. Jeannine de manière prosaïque, confirme le renforcement apporté par l'enseignant même si cela se fait par un constat et un jugement qu'elle fait. Elle dit à ce propos que :

Comment quelqu'un peu même arriver ici à l'école avec un habillement bizarre, avec une halène de tabac et d'alcool les cheveux mal peignés on va te prendre au sérieux comment ? Toi-même dis moi ! Moi ici à l'école je n'aurai jamais de problème déjà dès que je connais ce qu'un enseignant veut je me comporte.

Parlant d'encouragements, Flore, élève-maîtresse ENI BEPC 2 avoue que :

Avant, quand je venais d'arriver ici à l'ENIEG ça m'énervais même mais c'est lui qui m'a vraiment expliqué l'importance de cette formation pour ma vie et j'ai compris d'ailleurs je lui ai promis d'aller le plus loin possible tant que je aurai des moyens pour payer mon école. Je peux même dire que c'est lui qui m'a donné le gout de faire cette formation. Je suis sûr que s'il n'était pas là je serai déjà partie faire autres choses parce que je n'aime pas quand quelque chose me dérange.

D'autres sujets, expliquent clairement que les enseignants les encouragent malgré les dysharmonies pouvant exister entre les rythmes d'apprentissage et leurs rythmes biologiques d'adultes.

Martin l'affirme en disant :

Il est vrai, pour s'en sortir ici sans problème n'est pas facile parce que moi par exemple j'ai laissé les classes depuis avant de revenir faire le concours de l'ENIEG je n'avais plus l'idée d'école, faire les devoirs, faire exposés et comme ils aiment bien ça ce qui fait que j'éprouve d'énormes difficultés avec eux. Toutefois, certains sont très compréhensifs lorsque tu as un problème explique leur clairement ils vont d'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à me faire un emploi de temps d'étude personnel.

Et Joseph le confirme laconiquement en disant : *J'ai l'impression que j'ai bien fais de venir faire l'ENIEG. Les enseignants sont bons, ils ne dérangent pas...*

Cependant, les encouragements ne sont pas considérés unanimement, Carine le précise :

Les enseignants de cette école sont trop vantards, ils ne se prennent pas pour de moindre mais, moi je ne regarde pas ça. Hein ! C'est comme ça qu'ils nous insultent

ho ! Vous êtes de idiots, les vieux qui ne valent rien, les vieilles femmes et les hommes qui ne savent rien. Il y a même un parmi, qui nous dit que nous sommes les derniers de la société et qu'en aucun jours un de ses proches ne pourra jamais faire l'ENIEG, que nous sommes misérables mais les gars de B3 nous ont dit qu'il avait une petite dans leur salle l'année dernière... il est trop bizarre, je n'aime pas ce genre d'homme qui bavarde comme une vieille femme.

Flore parle même de découragements et elle le dit laconiquement : *...elles nous insultent « vaurien, bêtes, bordelles, sales, laides, ... ». Bref elles vous découragent si tu avais même une question à lui poser.*

S'agissant des évaluations formatives, cet aspect semble négligé dans la relation pédagogique, en effet, les enseignants conservent de manière excessive leur position de « maître » ce qui frustre beaucoup d'apprenants qui l'expriment avec un certain dédain. Les élèves-maîtresses se déchainent dans leurs propos, à l'exemple de Flore qui dit :

Avec les femmes ce sont des fausses remarques, elles font toujours comme si on est là pour chercher les hommes et non pour étudier ; des remarques du genre « vous les filles de cette ENIEG vous aimez trop faire le bidjân au lieu d'étudier » pour dire qu'on aime séduire les hommes au lieu d'apprendre. Les dames là aiment trop parler mal aux filles ici et ça énervent. Les femmes sont très compliquées, elles parlent de tout, elles trouvent toujours à dire surtout sur les filles. Et comme elles sont très nombreuses ici à l'ENIEG, ce qui fait que la vie ici n'est vraiment pas facile avec elles. En dehors de ça elles sont paresseuses, elles n'aiment pas travailler, c'est même là le problème, elles n'aiment pas enseigner ou même aider un élève. C'est comme ça qu'elles nous insultent « vaux rien, bêtes, bordelles, sales, laides, ... ».

Un autre renchérit pour expliquer comment les relations ne sont pas favorables pour promouvoir les évaluations, Joseph dit pour le justifier :

Il y a les filles qui se rivalisent aussi avec des professeurs, parce qu'il y a vraiment les filles qui sont bien ici, celles qui ont les maris bien placé ; elles ont même les chauffeurs qui les déposent chaque matin. Elles sont vraiment belles et riches. Alors qu'il y a des professeurs surtout celles qui viennent de sortir de l'ENS, elles n'ont rien, c'est à peine qu'elle peut se faire une coiffure. Alors lorsqu'elle demande à une élève de ne plus venir ici avec une greffe, selon le règlement intérieur de tous les ENIEG, les élèves trouvent toujours qu'elles sont jalouses, c'est parce qu'elles ne

connaissent rien, qu'elles n'ont pas d'argent qu'elles se comportent comme ça pourtant, vous n'avez pas les mêmes problèmes.

Des discours sus-évoqués, il ressort que chez les élèves-maîtres de l'ENIEG B, les différentes stratégies de contrôle de la frustration fonctionnent et suscitent de la motivation chez ces apprenants adultes. Les élèves-maîtresses même si elles restent quelque peu dans un rapport chryso-gène avec les enseignantes reconnaissent malgré tout que les rapports peuvent être meilleurs si l'apprenant intègre qu'il est différent de l'enseignant qui reste un tuteur, donc dans un rapport limité dans le temps. En somme de ces analyses, nous pouvons dire que les stratégies de contrôle de la frustration semble efficaces chez les élèves-maîtres, ce qui induit un lien significatif entre les stratégies de contrôle de la frustration et le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres.

4.2.4. Niveau d'adaptation des élèves-maîtres

Le niveau d'adaptation a pour indicateurs : les aptitudes envers l'école et les apprentissages, les aptitudes à nouer des rapports avec les autres et les aptitudes à exprimer des émotions. Dans ce cas, elle renferme des indices tels que obéissance des consignes données par l'enseignant, politesse envers l'enseignant, curiosité et intérêt lors des cours, le caractère sociable de l'élève-maître qui noue des rapports d'amitié avec ses camarades mais aussi parfois avec ses enseignants. Les attitudes et comportements affichés par ces élèves-maîtres lors des apprentissages sont paradoxaux. En effet, le constat fait est que les apprenants malgré quelques petites difficultés s'adaptent et établissent des liens de confiance avec l'enseignant. Les participants pensent que les élèves maîtres sont les plus impliqués.

...je constate une nette différence entre cette école et le lycée, ici les choses sont vraiment pratiques. Dans l'ensemble les enseignants nous mettent la pression de travail, ils donnent trop de devoirs à faire à la maison, ils contrôlent, ceux qui n'ont pas fait sont immédiatement punies.

Martin le confirme :

Lorsque tu as une difficulté de comprendre quelque chose tu pose une question il te répond et t'explique pour bien comprendre. »

Les participants pensent que l'accompagnement à l'adaptation repose sur les enseignants.

...nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous former. Je le dis parce que lorsque je regarde certains de mes amis et camarades de lycée qui sont dans les ENIEG privées c'est le jour et la nuit. Nous avons les meilleurs enseignements...

Les participations font régulièrement recours aux enseignants lorsqu'ils sont en difficulté.

Lorsque j'ai un problème et que je sollicite une aide d'un enseignant je n'hésite pas d'aller vers un professeur homme avec eux je m'entends vraiment sans problème. Si je voudrai une explication d'un enseignant je vais vers un de mes professeurs hommes....

L'autre aptitude consiste à leur capacité à nouer des rapports avec les pairs, les enseignants. Sans être de très bons amis, les élèves-maîtres entretiennent de bons rapports d'amitié, de camaraderie. Joseph le confirme par ces propos :

Je m'entends bien avec mes enseignants, il n'y a pas de problème. Tout le monde est gentil les enseignants et même les camarades je m'entends bien avec tout le monde. J'ai l'impression que j'ai bien fais de venir faire l'ENIEG.

Nos relations sont bonnes du moment où nous faisons ce qu'ils veulent

Par ailleurs, d'autres discours nous révèlent peu de familiarités entre camarades et des tensions mêmes silencieuses entre enseignants et apprenants.

Pour ce qui est de mes camarades, ça va ils ne me gênent pas, déjà chacun fait ce qu'il veut personne n'est là pour quelqu'un. En classe je m'entends mieux avec les filles et quelques garçons. Il y a des vieilles femmes ici qui aiment parler des choses que ne les concernent pas elles sont trop bavard c'est pourquoi je ne cause pas avec elles.

Concernant, les aptitudes à exprimer des émotions, certaines élèves-maîtresses à l'instar de Gabrielle, élève maîtresse ENI Probatoire 2 sont souvent enclins à un dépaysement en milieu scolaire du fait de son caractère normatif et réglementé. Mais pour la plupart des apprenants, on y voit une véritable disposition à l'adaptation.

Elle le confirme d'ailleurs en ces termes :

Je suis venu me former pour envisager faire autre chose si par exemple j'ai la chance d'être contractualisée, même s'il faut acheter je vais migrer vers un autre ministère. Si au Cameroun il y a des ministères qui ont vraiment l'argent si tu fais par exemple un an dans ce ministère, avec les missions tu ne vas pas regretter. Alors qu'au ministère de l'éducation de base c'est la misère totale ; c'est bizarre c'est même à la limite injuste.

Cette synthèse des analyses consiste à faire un croisement entre la qualité de la relation enseignant-apprenant et le niveau d'adaptation chez les élèves-maîtres de l'ENIEG B. Cette qualité de la relation enseignant-enseigné qui se caractérise par une fonction d'enrôlement, une fonction d'aide à la résolution des tâches scolaires et une fonction de feedback est manifeste chez les élèves-maîtres. Les élèves-maîtres de l'ENIEG B s'impliquent activement dans les apprentissages, c'est d'ailleurs cette implication qui active le type de relation pédagogique. De plus, les élèves-maîtres de l'ENIEG B adhèrent et s'intéressent aux objectifs d'apprentissage puisque généralement ce sont des apprenants adultes ayant pour la plupart eu d'autres bifurcations. La fonction de réduction des degrés de liberté n'est pas toujours visible chez ces apprenants qui ne comprennent pas très bien le rôle de leur enseignant en situation de formation pour l'acquisition des compétences, l'environnement scolaire lui imposant des critères imposés. Pour ce qui est des stratégies de contrôle de la frustration, les élèves-maîtres se sentent motivés, encouragés dans la recherche des critères de réalisation et de réussite dans les tâches scolaires, ce qui favorise une autorégulation des activités d'apprentissage et par ricochet leur niveau d'adaptation scolaire.

Tableau 7 : Synthèse des données empiriques

Thèmes	Faits saillants	Facteurs d'adaptation	Contraintes
<p>Enrôlement</p>	<p>« Pour moi un bon enseignant est celui qui enseigne bien c'est-à-dire qui attiens son objectif avec ses élèves, celui qui enseignant selon l'approche par les compétences, bref celui qui enseignant selon les problèmes et les besoins de chaque élève. Ici à l'ENIEG je pense que c'est ce que nos enseignants font. Les gars nous gèrent bien sans problème. » (élève maître</p>	<p>« ...je constate une nette différence entre cette école et le lycée, ici les choses sont vraiment pratiques. Dans l'ensemble les enseignants nous mettent la pression de travail, ils donnent trop de devoirs à faire à la maison, ils contrôlent, ceux qui n'ont pas fait sont immédiatement punies. » (élève maîtresse)</p> <p>« Lorsque tu as une difficulté de comprendre quelque chose tu pose une question il te répond et d'explique pour bien comprendre. » (élève maître).</p>	<p>« Faire la formation dans ces conditions n'est pas facile pour nous autres. Ce n'est même plus à l'époque où les élèves maîtres avaient la bourse maintenant tout est difficile. » (élève maître)</p>
<p>Paramètres de réduction des degrés de liberté</p>	<p>.</p>	<p>« ...nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous former. Je le dis parce que lorsque je regarde certains de mes amis et camarades de lycée qui sont dans les</p>	<p>« ...certains enseignants expliques vraiment beaucoup mais d'autres par contre lisent seulement leurs cours et s'en fou du reste.»</p>

		<p><i>ENIEG privées c'est le jour et la nuit. Nous avons les meilleurs enseignements... »</i> (élève maître).</p>	
<p>Stratégies de contrôle de la frustration</p>	<p><i>« nos enseignants nous donnent beaucoup de conseils pendant les classes et même avant qu'on aille en stage pratique. »(élève maîtresse)</i> <i>« Toutefois, certains sont très compréhensifs lorsque tu as un problème explique leur clairement ils vont d'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à me faire un emploi de temps d'étude personnel. »(élève - maître).</i></p>	<p><i>« Lorsque j'ai un problème et que je sollicite une aide d'un enseignant je n'hésite pas d'aller vers un professeur homme avec eux je m'entends vraiment sans problème. » « si je voudrai une explication d'un enseignant je vais vers un de mes professeurs hommes... »</i> (élève maîtresse)</p>	<p><i>« Avec les femmes c'est des fausses remarques, elles font toujours comme si on est là pour chercher les hommes et non pour étudier ; des remarque du genre « vous les filles de cette ENIEG vous aimez trop faire le bijân au lieu d'étudier » pour dire qu'on aime séduire les hommes au lieu d'apprendre. »(élève maîtresse)</i></p>

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous avons analysé et présenté les résultats au chapitre précédent. A présent, la tâche consiste dans ce chapitre à interpréter ces résultats et donner des perspectives pour des travaux futurs.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette recherche est orientée vers l'analyse de l'impact de la qualité de la relation enseignant-élève sur l'adaptation scolaire des élèves. L'interprétation porte à la fois sur l'enrôlement, les paramètres de réduction des degrés de liberté et les stratégies de contrôle de la frustration. Elle vise à élargir le cadre des explications en nuancant ou en précisant la singularité et l'originalité des résultats. La discussion a débouché sur les perspectives théoriques et pratiques.

5.1.1. De la qualité de l'enrôlement à l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG.

Dans le processus d'étayage conceptualisé par Bruner (1998), le tuteur restreint la complexité de la tâche et apporte des aides pour que le tuteur avance dans son travail, aides qui iront en s'amenuisant au fur et à mesure de la maîtrise de la situation par le tuteur. Le soutien de l'adulte consiste à prendre en main les éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant de se concentrer sur les éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme. Pour une bonne opérationnalisation de cet étayage, l'enrôlement apparaît comme la première fonction qui correspond aux comportements du tuteur ou enseignant par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche. En bref, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'apprenant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser. Dans ce cas c'est la fonction éducative qui prend le pas sur la fonction enseignante et cette fonction éducative est soutenue par le tissage d'un lien entre enseignant et apprenant.

En examinant les données de terrain, il apparaît que les attitudes des enseignants suscitent chez les élèves-maîtres de l'ENIEG B de l'intérêt et de l'adhésion pour les tâches scolaires ce qui leur permet de se maintenir dans l'effort et par ricochet de développer des mécanismes d'adaptation tels que nouer de bons rapports avec les enseignants et les pairs. Les

propos de Jeannine sont clairs lorsqu'elle dit que : « *les enseignants ici travaillent avec ceux qui veulent vraiment apprendre. Moi, aucun enseignant n'a déjà refusé de m'expliquer quelque chose* ». Joseph, par ses propos justifie son intérêt et son adhésion dans la manière de faire des enseignants lorsqu'il donne son jugement en affirmant que : « *Les gars nous gèrent bien sans problème. Lorsque tu as une difficulté de comprendre quelque chose, tu pose une question il te répond et t'explique pour bien comprendre* » et Martin ajoute dans le même sens : « *Pour ce qui est des enseignements ici je n'ai vraiment pas grande chose à dire parce que nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous former* ». Cette adhésion et cet intérêt aux tâches d'apprentissages augurent d'une bonne relation pédagogique qui favorise le tutorat. Par ailleurs un autre facteur favorisant l'intérêt de l'élève est la motivation.

Selon Viau (2009), la motivation est une composante essentielle de l'acte d'apprentissage. C'est un processus complexe relevant de nombreux facteurs. L'enseignant a un rôle déterminant pour l'éveil de la motivation chez l'apprenant et donc pour la construction de son autonomie. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de conceptualiser des activités motivantes, de les construire, de les mettre en place et enfin d'analyser les résultats des élèves. L'enseignant doit donc concevoir ses activités comme des outils qui permettront à l'élève de s'organiser dans la conduite de son apprentissage et dans son comportement. Il doit ainsi amener ses élèves vers l'autonomie, ce qui constitue l'une des finalités de l'éducation. Même si Gabrielle par contre, exprime verbalement sa démotivation envers ces apprentissages même et le dit sans ambages. Elle dit :

Je suis venu me former pour envisager faire autre chose si par exemple j'ai la chance d'être contractualisée, même s'il faut acheter je vais migrer vers un autre ministère. Si au Cameroun il y a des ministères qui ont vraiment l'argent si tu fais par exemple un an dans ce ministère, avec les missions tu ne vas pas regretter. Alors qu'au ministère de l'éducation de base c'est la misère totale.

Le tutorat a été proposé par Bruner (1983) c'est-à-dire des dispositifs pédagogiques de coopération, d'entraide, de guidage entre élèves sont présents ce qui favorisent également le développement du tutorat entre pairs qui devient alors une des modalités du travail d'élèves en petits groupes et de leur adaptation. Martin dans ce sont démontre que : « *Nos relations sont bonnes du moment où nous faisons ce qu'ils veulent parce que nos enseignants sont trop exigeants...Les gars ne s'amuse pas avec leur travail* ». Concernant l'adhésion de l'apprenant, il faut relever que dans les discours des sujets, cela ressort par leur acceptation des évaluations collectives ou individuelles aussi bien lors des apprentissages en présentiel ou

lors des stages pratiques même si cela semble difficile pour ces apprenants adultes. Cette adhésion est presque unanime chez les élèves-maîtres qui établissent au-delà des relations formelles des relations personnelles ou amicales. Pour l'illustrer, Carine affirme : « *Pour l'école ça va je me bats c'est vrai ce n'est plus comme au lycée, ici l'école est très pratique même comme il y a la pression des devoirs et trop de matières* ».

Derechef, dans toute relation humaine et par extension en éducation, on a des interactions qui peuvent être complémentaires et même antagonistes suscitant ainsi des formes de déséquilibres, des crises. L'école en tant que système ouvert, agit et subit les influences du milieu environnant par le biais des interactions multiples. Et ce qui fonde le système, c'est l'interdépendance des liens. Or, l'observation des données empiriques de cette étude laisse apparaître qu'au sein de la communauté éducative qui est un système, deux formes de participation sont dominantes : celle des apprenants et celle des enseignants avec un équilibre au niveau de la qualité de la relation enseignant-apprenant car, plus les enseignants ajustent les stratégies d'enseignement et d'apprentissage au niveau des besoins de apprenants plus ces derniers sont adaptés. Cela signifie qu'au sein de ce système, l'aspect systémique est tout à fait évidente car, il y a valorisation des interdépendances entre ces éléments du système ; la matérialisation de la collaboration entre ces partenaires va se traduire par des discours de confiance et d'assurance. Car, selon un participant :

aucun enseignant a déjà refusé de m'expliquer quelque chose, chaque fois que je vais vers l'un d'eux s'il n'est pas disponible il me le dit poliment en me donnant un rendez-vous sûr ; ce qui fait que je trouve toujours satisfaction en travaillant avec mes enseignants.

Face à cette cohérence du discours, l'effet escompté peut se concrétiser. Nous avons l'impression, d'après les données recueillies des entretiens, d'être dans un système certes linéaire, dirigiste, où, les rapports, loin d'avoir la même importance sont hiérarchisés mais capitalisant dans les relations de convivialité entre enseignants et enseignés. Cela est visible dans les propos d'un participant : « ...nos enseignants nous donnent beaucoup de conseils pendant les classes et même avant qu'on aille en stage pratique ». Dans toutes ces relations, les élèves ont beaucoup plus besoin de conseils pour s'adapter à l'environnement scolaire et pour le faire ils ont besoin de connaître leurs élèves d'où l'importance de la proximité dans les rapports enseignant-apprenant.

La faiblesse des interdépendances peut être un facteur de crise, qui ne peut être surmontée parce que les liens ne sont pas solides. Ce qui expliquerait les conflits entre les élèves maîtres et les enseignants. Écoutons un participant : « *Avec les femmes (filles) c'est des fausses remarques, elles font toujours comme si on est là pour chercher les hommes et non pour étudier ; des remarque du genre « vous les filles de cette ENIEG vous aimez trop faire le bidjân au lieu d'étudier » pour dire qu'on aime séduire les hommes au lieu d'apprendre ».*

Pourtant, lorsque le système est cohérent, cela a un impact sur les performances des apprenants. Les liens de qualité entre les élèves enseignants et les membres de l'équipe éducative servent d'étayage à l'apprenant. Une élève maîtresse déclare à ce propos :

Pour moi un bon enseignant est celui qui enseigne bien c'est-à-dire qui attiens son objectif avec ses élèves, celui qui enseignant selon l'approche par les compétences, bref celui qui enseignant selon les problèmes et les besoins de chaque élève. Ici à l'ENIEG je pense que c'est ce que nos enseignants font. Les gars nous gèrent bien sans problème.

La visibilité de la complémentarité des interactions organise des liens entre les acteurs d'un système. C'est sur ces liens constitués entre les partenaires que l'élève va s'appuyer pour consolider ses apprentissages. C'est ce que Bruner nomme étayage ; qui favorise l'expression des différentes fonctions notamment interaction de tutelle. Cette dernière désigne le fait pour l'adulte de créer des conventions d'interaction à travers l'utilisation des signes, notamment du langage. Aussi, il protège l'enfant contre l'adulte.

Néanmoins, tous les participants convergent vers l'idée selon laquelle, toutes ces participations sont pertinentes. Leur inter complémentarité est nécessaire, voire, indispensable dans le processus d'adaptation scolaire. Il est donc nécessaire dans cette collaboration de laisser s'exprimer les réticences, les exemples de collaboration réussie, les difficultés, les échecs éventuels du passé. Il est nécessaire, pour travailler ensemble, de s'interroger sur la place de chacun, d'analyser les interactions positives ou négatives et de donner du sens à l'action individuelle et collective. Chaque acteur doit donc jouer son rôle dans le processus enseignement-apprentissage. Les personnes de l'entourage ne sont en somme que des occasions ou des motifs pour le sujet de s'exprimer et de se réaliser. Mais s'il peut leur donner vie et consistance en dehors de lui, c'est qu'en lui il a fait la distinction de son moi et de ce qui en est le complément indispensable : cet étranger essentiel qu'est l'autre. La distinction n'est pas comme un décalque abstrait des rapports habituels que le sujet a pu avoir avec des

personnes réelles. Elle résulte d'une bipartition plus intime entre deux termes qui ne pourraient exister l'un sans l'autre, bien que ou parce qu'antagonistes, l'un qui est une affirmation d'identité avec soi-même et l'autre qui résume ce qu'il faut expulser de cette identité pour la conserver.

Nous pouvons donc inférer comme Morin (1976) que l'école en tant que système ouvert, est un lieu d'interactions très nombreuses et complexes, qui véhiculent des contenus divers. Il faut donc tenir compte du fait que le problème manifesté par un élève ou un groupe d'élèves, est une composante importante du maintien de l'équilibre du système tout entier. C'est ce qui explique la persistance dans le temps de certaines difficultés et le peu d'efficacité des mesures qui tendent à faire disparaître le problème en se focalisant sur l'individu qui le manifeste. Pour individuel qu'il soit en apparence, le problème se pose pourtant dans un contexte (école, classe...) et face à des individus (enseignants, élèves, administrateurs de l'école...) sa dimension interactionnelle est donc incontournable. L'accompagnateur exerce ses fonctions dans un contexte de collaboration étroite avec un enseignant mais aussi avec d'autres intervenants scolaires.

Quelle est leur perception du rôle de celui-ci ? Quelle voie ont-ils identifiée comme étant la plus prometteuse pour aider l'élève sur le chemin de la réussite ? Les actions de l'accompagnateur sont intimement liées à celles de ses proches collaborateurs ; l'accompagnateur clairvoyant ne peut à lui seul optimiser le développement de l'autonomie de l'élève tout en collaborant dans le respect des rôles de chacun. L'interdépendance étant très importante, seule l'harmonisation dans les façons de voir amènera les bénéfices liés à la présence d'un accompagnateur pour l'élève. Ce guide peut constituer, grâce aux balises qu'il propose, un outil précieux pour permettre des échanges fructueux vers la construction d'une vision commune. La situation implique une bonne communication entre les deux intervenants sur le rôle attendu de chacun. On voit qu'une attention toute particulière est accordée aux conditions à mettre en place pour développer les compétences transversales des élèves. Aussi, les besoins de l'élève et les besoins des autres élèves de son groupe sont considérés à travers les différentes interventions. La situation laisse aussi sous-entendre que l'accompagnateur doit savoir partager des manières d'adapter selon son expérience et doit aussi exploiter son coffre à outils personnel, coffre qu'il a pu constituer au fil du temps.

La relation entre l'apprenant et l'enseignant, qui pour lui n'est plus vraiment un enseignant dans le sens traditionnel mais plutôt un accompagnateur dans le cas de la formation des élèves-maîtres des ENIEG, nécessite certaines attitudes pour être opérante : la

considération et la confiance en l'élève-maître. Rogers (1969, p.109) invite à « *accepter les sentiments de l'élève, même s'ils dérangent [...] et à se soucier de l'étudiant* ». Les concepts de « *sollicitude* » et de « *compréhension empathique* » sont employés et témoignent de la confiance de Rogers dans le développement positif de l'adolescent lorsqu'il est suffisamment étayé (Lecomte, 2007).

Favre (2010) définit le « postulat de cohérence », héritier des conceptions rogériennes et soutenant la bienveillance des enseignants, qui vise à « sécuriser » l'apprentissage : « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait, et surtout de ressentir ce qu'il ressent ! » Les enseignants qui adoptent ce postulat « valident » l'élève et ce qu'il ressent. Favre intègre cette acceptation de l'adolescent à une théorie plus générale de la motivation.

5.1.2. Des paramètres de réduction des degrés de liberté à l'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG.

Parlant des paramètres de réduction des degrés de liberté, Bruner (1998) considère qu'ils correspondent aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère qui joue ce rôle, qui découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre.

Le terrain à la lecture de cette variable nous démontre que ces paramètres des degrés de liberté restent implicites dans les énoncés des participants qui englobent cette idée dans la disponibilité de l'enseignant. Une participante, Carine affirme que : « les enseignants se battent comme ils peuvent pour nous expliquer ces choses, le reste on ne gère pas...on apprend aussi le travail quant on est sur le terrain en stage pratique ».

Selon l'approche systémique de Curocini et McCulloch (2007), la difficulté doit être étudiée où elle se manifeste. L'image que l'on a trop souvent de l'école est qu'elle exclut tous ceux qui ne se coulent pas dans son moule. Le constat actuel des sorties du système éducatif sans qualifications conforte cette image. Il faudrait une prise en charge des élèves dans leur réalité. Il faudrait concevoir des protocoles qui permettent de traiter, au sein de l'établissement, ces difficultés.

C'est entre autres dans cette perspective que le rôle de l'enseignant a été conçu dans ces rapports avec les apprenants. De ce fait, l'objectif visé à travers cette action est

l'adaptation réussie de l'élève en milieu scolaire en vue d'une lutte incessante contre le décrochage académique. A ce titre, la qualité de la relation contribue à la réussite académique de l'élève en cernant les difficultés qu'il rencontre et en l'aidant à trouver des solutions grâce à des actions appropriées. C'est ce que Bruner (1998) a appelé le maintien de l'orientation. Il consiste à éviter que l'enfant, dans notre cas l'élève maître, ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur ayant pour but de maintenir ce dernier dans le champ ; bref, de garder le cap. Le cas échéant, il lui faut à nouveau motiver son partenaire débutant. Il parle aussi du contrôle de la frustration qui a pour finalité d'éviter que les erreurs se transforment en sentiment d'échec, et, pire encore, en résignation. Il faudrait dès lors, éviter lors des interventions, des tentatives de domination par la force auprès des élèves accompagnés.

Au regard de l'analyse des données de l'étude, on réalise que l'élément d'intervention qui fournit le plus d'informations est le rôle de l'enseignant et moins les textes sur l'enseignement. Le témoignage d'un participant est évident : « *Pour les profs hommes ils sont toujours présent et ils enseignement hyper bien d'ailleurs j'ai toujours de meilleures notes avec eux. Mes prof hommes ne m'intimide pas au contraire ils m'encouragent, constamment entrain de me donner les conseils* ». Or, l'adaptation scolaire est un processus dynamique qui ne saurait être statique. En effet, l'adaptation des élèves selon Parret et Iguenane (2011), s'organise en référence à un projet d'accompagnement élaboré en équipes multi professionnelles pouvant appartenir à des services et des institutions différentes. Ce projet doit comporter des objectifs centrés sur les aspects à travailler avec l'enfant et la famille, sur les moyens et les mesures à mettre en œuvre, et déterminer une stratégie d'évaluation. Consécutives au jugement d'évaluation, les hypothèses émises vont s'ajuster au cours des rencontres successives avec l'élève et la famille. Ensuite, elles vont donner lieu à la définition d'objectifs centrés sur les changements espérés chez l'enfant et permettant à l'enseignant d'élaborer une stratégie d'action.

Par conséquent, nous pouvons dès lors dire que les paramètres de réduction des degrés de liberté ne sont pas suffisamment visibles pour déterminer le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres. Au moment où nous avons effectué notre recherche sur le terrain, cet aspect évoqué avec les élèves-maîtres engendre des frictions. Cependant, le fait que ces élèves aient déjà passé au minimum une année avec leurs enseignants nous fait penser que le niveau d'adaptation scolaire qu'il manifeste ait permis un regard plus ou moins indifférent de la part de la communauté éducative. Ce point de vue, nous permet de voir que cette étude devrait

intégrer dans la population d'étude les enseignants qui participent à la dynamique pédagogique.

5.1.3 Des stratégies de contrôle de la frustration à l'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG.

D'après Bruner (1998) reprenant Vygotsky, il n'y a pas d'apprendre sans pratique d'apprendre et que toute pratique d'apprentissage doit nécessairement être accompagnée pour que l'apprenant s'adapte car :

- l'adulte fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre les moyens et buts lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre ou les moyens efficaces pour y parvenir ;
- il limite la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant en proposant des formats construits de façon à présenter à l'enfant des tâches légèrement au-delà de ses capacités. Ce point de vue est conforté par les résultats de l'étude qui confirment que les stratégies d'accompagnement ont un lien significatif avec l'adaptation scolaire des élèves. À cet effet, parmi les stratégies identifiées dans les discours des participants, les plus essentielles, selon l'ordre d'importance sont : l'entretien d'aide, l'élaboration d'une stratégie d'étude, conseils.

Relativement à cette préoccupation, il ressort du modèle de Bruner (1998) sur l'étayage que le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs et les utilise pour faire des efforts et ainsi d'être adapté.

Des observations recueillies sur le terrain, il ressort que les stratégies de contrôle de la frustration utilisées dans le contexte scolaire sont :

- l'entretien d'aide : parce qu'il permet de connaître les problèmes réels de l'élève et d'y apporter des solutions appropriées de façon individuelle.
- L'élaboration d'une stratégie d'étude : car selon un participant, elle permet à l'élève de gérer individuellement ses difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'amélioration des performances scolaire passe par la détermination des meilleures conditions d'apprentissage pour des résultats plus élevés.

- Les conseils : car, ils permettent non seulement aux enseignants de toucher un plus grand nombre d'élèves, mais aussi, de délivrer un certain nombre d'enseignement et de conseils relatifs à l'adaptation scolaire, à la connaissance de soi, aux besoins de chacun...

La prise en compte de toutes ces stratégies permet selon les enquêtés de donner un sens à leur action. Et à eux de renchérir :

Il y a un d'eux que j'aime le plus c'est mon prof de politiques éducatives et éducation comparée; il m'a toujours demandé de continuer mes études après ma formation ici à l'ENIEG ». « Avant quand je venais d'arriver ici à l'ENIEG ça m'énervais même mais c'est lui qui m'a vraiment expliqué l'importance de cette formation pour ma vie et j'ai compris d'ailleurs je lui ai promis d'aller le plus loin possible tant que je aurai des moyens pour payer mon école. Je peux même dire que c'est lui qui m'a donné le gout de faire cette formation.

Ces stratégies de contrôle de la frustration sont visibles et impactent sur les attitudes et comportements des élèves-maîtres en situation de formation, car, il faut dire que ces apprenants qui généralement viennent dans les ENIEG après plusieurs bifurcations ont besoin de se sentir étayé pour se maintenir dans l'effort. Jeannine, élève-maîtresse BEPC le confirme : « nos enseignants nous donnent beaucoup de conseils pendant les classes et même avant qu'on aille en stage pratique ». En effet, d'après Fortin (2013), les contacts individuels avec les enseignants et les encouragements de leur part favorisent l'apprentissage et la persévérance scolaires, alors qu'un enseignement distant et impersonnel est associé aux échecs scolaires et aux changements de programme. Pour ce faire l'enseignant doit faire preuve de la disponibilité hors cours et, surtout, de la disponibilité pour des contacts plus personnalisés : discussions de groupe, confidences, compliments, soutien, attitude empathique, manifester un rapport de respect et une certaine humilité : guider plutôt que contrôler; reconnaître ses erreurs; être à l'écoute et intéressé à ce que les étudiants disent, pensent et font; reconnaître qu'on peut apprendre d'eux. Un élève-maître en fait le constat :

Il est vrai, pour s'en sortir ici sans problème n'est pas facile parce que moi par exemple j'ai laissé les classes depuis avant de revenir faire le concours de l'ENIEG je n'avais plus l'idée d'école, faire les devoirs, faire exposés et comme ils aiment bien ça ce qui fait que j'éprouve d'énormes difficultés avec eux. Toutefois, certains sont très compréhensifs lorsque tu as un problème explique leur clairement ils vont

d'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à me faire un emploi de temps d'étude personnel.

Cela confirme la théorie de Bruner qui, parlant d'étayage dégageait six fonctions. Dans la fonction d'enrôlement, le tuteur s'attache à éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par les études. La réduction des degrés de liberté correspond quant à elle aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche à travers par exemple dans le cadre des activités de formation notamment l'initiation aux techniques d'assimilation des matières enseignées. Dans le cadre des rapports enseignants-élèves, cela se fait lors des conseils ou lors des entretiens individuels, par des aides à l'élaboration des projets scolaires et professionnels. Le contrôle de la frustration a pour finalité d'aider l'élève à se relever, à ne pas se résigner en cas de difficulté ou d'échec.

5.2. PERSPECTIVES

Tout au long de cette recherche, les trois fonctions retenues notamment la fonction d'enrôlement, la fonction de réduction des degrés de liberté et la fonction de contrôle de la frustration ont été évaluées pour vérifier si elles déterminent le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG B. Nous devons noter ici que chacune de ses fonctions a une influence sur le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres. Cependant dans le cadre de cette recherche, ces fonctions ne sont pas toutes valorisées pour favoriser une adaptation scolaire très élevée chez l'élève-maître. A cet effet, les perspectives qui suivront seront axées sur deux grands points à savoir : les perspectives théoriques et les perspectives pédagogiques.

5.2.1 Perspectives théoriques

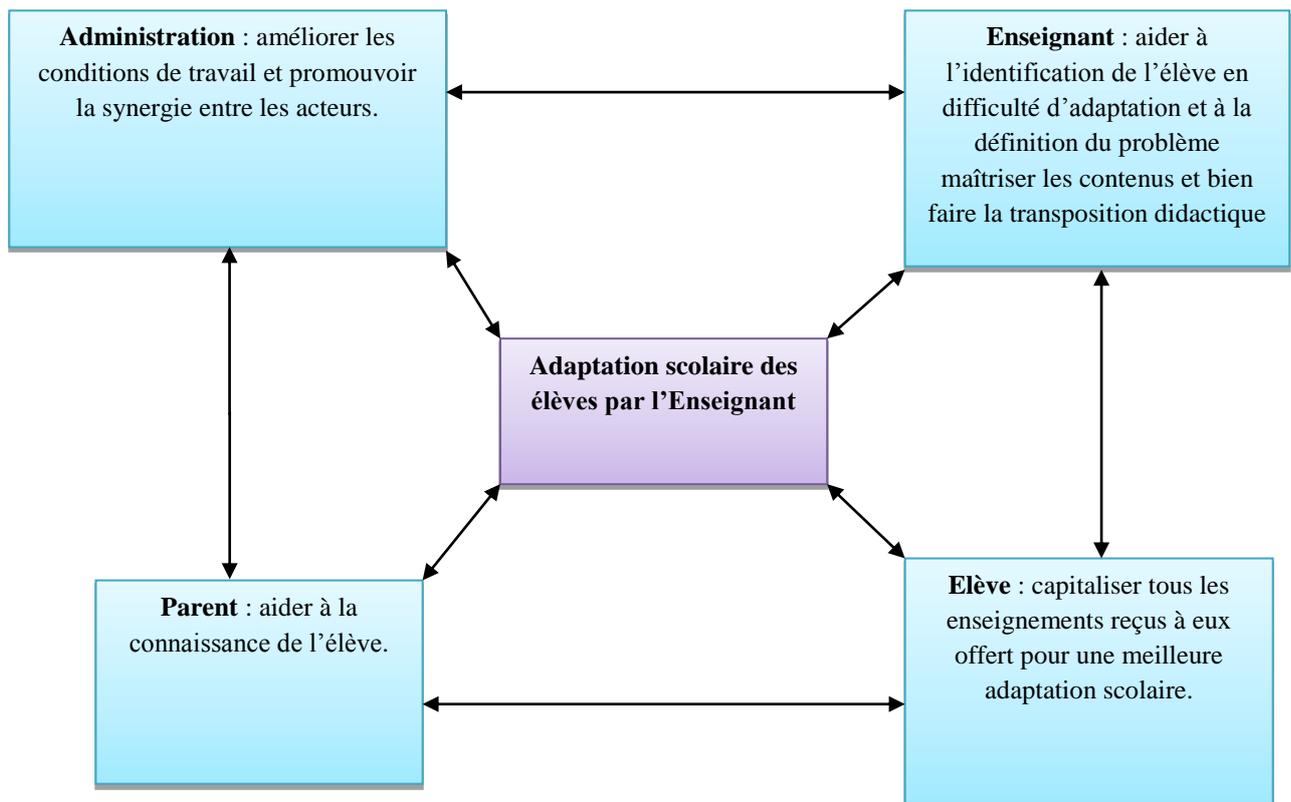
La finalité de cette étude était d'observer le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres en l'inférant avec la qualité de la relation enseignant-apprenant. L'objectif principal étant de vérifier si la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres, les analyses qui en découlent, permettent de vérifier que les fonctions d'étayage déterminent ou plus explicitement ont des incidences sur le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres. Les perspectives théoriques nous permettent de confirmer la théorie de Bruner utilisée pour tester les postulats tout au long de la recherche.

Comme le dit Bruner (1998), l'étayage désigne l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable. Le débutant ne tire pas systématiquement profit d'une interaction sociale. Une condition essentielle doit être remplie :

« l'apprenti doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide ». Autrement dit, *la compréhension de la solution doit précéder sa production*. En effet, il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la connaissance des résultats.

Il s'agit de construire un environnement stratégique avec tous les acteurs pouvant aider l'élève à renforcer son niveau d'adaptation scolaire et à assurer sa réussite. La figure qui suit représente un modèle systémique résolutif du dispositif d'accompagnement à l'adaptation scolaire. Dans cette figure, on voit que l'adaptation scolaire représente la plate forme de concertation entre les différents acteurs. Ces acteurs interagissent autour de l'enseignant qui, à son tour leur donne la conduite dans cette assistance professionnelle. En clair, l'enseignant devra fédérer l'action de tous les autres protagonistes.

Figure 1 : Modèle systémique résolutif du dispositif d'accompagnement à l'adaptation scolaire des élèves.



5.2.2. Les perspectives pratiques

Au regard des perspectives théoriques, les résultats des thèmes nous amènent à suggérer les recommandations suivantes :

- Former à l'accompagnement : cette formation commence selon Parret et Igouane (2001) par une évaluation de la conception qu'ont les enseignants de l'adaptation scolaire des élèves. Ils devront suivre une formation continue ; c'est-à-dire s'enrichir, se ressourcer et apprendre quelque chose d'utile pour les élèves, pour leur métier et pour eux. Cette formation continue, centrée sur des savoirs et compétences opérationnels c'est-à-dire transférables dans l'activité professionnelle. Comme compétences à acquérir, nous avons ceux de management et de communication.
- En tant que manager l'enseignant devra veiller à l'amélioration des relations entre lui et les différents partenaires, notamment les élèves, impliqués dans le processus d'adaptation scolaire. Il serait aujourd'hui impensable d'imaginer qu'une adaptation scolaire s'organise à partir d'un point de vue unique d'accompagnement. Il revient donc à la formation continue d'approfondir l'apprentissage au travail en équipe et au partenariat. Il est donc important pour les enseignants d'aller à la rencontre des partenaires (l'administration éducative et les décideurs...) pour qu'ils redéfinissent leur rôle de partenaires à la réalisation d'une action efficace. Dans sa relation avec l'élève, l'enseignant devra agir en professionnel, c'est-à-dire, il faudrait éviter des tentatives de domination, par la force auprès des élèves accompagnés pour leur adaptation. Il est indispensable d'être attentif à leurs ressentiments pour se garder des conduites d'évitement ou de proximité excessifs. Cette bonne distance s'exerce selon Parret et Igouane (2001, p.36) par « ... *une intersection, constituée entre des individus liés à des systèmes dont les règles divergent mais, qui vibrent sous l'effet d'un élément commun dans une situation particulière, qui rend possible un espace de rencontre* ».

Pour ce faire, il faut accepter de s'immerger provisoirement dans l'histoire de l'autre, de se laisser toucher émotionnellement, de laisser revenir sa propre histoire. C'est dans ce processus de résonance entre l'histoire de l'autre et la sienne que l'intersection peut se constituer.

- D'intégrer dans leur démarche d'adaptation un projet d'accompagnement. La démarche d'adaptation des élèves doit s'organiser en référence à un projet

d'accompagnement élaboré en équipes professionnelles pouvant appartenir à des services et des institutions différentes. Ce projet doit comporter des objectifs centrés sur les aspects à travailler avec l'élève, sur les moyens et les mesures à mettre en œuvre et déterminer une stratégie d'évaluation.

- De négocier une fois élaboré, leur projet d'accompagnement avec l'élève et la famille. Ces négociations peuvent par exemple solliciter l'avis de ces derniers sur les objectifs leur apparaissant les plus accessibles. En procédant de la sorte, les enseignants placent l'élève au centre du processus d'adaptation engagé et leur accorde un rôle actif.

Conduire une adaptation scolaire nécessite que les enseignants possèdent non seulement, des compétences spécifiques au regard de leur action propre, mais aussi, dans le domaine de la méthodologie du travail en équipe ; l'accompagnement à l'adaptation étant un problème qui ne peut être résolu individuellement mais, doit être abordé de façon concertée. Aussi, être un bon communicateur est nécessaire pour l'enseignant étant donné que l'on sait qu'une bonne équipe ne peut être cohérente et poursuivre efficacement son but que s'il existe en son sein une bonne communication entre ses membres et c'est l'enseignant qui doit réguler ces pratiques. Ce qui est intéressant dans le travail en équipe c'est l'échange de divers regards, mais plus encore des interactions qui peuvent naître entre partenaires. Le travail en équipe s'appuie sur les principes d'échange, d'écoute, d'implication, de respect, de responsabilité, de coordination.

Au regard de ce qui précède, il y a lieu de proposer une grille d'analyse d'un projet d'adaptation scolaire qui s'articule autour des aspects essentiels de l'accompagnement scolaire développés au cours de notre étude.

Tableau 8 : Grille d'analyse d'un projet d'adaptation

Objectifs
<ul style="list-style-type: none">- Susciter chez l'élève en difficulté l'autonomie et l'effort ;- Contribuer à la construction des repères ;- Repérer les aspects à travailler avec l'apprenant ;- Evaluer les moyens et les mesures à mettre en œuvre ;- Constituer une équipe professionnelle.
Etapas de mise en place
<ul style="list-style-type: none">- Phase d'analyse ;- Identifier les manques et les besoins de l'apprenant ;- Constituer une équipe professionnelle ;- Phase de mise en place des stratégies ;- Négocier avec l'apprenant et la famille sur l'offre et l'intérêt de la démarche ;- Articuler les temps, les organisations, les dispositifs d'aide à l'adaptation scolaire chez l'élève.
Evaluation
<ul style="list-style-type: none">- Evaluer les résultats de l'action au regard des besoins repérés dès le départ ;- Evaluer les effets du projet sur l'environnement scolaire (ambiance, relation...) ;- Evaluer l'impact de l'action sur l'adaptation scolaire de l'élève.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif poursuivi par cette recherche était de vérifier si la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine le niveau d'adaptation scolaire de l'élève-maître. En effet, le constat est que lorsqu'on explique l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage, on se base habituellement sur l'historicité lointaine de l'apprenant. Or, optimiser l'adaptation scolaire, en combinant réussite et effort, suppose un processus de soutien et d'étayage. Dans une quête de compréhension du fait et de la situation de l'adaptation de l'apprenant dans les activités d'apprentissage, nous avons passé en revue le contexte social de déploiement de l'enseignant dans l'accompagnement à l'adaptation scolaire de l'apprenant. De là, nous nous sommes posés la question de savoir : *si la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine-t-elle le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres ?* De la réponse provisoire apportée à cette question est née notre hypothèse générale selon laquelle : la qualité de la relation enseignant-apprenant détermine le niveau d'adaptation scolaire des apprenants. L'évaluation de cette incidence constitue l'objectif général que voulait atteindre cette étude. Pour ce faire, nous avons opérationnalisé la variable indépendante de l'hypothèse générale en trois hypothèses spécifiques de recherche.

La recherche a combiné à la fois deux paradigmes : le paradigme descriptif et le paradigme compréhensif. Le paradigme descriptif visait à décrire comment les enseignants procèdent grâce à l'accompagnement, à l'adaptation scolaire. Nous avons donc vu qu'il s'agissait pour l'enseignant de mobiliser les compétences professionnelles nécessaires pendant les activités d'apprentissage à savoir : les compétences relatives au travail en équipe, celles relatives à l'utilisation des paramètres de réduction des degrés de liberté et enfin, les stratégies de contrôle de la frustration. Par le paradigme compréhensif, nous cherchions le sens de l'efficacité de la qualité de la relation enseignant-apprenant et de l'adaptation scolaire des élèves. L'échantillon a été obtenu techniquement en appliquant une méthode non probabiliste, précisément le choix raisonné. Dans cette recherche, nous avons utilisé les entretiens pour la collecte des données. La vérification des trois hypothèses s'est faite sur la base de l'analyse de contenu, notamment l'analyse catégorielle. Toutes les trois hypothèses ont été éprouvées avec succès. Conséquemment, notre hypothèse générale a été confirmée. Au demeurant, nous pouvons dire que la qualité de la relation enseignant-élève détermine effectivement le niveau d'adaptation scolaire des élèves-maîtres.

Les résultats de l'étude révèlent néanmoins la nécessité d'améliorer la qualité des interactions entre l'enseignant et les autres membres de la communauté éducative, de veiller à l'application effective des textes réglementant le fonctionnement d'un établissement scolaire.

De ce fait, dans une perspective théorique, nous avons proposé un modèle systémique d'accompagnement à l'adaptation scolaire des élèves. Dans une perspective pratique nous avons proposé une grille de besoins de formation et une grille d'analyse d'un projet d'accompagnement à l'adaptation scolaire. Toutefois, des études ultérieures pourraient être conduites sur la base des hypothèses formulées pour permettre un examen approfondi des aspects spécifiques y relevant. Elles pourront dans cette perspective prendre en compte d'autres établissements, afin de rendre compte de façon plus étendue, des facteurs spécifiques déterminants pour une participation harmonieuse accrue des autres membres de la communauté éducative à l'éradication de l'échec scolaire et des difficultés d'apprentissage. Ce d'autant plus qu'en paraphrasant, Lessard (2003), l'échec qui sanctionne une évaluation est une pilule amère pour l'apprenant, un syndrome pour les parents et une source importante de dépenses pour l'Etat.

Après l'interprétation des résultats, nous proposons dans cette section des démarches envisageables pour une amélioration des processus d'accompagnement à l'adaptation scolaire des apprenants, pour une meilleure implication aux activités d'apprentissage. A cet effet, nos suggestions s'adressent au MINESEC et aux administrateurs scolaires, aux institutions de formation des enseignants, aux enseignants et enfin à la société civile.

- Au MINESEC et administrateurs scolaires

Bien que l'enseignant soit en partie responsable de la réussite de ses missions, celle-ci dépend aussi de l'administration tutelle qui régule le fonctionnement de chaque service scolaire, à travers l'organisation et les moyens qu'elle met à disposition. Aussi, leur suggérons nous au regard des résultats de cette étude :

- Le MINESEC devra proposer un guide pédagogique qui expose les principales missions de l'enseignant prenant en compte, le modèle d'accompagnement à l'adaptation proposé. Il devra également initier et encourager les recherches-actions sur l'amélioration du niveau des compétences professionnelles des enseignants.
- Les différents chefs d'établissement devront quant à eux veiller à ce qu'il y aie un service d'écoute et d'orientation adéquate, permettant la mise sur pied d'une cellule de prise en charge des apprenants en difficulté d'adaptation. Ils devront pourvoir les documents et le matériel nécessaires à l'amélioration du niveau de connaissance de la pratique du métier d'enseignement-apprentissage.

- **Aux institutions de formation des enseignants**

Au regard des attentes que fonde sur eux le système éducatif, pour atteindre les objectifs de l'OMD, nous pouvons dire que la valeur d'une institution de formation dépend de sa capacité à assurer et à promouvoir un niveau de compétence approprié chez ses apprenants. C'est pourquoi, nous adressons les suggestions suivantes aux écoles normales de formation des enseignants :

- Inscrire et/ou approfondir la connaissance des processus d'accompagnement à l'adaptation scolaire dans les curricula de formation initiale de leur produit ;
- Rendre la formation encore plus pratique et plus adaptée en incluant une spécialisation professionnels des enseignants aux problèmes d'adaptation scolaire dans la formation de leurs apprenants ;
- Initier et ou favoriser l'organisation des formations continues à l'intention de leurs anciens apprenants en fonction des problèmes d'adaptation identifiés et de la nouvelle donne éducative dans ce domaine au Cameroun, en Afrique et dans le monde ;
- Valoriser et vulgariser les résultats des recherches menées dans ce domaine qui permettraient l'amélioration des compétences à l'accompagnement à l'adaptation scolaire de leurs apprenants.

- **Aux enseignants**

Pour mener à bien leur mission d'accompagnateurs des élèves aux activités d'apprentissage, les enseignants doivent inéluctablement avoir une bonne maîtrise des mécanismes du processus enseignement-apprentissage. Notre étude ayant révélé la nécessité d'améliorer dans le processus d'accompagnement à l'adaptation scolaire des interactions entre les enseignants et les apprenants, nous leur proposons :

- De s'appuyer sur les modalités du guide proposé pour envisager des stratégies d'accompagnement à l'adaptation.
- De créer un lien de collaboration entre l'enseignant, l'élève et les autres acteurs de l'équipe éducative. Ils devront dans leur démarche, faire avec eux une recherche systématique sur la base des observations de ce dernier afin de formuler une définition systémique du problème. Les enseignants ont des observations très riches dont il faut tirer parti pour la compréhension de la situation et pour prévoir une action éventuelle. En échangeant avec les autres membres de l'équipe éducative, les enseignants démontrent clairement leur processus de pensée : énoncer les hypothèses et les vérifier

avec lui. Cette transparence a plusieurs avantages : elle démystifie la démarche adoptée et rend plus acceptable les propositions d'intervention qui peuvent paraître contraire à ce que l'enseignant aurait souhaité.

- **A la société civile**

A la société civile, nous recommandons particulièrement à tous les membres de la communauté éducative de contribuer au processus d'accompagnement à l'adaptation scolaire afin de lutter contre les difficultés scolaires dont font face leurs élèves. Aussi, relever et proposer les éléments nécessaires pour compléter la définition des problèmes qui surviennent sur ce plan. Aux parents, nous leur suggérons de s'investir et de s'impliquer davantage dans l'éducation de leur progéniture, plus précisément dans leur accompagnement à l'adaptation tout au long de ce processus.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and actions: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice – Hall.
- Barais, W. (1997). *Research and Quality of Science Education*. Paris : Bréal
- Bardin , L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Battin-Pearson et al (2000). *Parcours pédagogique*. Hurtubise : HMM.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions Clé.
- Bergeron, J., Chouinard, R., et Janosz, M. (2011). “The impact of teacher-student relationships and achievement motivation on students’ intentions to dropout according to socio economic status”. In *US-China education review B*, (2b), 273-279
- Blanchet, P., (1985). *L'enquête de terrain en sciences sociales: l'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Paris : Saint- Martin.
- Bourgeois, E. (2006). « La motivation à apprendre ». In *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Bressoux, P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres ». *Revue Française de Pédagogie*, 97-137.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir-dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Chevellard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clanet, J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte*, thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation (dir. M. Bru), Toulouse II Le Mirail (non publiée).
- Cosnefroy, L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, 147, 107-128.
- Cosnefroy, L. (2011). *Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation : Déontologie et identité*. Grenoble : Presses Universitaires de France.

- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire ». *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136
- Crahay, Dekétélé et Paquay,(2006). *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : Edition de Boeck Université.
- Curocini, C. et Mc Culloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- Cyrułnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Odile Jacob.
- Davis, H.A. (2003). "Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development". In *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Demagnet, J. et Van Houtte, M. (2012). "Teachers' attitudes and students' opposition. school misconduct as a reaction to teachers' diminished effort and affect. Teaching and teacher education". In *international journal of research and studies*, 28(6). 860-869.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Deslauriers et Kérisit, (1997). *Recherches sociales : de la problématique à la collecte des données*. Montréal : Presses Universitaire du Québec.
- Dictionnaire des termes de l'éducation, (2004). Paris : Editions de Vecchi S.A.
- Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013-2020)
- Etat du Cameroun. (1998). Loi no 98/004 du 14 Avril d'orientation de l'éducation au Cameroun. Yaoundé : CEPER.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). « La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire ». *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fayol, (2003). *Éducation, profession de l'enseignant*. Paris : Hachette.
- Fonkeng E.G., Chaffi C.I., Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Association Camerounaise de Coaching et d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.
- Fonkoua, P. (2008). « Le Conseiller d'Orientation et le suivi psychopédagogique de l'élève en difficultés scolaires ». In *Cahier de terroirs : processus d'intégration des enfants en difficultés d'apprentissage et d'adaptation scolaires*. Vol n°02 mars, 223 – 235.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). “Typology of Students at Risk of Dropping Out of School: Description by Personal, Family and School Factors”. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (4), 363-383.
- Fortin, L., Poirier, M., Lessard, A., Yergeau, E. (2013). « La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire ». In *Revue canadienne des sciences du comportement*, 35 (2), 321-428.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires ». In *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, Plante et Bradley. (2011). *Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire*.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). “ The role of teacher relationships in the lives of students”. *New directions for youth development*, 103(automne), 45-54.
- Frei et al. (2005). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Paris, Edition Armand Collin.
- Gaberan, P. (2003). *La relation éducative, éducation physique scolaire, des programmes à l'enseignement*. Paris : Erès Editions.
- Gayet, D. (1995). *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris : Édition Armand Collin
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, (8^{ème} édition), Bruxelles : Editions de Boeck Université.
- Guevremont, (2007). *La violence à l'égard des enfants en milieu familial*. Paris : Centre Educatif et Culturel.
- Guibert, et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Editions Armand Colin.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Paris: Esf.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). “Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade”. *Child Development*, 72, 625–638.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). “Predicting different types of school dropout: a typological approach with two longitudinal samples”. In *Journal of educational psychology*, 92(1), 171-190.
- Jonnaert, P. (2006). *Compétence et socioconstructivisme*. (2ème édition). Bruxelles: Editions de Boeck Université.
- Klem, A.M. et Connell, J.P. (2004). “Relationships matter: linking teacher support to student

- engagement and achievement”. In *The journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Knowles, (2005). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Collection méthode des sciences humaines, vol. 3 de pédagogie en dop.
- Lamoureux,(2006). *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Montréal : université du Québec. Décanat des études avancées et de la recherche.
- Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Éditions ESKA.
- Lessard, A., Fortin, L., Yergeau, É. et Poirier, M. (2007). “School bonding or school dropout: tipping the scale for at-risk youth”. In *Learning Landscapes*, 1, 185–196.
- Lessard, C. (2004). « L'obligation des résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? ». In *Obligation des résultats en éducation. Psychologie Sociale de l'Education : 11(1)*: 25-42.
- Matchinda, B.(2008). *Motivation et éducation des filles : pour un modèle d'autodétermination des adolescents*. Thèse de Doctorat d'Etat : chaire UNESCO. ENS.
- Marcel Postic, (2001). *Education et formation : Recherches scientifiques*. Paris : Presses universitaires de France. 9^{ème} édition.
- Mgbwa, V. (2008). « Refus scolaire et antécédents familiaux ». In *Les cahiers du terroir*, N°2, 71-82.
- Mgbwa, V. (2011). « Image de soi de l'adolescente qui tombe en transe dans les établissements scolaires ». In *Syllabus Revue scientifique interdisciplinaire de l'ENS*, Vol II N°2,129-162.
- Mgbwa, V. Youwa, R.M et Ngonu, P. (2013). « Phobie scolaire chez les enfants de la rue au Cameroun ou décalage entre habitus social et habitus scolaire ? » In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°62, 35 – 44.
- Moreno, M. (s.d.). *Démarches de l'ingénierie de la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, R. (1986). *Le questionnaire dans l'enquête*. Paris : ESF.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Mvesso, A. (2006). *Assister son enfant dans ses études aujourd'hui au Cameroun : quel paradigme ?quelles méthodes ?* Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Paul, A. et Malki (2014). *Savoirs, pratiques, éducation*. Paris : Retz.
- Parret, C. et Iguenane, J. (2011). *Accompagner l'enfant maltraité et sa famille*. Paris : Dunod.

- Perrenoud, (1994). *Professionnalisation du métier, Revue des sciences de l'éducation. Montréal*. Vol.XIX, no 1 (repris par Perrenoud, la formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris : l'Harmattan.
- Petit Larousse de psychologie. (2^{ème} édition). Paris : Larousse.
- Piaget, J. (1967), *Biologie et Connaissance*, Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1967). *The psychology of intelligence*. New-York : Routledge.
- Piaget, J. (1968), *Le structuralisme*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Pintrich ,P. R. (2003). «A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts ». In *Journal of educational Psychology*, 95, 667-686.
- Postic, M. (1982). *La relation éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Potvin, P. (2005). « La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire ». Dans DeBlois, L. & Lamothe, D., *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 109-118.
- Potvin, P. (2005). *La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire, tiré de La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*, Québec : Les Presses de l'université de Laval.
- Pourtois, J.P. ; Desmet, H. et Lahaye W. (2006). *Les points-charnières de la recherche scientifique, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université des monts-halnavaut*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Pourtois, J.P., Desmet, H., Lahaye. (2008). *Les points charnières de la recherche scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Quivy et Van Campenhoudt, (2006). *Le comportement, les facteurs personnels (processus cognitifs, émotionnels et...)*. Montréal : Université du Québec.
- Rabatel, A. (2002). « Le sous-énonciateur dans les montages citationnels : hétérogénéités énonciatives et déficits épistémiques ». In *Enjeux*, 54, 52-66.
- Rabatel, A. (2004). « Stratégies d'effacement énonciatif et sur-énonciation dans Le dictionnaire philosophique de Comte-Sponville ». In: *Langages*, 156, 18-33.
- Rabatel, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. Education et didactique », 2, 87-114. 2007. www.educationdidactique.162

- Raynal, F., et Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF édition.
- Rousseau, J.J. (1789). *Emile*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Rogiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck université.
- Schwanen, C. (2008). *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles*. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Siakeu, G. (2010). *Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun*. EIP-Cameroun.
- Suchaut, B. (2007). « Accompagnement à la scolarité et réussite éducative intérêts et enjeux de l'évaluation ». *Edition éducative*. 1-7.
- Tsafak, G. (2006). « Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun ». In *Revue africaine de sciences sociales et de la culture, les cahiers de terroirs, (01), 14-40*.
- Vasseur , C. Hudelot, M.T. (1998). « Peut-on passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et en L2 ? ». In *Cahier d'acquisition et de pathologie du langage*. n°15, 115-141.
- Vasseur, M.T. (2005). *Rencontres de langues : Question(s) d'interaction*, Paris : Didier-Crédif, collection LAL.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honorée Champion.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygostsky, L. S. (1985). *Pensée et Langage*. 1ère édition Messidor, Paris : Edition sociale.
- Wentzel, K. (1998). "Social relationships and motivation in middle school : the role of parents, teachers, and peers". In *Journal of Educational Psychology, 90(2), 202-209*.
- Whannell, R. et allen, W. (2011). "High School Dropouts Returning to Study : The Influence of the Teacher and Family during Secondary School". In *Australian journal of teacher education, 36(9), 22-35*.

ANNEXES

Attestation de recherche

Annexe 2 :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUELLES

Présentation du cadre de la recherche :

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet du Master en Sciences de l'éducation de [TCHAMDA Berline], dirigé par Pr FONKENG EPAH George du département de Psychologie de l'Université de Yaoundé I.

Avant d'accepter de participer à cette recherche, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique les buts de ce projet de recherche et ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour but d'étudier : l'adaptation des élèves-maitre en situation de formation professionnelle au travers la qualité de la relation enseignant- apprenant.

Déroulement de la participation

L'entrevue, de type individuel, se déroulera dans un lieu neutre de votre établissement. Elle aura une durée de 30 minutes environ par session et sera enregistrée sur audio, avec votre consentement. L'entrevue concerne votre vécu personnel à l'ENIEG et les relations avec les enseignants. Les thèmes suivants seront abordés : L'identification du cas, la mise en œuvre de la fonction d' enrôlement par les enseignants, la mise en œuvre des paramètres de réduction de degrés de liberté , la mise en œuvre des stratégies de contrôle de la frustration, l'adaptation scolaire des élèves- maîtres.

Avantages, risques ou inconvénients liés à votre participation.

Il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Au besoin, celle-ci pourra vous suggérer une liste des ressources disponibles dans votre établissement ou dans la ville.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libres de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, vous pourrez être identifié(e) soit par votre nom, soit par un nom fictif pour assurer votre confidentialité, selon ce à quoi vous consentirez spécifiquement.

L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entrevue accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'ENIEG DE Yaoundé I pour des fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne

consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entrevue et sa transcription seront détruits au terme du projet de recherche.

Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- Les noms des participants dans aucun rapport ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul le chercheur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- Les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant 1an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet, à l'annexe 1.

Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette recherche et je vous remercie vivement d'y participer.

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « *Qualité de la relation enseignant- apprenant et niveau d'adaptation de l'élève-maitre de l'ENIEG* ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet de recherche. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : _____

Signature du participant ou de la participante

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant) du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Date : _____

Signature du chercheur

Annexe 3 :

CONTENU DES ENTRETIENS

Entretien avec Jeanine : élève maîtresse de BEPC, 24 ans

Entretien du 10 Avril (25 min.)

Depuis que je suis ici à l'ENIEG, je constate une nette différence entre cette école et le lycée, ici les choses sont vraiment pratiques. Dans l'ensemble, les enseignants nous mettent la pression de travail, ils donnent trop de devoirs à faire à la maison, ils contrôlent, ceux qui n'ont pas fait, sont immédiatement punis. Généralement, ils proposent deux types de punition : soit tu travailles à la machette pour une trentaine de minutes ou tout simplement tu refais le devoir et tu le recopies en deux exemplaires. Les enseignants sont très assidus malgré leur grand nombre ; chacun à son tour de nous dispenser le cours, mais ceux qui sont présents peuvent intervenir de temps en temps. Au niveau des explications : il est vrai c'est généralement des disciplines très techniques, ce qui fait que certains enseignants expliquent vraiment beaucoup mais d'autres par contre lisent seulement leurs cours et s'en foutent du reste. Il y a aussi qu'il faut être très présent et à l'heure car on ferme notre portail à 7h00 les lundis et à 7h20 les autres jours. Si tu arrives en retard, tant pis ! c'est ton problème, les heures d'absences te guète. Ce qui est plus grave est que tu n'auras personne pour t'expliquer le cours parce que même les camarades chacun se débrouille à sa façon. Pour moi, le mieux est d'être là toi-même pour comprendre ce que l'enseignant dit sinon tu perds tout. Déjà il y a trop d'adultes en classe ; il est vrai qu'ils font toujours comme des enfants et c'est ce qui énerve les professeurs.

Entretien du 17 Avril (35 min.)

Les enseignants ici travaillent avec ceux qui veulent vraiment apprendre. Moi, aucun enseignant n'a déjà refusé de m'expliquer quelque chose, chaque fois que je vais vers l'un d'eux, s'il n'est pas disponible, il me le dit poliment en me donnant un rendez-vous sûr ; ce qui fait que je trouve toujours satisfaction en travaillant avec mes enseignants. Et non avec les camarades... eux mêmes ne comprennent rien ! Ils sont même plus idiots que moi. Mais je connais beaucoup de mes camarades qui se plaignent des enseignants, ils trouvent toujours qu'ils sont arrogants, indifférents et même méchants. Je ne sais pas comment ils les abordent...mais ces élèves là même cherchent aussi ! Comment quelqu'un peut même arriver

ici à l'école avec un habillement bizarre, avec une halène de tabac et d'alcool les cheveux mal peignés on va te prendre au sérieux comment ? Toi-même dis moi ! Moi ici à l'école je n'aurai jamais de problème déjà ; dès que je connais ce qu'un enseignant veut, je me comporte, déjà je n'aime pas quand on me blâme, même à la maison si mon père, me gronde je me mets à pleurer et lui même sait que je suis comme ça ! Moi je ne dérange pas mes enseignants et c'est comme ça que je n'aime pas quand on me dérange aussi ! Même dans les écoles primaires où j'ai fais mes premiers stages pratiques, les enfants ont commencés à me déranger; il est vrai je m'étais préparé et c'est pour cela que j'ai pu supporter cela, parce que nos enseignants nous donnent beaucoup de conseils pendant les classes et même avant qu'on aille en stage pratique. Je travaille généralement seule, sauf en anglais que je travaille avec une fille anglophone. Je l'aide en français et elle m'aide en anglais et en statistiques je travaille avec un ancien camarade du lycée que j'ai retrouvé ici, il est devenu sympa avec moi ; avec le reste, je ne les gère pas trop mais si quelqu'un me demande de l'aider je peux le faire si j'ai du temps sinon je t'envoie balader...

Entretien avec Flore : élève maîtresse ENI BEPC, 27 ans

Comment trouvez-vous vos relations avec vos enseignants ; est ce qu'ils vous permettent de vous épanouir sur le plan des apprentissages ?

Entretien du 10 Avril (35min.)

Je ne sais pas ! Chacun est comme il est, généralement en ce qui me concerne, je n'ai pas de problème avec mes enseignants surtout avec les enseignants hommes. Vous savez, nous les femmes, nous sommes toujours très compliquées surtout envers les autres femmes. Lorsque j'ai un problème et que je sollicite une aide d'un enseignant, je n'hésite pas d'aller vers un professeur homme ; avec eux je m'entends vraiment sans problème. Avec les femmes ce sont des fausses remarques, elles font toujours comme si on est là pour chercher les hommes et non pour étudier ; des remarques du genre « *vous les filles de cette ENIEG vous aimez trop faire le bijân au lieu d'étudier* » pour dire qu'on aime séduire les hommes au lieu d'apprendre. Les dames là aiment trop parler mal aux filles ici et ça énervent. Les femmes sont très compliquées, elles parlent de tout, elles trouvent toujours à dire surtout sur les filles. Et comme elles sont très nombreuses ici à l'ENIEG, ce qui fait que la vie ici n'est vraiment pas facile avec elles. En dehors de ça elles sont paresseuses, elles n'aiment pas travailler, c'est même là le problème, elles n'aiment pas enseigner ou même aider un élève. C'est comme ça

qu'elles nous insultent « *vaux rien, bêtes, bordelles, sales, laides,...* ». Bref, elles vous découragent si tu avais même une question à lui poser. Ce sont toujours elles qui arnaquent les élèves si par exemple tu vas pour lui poser un problème que je n'ai pas bien compris le cours, elle te demande si c'est ce qu'elle mange... Et le jour que tu lui apporte même un petit cadeau, un chocolat, un croissant ou même n'importe quoi, elle est contente elle te considère comme sa fille...et là tu peux lui poser n'importe quel problème de l'école si elle ne connaît pas, elle fera tout pour qu'un de ses collègues t'aide. Ce n'est pas facile ici ! On se bat seulement.

Moi, dès que j'ai compris cela je ne me gêne plus d'aller vers elles ; si je voudrais une explication d'un enseignant, je vais vers un de mes professeurs hommes... avec eux je m'en sors mieux. Sur le plan des enseignements ça va, un effort est vraiment fait sur ce plan car ils s'efforcent tous à terminer les programmes, et ils expliquent également bien surtout quand elles sont de bonnes humeurs.

Entretien du 17 Avril (30min.)

En ce qui concerne les professeurs hommes, ils sont toujours présents, et ils enseignent hyper bien ; d'ailleurs j'ai toujours de meilleures notes avec eux. Mes prof hommes ne m'intimide pas au contraire ils m'encouragent, constamment entrain de me donner les conseils. Il y a un d'eux que j'aime le plus : c'est mon prof de politiques éducatives et éducation comparée; il m'a toujours demandé de continuer mes études après ma formation ici à l'ENIEG. Avant, quand je venais d'arriver ici à l'ENIEG ça m'énervais même mais, c'est lui qui m'a vraiment expliqué l'importance de cette formation pour ma vie et j'ai compris. D'ailleurs, je lui ai promis d'aller le plus loin possible tant que j'aurai des moyens pour payer mon école. Je peux même dire que c'est lui qui m'a donné le gout de faire cette formation. Je suis sûr que s'il n'était pas là, je serai déjà partie faire autres choses parce que je n'aime pas quand quelque chose me dérange. Moi, je ne voulais même pas faire l'ENIEG, c'est mon père et surtout ma mère qui m'ont demandé de faire ça en attendant ; car on ne sait jamais.

Pour ce qui est de mes camarades, ça va ils ne me gênent pas, déjà chacun fait ce qu'il veut. Personne n'est là pour quelqu'un. Ils sont trop bavards, ils aiment le *racontage* ? ils veulent tous savoir même ce qui ne les concerne pas ils ont le gros cœur... De temps en temps on travail dans les groupes d'exposés mais difficilement j'apprend avec eux, sauf si j'ai un problème d'un cours que je n'ai pas fait. si par exemple je suis en retard ou même absent

dans ce cas, je sollicite l'un d'eux. Mais ici en classe, je m'entends mieux avec les filles et quelques garçons. Il y a des vieilles femmes ici qui aiment parler des choses que ne les concernent, pas elles sont trop bavardes ! C'est pourquoi je ne cause pas avec elles.

Entretien avec Joseph : élève maître ENI Baccalauréat, 25 ans

Entretien du 08 Mai (40min.)

Je pense que ça va, il n'y a pas de problème. Je m'entends bien avec mes enseignants, il n'y a pas de problème. Tout le monde est gentil, les enseignants et même les camarades je m'entends bien avec tout le monde. J'ai l'impression que j'ai bien fais de venir faire l'ENIEG. Les enseignants sont bons, ils ne dérangent pas...

Pour moi, un bon enseignant est celui qui enseigne bien c'est-à-dire qui atteint son objectif avec ses élèves, celui qui enseignent selon l'approche par les compétences, bref celui qui enseigne selon les problèmes et les besoins de chaque élève. Ici à l'ENIEG, je pense que c'est ce que nos enseignants font. Les gars nous gèrent bien sans problème. Lorsque tu as une difficulté de comprendre quelque chose, tu poses une question il te répond et t'explique pour que tu comprennes bien. Les élèves qui pensent que les enseignants les dérangent, je pense que ce sont eux qui dérangent ; ce sont ceux qui demandent plus qu'il en faut et veulent autres choses que les enseignements. Je ne vois pas un enseignant ou même une enseignante entrain de te déranger pour rien. Pour les filles qui passent tout le temps à séduire les professeurs et une dame professeur qui veux aussi le même prof, il est claire qu'elle va te détester et c'est elle qui a raison parce qu'elle a déjà sa vie mais toi, tu cherches encore, mais tu veux seulement mettre l'histoire des hommes devant. Elle te fait la peau et c'est toi qui va souffrir... c'est ce que moi je pense eh ! Aussi il n'y a pas que les femmes qui font cela ; même certains de nos professeurs hommes si par exemple, toi un garçon tu viens chercher la même petite que lui, il te crée les problèmes. Parce qu'il y a de belles petites ici et si tu entends un professeur déjà devenir très gentil avec elle mon vieux ! fais attention ! Et certains camarades n'aiment pas quand on leur dit cela, ils font toujours comme si c'est quelqu'un qui ira dire à tel professeur qu'il cherche la même petite que son prof. En ce qui me concerne je n'ai pas de problème avec eux. Je suis venu faire mon école ! Mon père a dis va et non allez ; donc je suis d'abord là pour moi-même alors, je ne regarde pas autres choses que ce que je suis venu faire ici.

Entretien du 15 Mai (20min.)

Il y a les filles qui se rivalisent aussi avec des professeurs, parce qu'il y a vraiment les filles qui sont bien ici, celles qui ont les maris bien placé ; elles ont même les chauffeurs qui les déposent chaque matin. Elles sont vraiment belles et riches. Alors qu'il y a des professeurs, surtout celles qui viennent de sortir de l'ENS, elles n'ont rien ! C'est à peine qu'elle peut se faire une coiffure. Alors lorsqu'elle demande à une élève de ne plus venir ici avec une greffe, selon le règlement intérieur de tous les ENIEG, les élèves trouvent toujours qu'elles sont jalouses, c'est parce qu'elles ne connaissent rien, qu'elles n'ont pas d'argent qu'elles se comportent comme ça pourtant, vous n'avez pas les mêmes problèmes. Et elle a raison de le faire, ce n'est même pas elle qui le demande ; c'est le règlement intérieur de toutes les écoles normales.

Entretien avec Gabrielle : élève maîtresse ENI Baccalauréat, 26 ans

Entretien du 08 Mai (30min.)

Je vais parler ici en tant qu'une élève maîtresse qui a déjà fait le terrain car il faut le souligner qu'avant d'entrée à l'ENIEG, j'enseignais déjà depuis trois ans environ dans les écoles privées. Et là j'ai vraiment fait l'expérience de l'influence des mauvaises relations entre enseignant-élève ; si par exemple ta tête ne plait pas à un enfant, il aura du mal à vous écouter, si vous êtes trop laide par exemple, vous avez une infirmité monstrueuse, les enseignants qui aiment boire et venir à l'école puant d'alcool, les élèves vont fuir. Il y a même le fait de trop se maquiller qui rend aussi cette relation mauvaise. Quand une maîtresse est trop maquillée, l'enfant a l'impression que vous lui faites des grimasses lorsque ta face prend certaines formes en parlant devant eux et du coup il prend la peur alors l'apprentissage passe avec beaucoup de difficultés. Tout ce que je peux dire est que les enfants aiment les choses naturellement et les enseignants doivent tout faire pour être naturelle si non vous fragilisez et vous déconcentrez les enfants. Il ya aussi que je n'aime pas trop l'enseignement, c'est une profession très méprisée dans notre pays les enseignants qui font tout le travail de l'éducation, les familles ont abandonnés les enseignants dans cette tâche mais, ils n'ont pas la récompense même une simple reconnaissance envers eux, ça fait mal et ça n'encourage même pas. Je n'aime pas ce métier.

Entretien du 15 Mai (25min.)

Je suis venu me former pour envisager faire autre chose ; si par exemple, j'ai la chance d'être contractualisée, même s'il faut acheter je vais migrer vers un autre ministère. Si au Cameroun, il y a des ministères qui ont vraiment l'argent, si tu fais par exemple un an dans ce ministère, avec les missions, tu ne vas pas regretter. Alors qu'au ministère de l'éducation de base, c'est la misère totale ; c'est bizarre c'est même à la limite injuste. Et quand tu arrives en classe les élèves t'énervent encore ! dis toi-même quelle sera ta réaction. ? Hey ! ça me fait penser à quelque chose que j'avais vécu dans une classe du CM2 là où j'enseignais ; un jour, c'était au deuxième trimestre, on accélérât déjà avec le travail pour bien préparer les enfants au CEP, alors je suis venu à l'école, je n'avais vraiment plus le temps, ce qui fait que je me négligeais un peu ; une dame dont son enfant était dans ma salle, part dire au fondateur qu'il apprenne à dire à ses enseignantes d'être propre quant elles viennent enseigner leurs enfants parce que les enfants ne copient que ce que font leurs enseignants. Pour te dire que les gens sont trop ingrats, je me sacrifie pour leurs enfants et c'est tout ce qu'elle trouve à me dire...

Entretiens avec Carine : élève maîtresse ENI BEPC , 29 ans

Entretien du 22 Mai (28min.)

Les enseignants de cette école sont trop vantards, ils ne se prennent pas pour de moindre mais, moi je ne regarde pas ça. Hein ! C'est comme ça qu'ils nous insultent ho ! Vous êtes des idiots, les vieux qui ne valent rien, les vieilles femmes et les hommes qui ne savent rien. Il y a même un parmi, qui nous dit que nous sommes les derniers de la société et qu'en aucun jours un de ses proches ne pourra jamais faire l'ENIEG, que nous sommes misérables mais, les gars de B3 nous ont dit qu'il avait une petite dans leur salle l'année dernière... il est trop bizarre, je n'aime pas ce genre d'homme qui bavarde comme une vieille femme. En plus il parle même au gens alors qu'il n'est même pas frais comme certain prof ici. Moi, si j'étais prof ici j'allais être distrait, dès que je termine mon cours, je rentre immédiatement, et je ne serai pas comme certaines dames ici qui parlent de tout et de rien même ce qui ne les concernent pas ! Elles parlent seulement. Il ya une maman là qui passe son temps à parler mal de ses collègues, pour elle tous s'habillent mal comme si les gens sont venus se faire voir ici alors que ! Elle même hein, ne ressemble à rien ! C'est vrai que son mari a un peu, ce qui fait qu'elle change constamment de voiture.

Entretien du 29 Mai (23min.)

Pour l'école, ça va ! je me bats c'est vrai ce n'est plus comme au lycée, ici l'école est très pratique même comme il ya la pression des devoirs et trop de matières, il ya même les matières que moi je n'avais jamais entendu parler comme tous ce qui est didactique et pédagogie, il ya aussi la psychologie des enfants là, c'est comme si nous sommes à l'université pour apprendre comment les enfants fonctionnent dans leur psychologie. Bon ! C'est qu'en même bien d'apprendre cela. Les enseignants se battent comme ils peuvent pour nous expliquer ces choses, le reste on ne gère pas...on apprend aussi le travail quant on est sur le terrain en stage pratique, mais là-bas, il faut aussi être en bon terme avec les maîtres et les maîtresses d'application, il faut toujours leur donner un petit quelque chose pour qu'une maîtresse t'aide à mieux préparer tes leçons.

Entretiens avec Martin : élève maître ENI Baccalauréat, 29 ans

Entretien du 22 Mai (31min.)

Comment trouvez-vous vos relations avec vos enseignants ; est ce qu'ils vous permettent de vous épanouir sur le plan des apprentissages ?

Nos relations sont bonnes, du moment où nous faisons ce qu'ils veulent parce que nos enseignants sont trop exigent on dirait qu'ils ont le sang à l'œil. Les gars ne s'amuse pas avec leur travail. Il est vrai, pour s'en sortir ici sans problème n'est pas facile parce que moi par exemple j'ai laissé les classes depuis avant de revenir faire le concours de l'ENIEG, je n'avais plus l'idée d'école, faire les devoirs, faire des exposés et comme ils aiment bien ça, ce qui fait que j'éprouve d'énormes difficultés avec eux. Toutefois, certains sont très compréhensifs lorsque tu as un problème, expliques leur clairement ils vont t'aider. C'est l'un d'eux qui m'avait aidé à me faire un emploi de temps d'étude personnel. Pour vous dire la vérité, moi je suis déjà un responsable de famille, j'ai trois enfants avec ma femme donc je me bats de moi-même ; Personne ne me vient en aide en dehors de quelques amis. Quand je ne suis pas en classe, j'attaque avec la moto et je le fais chaque soir au sortir des classes. Ce qui fait que je n'ai pas vraiment pas le temps de faire tous les devoirs. Il ya des fois, je suis dépassé et je ne peux rien. Faire la formation dans ces conditions n'est pas facile pour nous autres. Ce n'est même plus à l'époque où les élèves-maîtres avaient la bourse maintenant tout est difficile. J'ai même la chance, c'est que ma femme prend soin des mes enfants je cherche

juste l'argent c'est elle qui fait le reste. S'il faut donc regarder tout cela, tu vois que faire l'école ici à l'ENIEG n'est pas du tout facile. Je prie seulement le Seigneur qu'il m'aide à avoir ne ce reste que la contractualisation pour aussi sourire un jour.

Entretien du 29 Mai (25min.)

Pour ce qui est des enseignements ici, je n'ai vraiment pas grand chose à dire parce que nos enseignants font tout ce qu'ils peuvent pour mieux nous former. Je le dis parce que, lorsque je regarde certains de mes amis et camarades de lycée qui sont dans les ENIEG privées, c'est le jour et la nuit. Nous avons les meilleurs enseignements lorsque nous sommes en stage pratique ; ces gars nous demandent tout; même les simples fiches de préparation des leçons selon l'APC, lorsque nous utilisons plusieurs fiches selon notre choix, les gars ne connaissent qu'une seule...c'est à ce niveau que je trouve que nos prof nous aident beaucoup. C'est vrai, je croyais que ce sont les mêmes profs qui font les champs là-bas mais, ils citent les noms que je ne connais pas. Soit c'est les simples étudiants qui leur donnent cours, je ne sais pas, moi-même je suis dépassé.

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE	v
LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	6
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME	9
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	11
1.3.1. Question principale de recherche.....	11
1.3.2. Questions spécifiques de recherche	11
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE	11
1.4.1. Objectif général de l'étude.....	11
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	12
1.5. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	12
1.5.1. Intérêt social.....	12
1.5.2. Intérêt pédagogique.....	13
1.5.3. Intérêt scientifique	14
1.5.4. Pertinence de l'étude.....	15
1.6. DELIMITATIONS THEMATIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ETUDE.....	16
1.6.1. Délimitation thématique.....	16
1.6.2. Délimitation empirique	17
1.7. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES DE L'ETUDE	17
1.7.1. La notion d'étayage.....	18
1.7.2. Concept de relation enseignant-apprenant	19

1.7.2.1. Relation éducative.....	19
1.7.2.2. Caractéristiques.....	19
1.7.2.3. Relation enseignant-apprenant comme forme d'étayage.....	20
1.7.3. Concept d'adaptation scolaire.....	22
1.7.3.1. Adaptation.....	22
1.7.3.2. Adaptation scolaire.....	24
1.7.3.3. Paramètres de l'adaptation scolaire.....	24
1.7.4. ENIEG.....	25
1.7.4.1. Institution de formation professionnelle.....	25
1.7.4.2. Objectifs de la formation.....	26
1.7.4.3. Qualité de la formation.....	26
1.7.5. L'ingénierie de la formation.....	27
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET INSERTION THEORIQUE DU SUJET	29
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE.....	29
2.1.1. Travaux sur la relation pédagogique.....	29
2.1.1.1. La motivation comme catalyseur de la qualité de la relation enseignant-apprenant.....	29
2.1.1.2. La cognition et la motivation au service des opérations pédagogiques chez les apprenants.....	31
2.1.1.3. L'affect comme dimension relais dans la qualité de la relation enseignant-apprenant.....	33
2.1.2. Les différents niveaux de l'adaptation.....	36
2.1.2. Travaux sur l'adaptation scolaire.....	41
2.1.2.1. Le processus d'adaptation scolaire : une valeur centrale dans l'acte d'éducation.....	41
2.1.2.2. La phobie scolaire comme forme d'adaptation scolaire.....	42
2.1.2.3. L'autorégulation des apprentissages, une manifestation réussie de l'adaptation scolaire.....	43
2.1.3. Travaux sur la formation professionnelle.....	46
2.1.3.1. Professionnalisation de la formation professionnelle.....	46
2.1.3.2. La formation des enseignants comme pré-requis pour un tutorat efficace.....	47
2.1.3.3. La formation des enseignants comme vecteur d'efficacité du système éducatif.....	49

2.1.3.4. Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun : un issu pour la professionnalisation.	52
2.1.4. Travaux sur l'étayage.....	55
2.1.4.1. Le but de l'étayage.....	58
2.1.4.2. Etayage de l'enseignant : Un fait de sur- énonciation	58
2.2. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET	61
2.2.1. L'étayage selon Bruner	61
2.3. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	65
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	66
2.4.1. Hypothèse générale.....	66
2.4.2. Formulation des hypothèses de recherche	67
2.5. OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ..	67
2.5.1. Opérationnalisation de la variable indépendante	68
2.5.2.-Opérationnalisation de la variable dépendante	69
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	71
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	72
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	72
3.2. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU SITE DE L'ÉTUDE.....	73
3.2.1 Situations géographique et historique de l'ENIEG B.	73
3.2.2 Situation administrative et pédagogique	74
3.3. POPULATION DE L'ETUDE.....	75
3.3.1. Présentation et justification du choix de la population d'étude	75
3.3.2. Critères de sélection des sujets de l'enquête.....	76
3.4. ECHANTILLON ET ECHANTILLONAGE	76
3.4.1. Justification de la technique d'échantillonnage utilisée.....	76
3.4.2. Echantillon de l'étude	77
3.5. METHODE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	78
3.5.1. Choix de l'instrument de collecte des données.....	78
3.5.2. L'entretien.....	78
3.5.3. Justification du choix de l'entretien	79
3.5.4. Justification du choix des entretiens semi-directif.....	79
3.5.5. Construction de l'instrument de collecte de données	81

3.5.5.1. Le guide d'entretien	81
3.5.5.2. Cadre de l'entretien.....	82
3.5.5.3. Conduite de l'entretien.....	82
3.6. TECHNIQUE DE DEPOUILLEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES	84
3.6.1. Justification de la technique de dépouillement	84
3.6.1.1. Retranscription des données	84
3.6.1.2. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu.....	84
3.6.1.3. Présentation de la grille d'analyse des données des entretiens individuels	85
3.6.1.4. Justification du choix de la technique d'analyse des données de l'entretien.....	85
3.6.2. Codage des données	86
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	88
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE.....	89
4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS	89
4.1.1. Le cas Jeannine	89
4.1.2. Le cas Flore.....	90
4.1.3. Le cas Gabrielle	91
4.1.4. Le cas Carine.....	92
4.1.5. Le cas Joseph	92
4.1.6. Le cas Martin	93
4.2. PRÉSENTATION THÉMATIQUE DES RÉSULTATS.....	94
4.2.1. Fonction d' enrôlement.....	94
4.2.2. Paramètres de réduction des degrés de liberté	97
4.2.3. Stratégies de contrôle de la frustration.....	99
4.2.4. Niveau d'adaptation des élèves-maîtres.....	102
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	107
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	107
5.1.1. De la qualité de l' enrôlement à l'adaptation scolaire des élèves-maîtres de l'ENIEG.	107
5.1.2. Des paramètres de réduction des degrés de liberté à l'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG.	112
5.1.3 Des stratégies de contrôle de la frustration à l'adaptation des élèves-maîtres de l'ENIEG.	114

5.2. PERSPECTIVES.....	116
5.2.1 Perspectives théoriques.....	116
5.2.2. Les perspectives pratiques.....	118
CONCLUSION GÉNÉRALE	121
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
ANNEXES.....	121