

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

ÉDUCATIVE

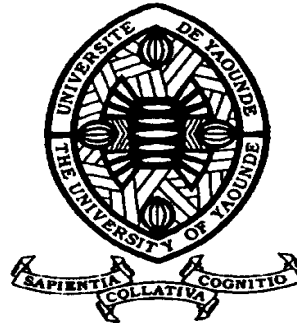
CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN

« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF
EDUCATIONAL ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'éducation

PLAN DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET ÉLÉVATION DES CRITÈRES DE RÉUSSITE CHEZ LES APPRENANTS

Mémoire présenté En vue de l'obtention du
DIPLOME DE MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

Par : Angèle KENGUE DONFACK

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de
Pierre FONKOUA
Professeur des Universités
Université de Yaoundé I

Année Académique : 2014-2015



A

- *Dr MOTCHONGOM TINGUE Epse TAGNE Marceline
Ph.D Physiques*

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu arriver à son terme sans l'intérêt constant manifesté par le Pr. Pierre FONKOUA, le Directeur de ce mémoire. Nous devons à l'équipe enseignante et administrative de la faculté des Sciences de l'éducation de nous avoir offert un cadre intellectuel propice à cette recherche sur l'optimisation de la réussite scolaire notamment Dr. MBGWA Vandelain et Mme NGONO OSSANGO Pangrace.

Nous souhaitons également remercier notre époux Mr TEMATIO Antoine pour son soutien multiforme ainsi que les enfants.

Par ailleurs, toute notre reconnaissance va à l'endroit des directeurs de l'École Publique d'EFOULAN qui ont permis la collecte des données dans leurs établissements scolaires. Ce mémoire, bien qu'étant un travail personnel, est également le résultat de multiples soutiens et apports que nous avons reçus de diverses personnes au rang desquelles, certains enseignants et certains membres de la communauté éducative, les élèves qui nous ont fournies les informations dans les établissements scolaires où la collecte a eu lieu. Les discussions que nous avons eues avec ces professionnels nous ont énormément stimulés et fécondé notre réflexion personnelle. Nous remercions tout particulièrement notre secrétaire qui nous a aidé pour la saisie et la lecture de ce mémoire

Nos remerciements vont enfin à tous les camarades pour la collaboration dont ils ont fait preuve durant notre formation notamment le Délégué de promotion ATANGANA Pie Désiré, NDOUNGMO Irène, AZANG AZANG Bertrand, MEMPOUTH MEMPOUTH Lavie, TCHAMDA Berline,

SOMMAIRE

DEDICACE-----	E-----	i
REMERCIEMENTS -----		ii
RESUME-----		iii
ABSTRACT -----		iv
INTRODUCTION GENERALE -----		1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE -----		5
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE-----		7
CHAPITRE 2: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET -----		18
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE -----		67
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-----		68
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE-----		89
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ETUDE-----		90
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS DE L'ETUDE-----		100
CONCLUSION -----		118
TABLE DES MATIERES-----		120
LISTE DES TABLEAUX -----		125
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES -----		126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES -----		127
ANNEXES-----		130

RESUME

Cette recherche a pour titre : « *plan de formation continue des enseignants du primaire et élévation des critères de réussite chez l'apprenant* ». Ce thème découle du constat selon lequel lorsqu'on explique habituellement l'échec scolaire de l'élève, on a tendance à se référer à son historicité lointaine. Or optimiser la réussite en combinant réussite et effort, suppose une construction des compétences individuelles. L'objectif de l'étude est alors d'examiner l'influence de la formation continue des enseignants du primaire sur l'élévation des critères de réussite des apprenants. Étant donné les limites imposées ou inhérentes à la formation initiale, la recension des écrits reconnaît un besoin de requalification des enseignants par des programmes de formation continue (Maïga, 1995 ; Maclure, 1997 ; Ilboudo et al, 2001 ; GTENF, 2003 ; Unesco, 2003).

La recension des écrits sur les modèles de formation continue montre en effet un virage vers l'efficacité. Cette efficacité devrait être uniquement jugée sur la base de la réussite scolaire des élèves, une idée déjà conceptualisée par Guskey (2000-2001). Le boterf (2010) ; Jonnaert (2009). Nous avons donc adopté et adapté le plan de formation continue proposé par Le boterf (2010) que l'on a structuré en quatre composantes : le moment de l'expérience vécu, le moment de l'explicitation des objectifs, le moment de la modélisation et le moment de transfert. Nous nous sommes donc posé la question suivante : quel plan de formation continue faut-il adopter chez les enseignants du primaire pour optimiser la réussite des apprenants et améliorer le rendement scolaire des élèves ?

Pour atteindre cet objectif, la recherche s'est adressée à un échantillon restreint d'enseignants de la ville de Yaoundé plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé IIIème et à certains membres de la communauté éducative. Pour opérationnaliser cette démarche, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle la formation continue des enseignants du primaire a une influence sur l'élévation des critères de réussite. Le traitement des réponses aux entretiens s'est fait avec l'analyse de contenu, notamment l'analyse thématique.

Au vu des résultats obtenus, nous pouvons conclure que la formation continue des enseignants du primaire influence l'élévation des critères de réussite ; et qu'il y'avait nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation ceci en mettant l'accent sur la formation initiale mais surtout sur la formation continue des enseignants du primaire.

ABSTRACT

This research is entitled: “continuous training plan for primary school teachers raising the learner’s success criteria”;this theme stems from the established fact according to which when one usually explains the school failure of pupils, one tends to refer to their far history. Whereas optimising the success in combining success and effort implies an individual competence construction, the aim of the study is to examine the influence of the continuous training of primary school teachers on raising the criteria of learner s success. Viewing the shortcomings imposed or inherent to the initial training, the written inventory known a need of teachers requalification through extra training, Maiga,(1995) ;Maclure,(1997) ;Liboudoet al,(2001);GTENF,2003 ;Unesco,(2003).

The written inventory on continuous training models shows a turn to efficiency. This efficiency might only be judged on the learners success,an idea already conceived by Guskey(2000-2001).Le Boterf (2010); Jonnaert(2009).We’ve then adopted and fitted the extra training work as suggested by Le Boterf (2010) that one has structured into four components: The real Experience time, the substantiation of objective time, the modeling and transfer time. We’ve then asked ourselves the following question? Which continuous training work must be chosen for primary school teachers in order to optimise the learner’s success and improve the result of pupils?

To achieve this aim, the research tackled with restricted number of teachers in Yaoundé and mostly in Yaoundé 3 subdivision and to some members of the educative community. To put in place such approach, we made the hypothesis according to which the continuous training of primary school teachers has an influence on the raising of the success criteria. The processing of responses to discussion was done with analysis of the content, mainly thematic analysis.

As the obtained results reveal, we can conclude that the continuous training for primary school teachers influences the raising criteria of success. And it was essential to improve the quality of education by stressing on the initial training and mainly on the extra training of primary school teachers.

INTRODUCTION GENERALE

Depuis la conférence mondiale de Jomtien en 1990 en Thaïlande, les pays d'Afrique ont décidé de relever le défi d'une éducation pour tous. C'est ainsi que le Cameroun, comme d'autres pays africains, s'est engagé dans une scolarisation massive au primaire et dans le recrutement accéléré de nouveaux enseignants.

L'effort consenti à l'Éducation Pour Tous (EPT) se traduit par une augmentation de la construction de nouvelles classes et surtout du nombre de nouveaux enseignants. Cependant, vu le coût exorbitant de la formation initiale et le manque de temps pour se doter d'une plus solide, vu la difficulté de payer des salaires d'enseignants ayant des titres de capacité, plusieurs prises de décision ont contribué à une baisse de la qualité du personnel enseignant (Diallo, 1990 ; Ilboudo *et al.* 1993 ; Traoré, 2000 ; Napon, 2002 ; Zoundi, 2003 ; Unesco, 2003; Unesco, 2004; Bernard, Tiya et Vianou, 2004, p.1). Dans plusieurs pays en développement, l'UNESCO constate l'existence de programmes squelettiques de formation initiale, l'incapacité de plusieurs enseignants à résoudre certains problèmes pédagogiques et à briser le plafonnement des rendements scolaires à un niveau jugé inacceptable (Unesco, 2003; 2004). Étant donné les limites imposées ou inhérentes à la formation initiale, la recension des écrits reconnaît un besoin de requalification des enseignants par des programmes de formation continue (Maïga, 1995; Maclure, 1997 ; Ilboudo *et al.*, 2001 ; GTENF, 2003; Unesco, 2003).

En outre, la question de la réussite scolaire reste au centre des préoccupations de l'éducation. Des efforts ont été consentis au cours de ces deux dernières décennies pour améliorer la qualité de l'éducation et ce, malgré un contexte socio-économique difficile. L'on peut noter des actions concrètes de l'Etat camerounais à l'instar de la tenue des Etats Généraux de l'Education en 1995, le vote et la promulgation de la loi n°98 /004 d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 Avril 1998.

Dans le contexte des réformes de notre système d'éducation en cours ; réforme largement portée par l'idéologie néolibérale et par les processus économiques, mais aussi, politiques et culturels de mondialisation des marchés ; il paraît tout à fait normal que la question des résultats en éducation émerge comme une préoccupation centrale et qu'elle se soit posée sous l'angle d'une « obligation de résultats ». D'où, le choix de ce thème : « *plan de formation continue des enseignants du primaire et élévation des critères de réussite chez les apprenants* ». L'obligation de résultats en termes d'élévation des critères de réussite, analysée du point de vue de Lessard (2004) prioritairement en référence aux apprentissages

des élèves, est envisagée comme une obligation de résultats « pure et dure ». De façon concrète, il met en exergue le fait que :

- les apprentissages des élèves sont mesurés par des tests qualifiés et comparés dans le temps et dans l'espace ;
- ils sont essentiellement d'ordre cognitif ;
- les résultats souhaités sont définis d'avance.

Parallèlement, la stratégie gouvernementale en matière de l'éducation vise à atteindre les objectifs de développement du millénaire (OMD) en vue de porter le pays à l'émergence d'ici 2035. D'après cette stratégie gouvernementale, l'importance de l'éducation et surtout de la formation des enseignants du primaire apparaissent comme un facteur déterminant de la réduction de la pauvreté. Par ailleurs, il s'agit pour l'État d'élargir l'accès à l'éducation et à la professionnalisation des enseignements. Pour ce faire, il est question d'améliorer le système éducatif et la qualité de la formation continue des enseignants. A cet effet, plusieurs textes de refondation des programmes ont vu le jour et de nombreuses initiatives ont été conçues et mises en œuvre, en vue de permettre aux enseignants du primaire d'accéder à une formation de qualité. Selon le MINEDUB, les cycles de l'enseignement maternel, primaire et normal constituent le socle du système éducatif camerounais, qui comprend deux sous-systèmes : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. L'importance qui leur est accordée se traduit par l'existence d'un ministère de l'éducation de base(MINEDUB) dont les missions sont orientées dans trois principaux axes :

- Les études et la recherche sur les méthodes les plus appropriées pour l'éducation de base ;
- L'organisation et la gestion des cycles de l'enseignement maternelle, primaire et normal ;
- La gestion et la formation continue des enseignants et des auxiliaires de l'enseignement.

Du fait de l'évolution de la société et de nombreuses innovations pédagogiques qu'entraîne la recherche scientifique, la formation d'un enseignant devrait être permanente. En lien avec le troisième axe sur la politique de formation initiale et continue mise en place par les autorités du MINEDUB. Le présent texte a pour objectif de mettre en relief les défis de la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun et les différentes stratégies adoptées par les inspecteurs de pédagogie et les cadres chargés de la supervision pédagogique en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement.

De ce fait, comment donc envisager une formation continue de qualité et efficace si la contribution de la formation à la professionnalisation des enseignants n'est pas élaborée selon l'Approche Par les Compétences. Le rôle de l'enseignant se trouve donc

sensiblement modifié par cette nouvelle approche. Car, on insiste sur le rôle actif de l'apprenant et sur la nécessité de le mettre en situation de recherche grâce à ces changements de cadre. L'approche implique une certaine démarche pédagogique, puisqu'elle préconise de mettre les pratiques enseignantes en accord avec l'objectif nouveau. Celui-ci est l'aptitude à résoudre des problèmes.

Toutefois, les performances des élèves restent préoccupantes. Concernant le rendement scolaire des élèves, surtout ceux du primaire, les taux de réussite aux examens officiels varient pratiquement en dents de scie depuis 2006 (INS). Cours de soutien, de vacances, répétitions, remise à niveau, les parents ne savent plus à quel saint se vouer. Malgré la prolifération des centres de répétitions et la généralisation des cours de soutien, les résultats restent catastrophiques. La question qu'on pourrait se poser est la suivante : quels sont les paramètres de la formation continue des enseignants du primaire qui pourraient avoir une influence sur l'élévation des critères de réussite des élèves ? L'objectif de cette étude est d'évaluer le lien entre le plan de formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite des élèves. Pour atteindre cet objectif, ce travail s'articule autour de trois parties : le cadre théorique, le cadre méthodologique et le cadre opératoire.

La première partie qui constitue l'insertion théorique, comprend le chapitre 1 : la problématique (constitué du contexte de l'étude, la position du problème, les objectifs, l'intérêt et la délimitation); le chapitre 2, insertion théorique (consacré à la définition des notions, à la théorie explicative et à la revue de la littérature) ;

La deuxième partie quant à elle est articulée autour d'un chapitre ; le chapitre 3, consacré à la méthodologie de l'étude. La troisième partie qui constitue le cadre opératoire, comporte deux chapitres. Alors que le chapitre 4 traite de la présentation et de l'analyse des résultats, le chapitre 5 quant à lui traite de l'interprétation des résultats ainsi que des perspectives.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Cette première partie de notre étude est essentiellement descriptive. Elle pose les bases de notre étude à travers le constat et les spécificités des enjeux du plan de formation continue des enseignants du primaire. Pour, une meilleure réussite scolaire, le rôle de l'enseignant n'est plus à démontrer. Dans cette partie, nous parcourons en deuxième chapitre ce qui a déjà été dit dans les différents écrits après avoir posé dans le premier chapitre la problématique de l'étude.

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre est consacré à la construction de l'objet de recherche. Construire l'objet de recherche consiste selon Desmet et Pourtois (2008), à mettre en place une série d'opérations qui vont permettre la représentation conceptuelle de celui-ci. Ce sont ces opérations qui serviront de guide à la seconde séquence de la réalisation de la recherche.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

En Afrique, ces dix dernières années, devant la pression de la communauté internationale, la demande sociale, la démographie galopante et le manque de ressources, les gouvernements ont embauché des enseignants pas toujours bien préparés à la profession enseignante.

Déjà, en 1993, le rapport Éducation Pour Tous (EPT) dénonçait « la présence d'enseignants non qualifiés pour absorber la demande galopante de scolarisation » Windham, (1993, p.34). Cette tendance s'est poursuivie et l'on retrouve ainsi des volontaires de l'éducation connu sous le nom des enseignants vacataires, contractuels ou même maître des parents ou encore des instituteurs adjoints, certains n'ayant eu que 7 à 9 mois de formation initiale Dembélé et al., (2005). En conséquence,

La proportion de nouveaux enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales a baissé dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne. En Gambie par exemple, seulement 30% des enseignants effectuant leur première année de service satisfaisaient aux normes. Les proportions étaient encore inférieures au Botswana (10%), au Lesotho (11%) et au Tchad (19%), où la norme était le deuxième cycle du secondaire, et au Togo (2%), en Guinée Bissau (15%) et au Cameroun (15%), où la norme était le premier cycle du secondaire.

Cela reflète peut-être la tendance de plus en plus répandue à recruter les enseignants dépourvus des qualifications nécessaires afin de faire face aux pressions engendrées par le développement de la scolarisation, Unesco, (2004 : 22). Dans une synthèse des études réalisées dans les pays membres du ROCARE (Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation) avant même l'apparition de ces nouveaux types d'enseignants, Maclure, (1997) notait déjà que plusieurs enseignants du primaire ne maîtrisaient visiblement pas les programmes d'études. On devine aisément que l'introduction de ces nouveaux types d'enseignants ne ferait qu'aggraver la situation. Le rapport mondial desuivi sur l'éducation pour tous ferait sourciller n'importe quel parent quant à la maîtrise

de la matière d'enseignement. C'est dans ce sens que le rapport de l'UNESCO stipule ce qui suit :

Pour ce qui est de la maîtrise par les enseignants du programme d'enseignement, une étude récente réalisée dans 7 pays d'Afrique australe a montré que certains instituteurs enseignant les mathématiques n'avaient que les connaissances de base en arithmétique et obtenaient en fait des scores inférieurs à ceux des élèves aux mêmes tests, Unesco, (2004 : 21).

En revenant à la synthèse de Maclure, (1997) d'autres constats montraient que même si certaines connaissances étaient maîtrisées, elles étaient souvent transmises de façon doctrinaire, c'est-à-dire, un enseignement magistral de contenu incompréhensible pour la majorité des élèves et couronné par une évaluation sous forme de récitation irréfléchie. L'auteur parlait d'un cercle vicieux d'enseignants mal formés qui en formeraient d'autres. Il nota que d'autres études relevaient, chez certains enseignants, la difficulté (sinon une incapacité) à formuler des objectifs, à diriger des classes nombreuses, à harmoniser des unités d'enseignement et à exercer une autocritique sur leur gestion de classe. À la fin de sa synthèse, Maclure, (1997) faisait remarquer que la formation des enseignants en Afrique Occidentale et Centrale était le « facteur-clé » qui expliquait la mauvaise gestion de la classe, le faible rendement scolaire des élèves, les méthodes d'évaluation défailtantes, le manque de souci du bien-être de l'élève et, en conséquence, l'image négative de la profession enseignante Maclure, (1997).

Dans le rapport de la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous, la mauvaise formation des enseignants avait été identifiée comme une des causes de la détérioration des systèmes éducatifs africains, d'autres étant la précarité des conditions économiques et le harcèlement incessant des syndicats d'enseignants par certaines autorités locales Windham, (1993). La Conférence a exprimé sa vive préoccupation quant à l'exigence de qualité de l'éducation, avec une attention particulière sur les conditions de recrutement des enseignants :

Les rapports élèves/enseignant ont augmenté au cours de la dernière décennie dans les pays où les taux nets de scolarisation ont progressé, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Le nombre des enseignants demeure donc un problème précisément dans les pays qui ont le plus besoin d'accroître sensiblement la couverture de leur système d'enseignement primaire. La qualité sera menacée si les conditions de recrutement des enseignants sont encore assouplies ou si la charge de travail des enseignants s'alourdit, Unesco, (2004 :22).

Il y a donc une tension qui se crée entre la quantité et la qualité des enseignants recrutés. Tout enseignant compétent, qui entre dans la profession, détecte assez vite les insuffisances de sa propre formation initiale. De plus, l'apparition de nouvelles théories et pratiques lui fait prendre conscience de la nécessité de se recycler Cauterman, (1999); Mialaret, (1996).L'avancement des contenus scientifiques, des méthodes, des techniques pédagogiques, l'évolution des mentalités et les changements du rapport de l'école avec les autres structures sociales se font à un rythme si rapide que les contenus de sa formation initiale peuvent être assez rapidement désuets, Mialaret,(1996).

Les insuffisances que connaissent les systèmes éducatifs dans nombre de pays africains dont le Cameroun. Cela montre clairement que ces difficultés pèsent d'une manière ou d'une autre sur le rendement scolaire, surtout lorsqu'on sait que les systèmes éducatifs, dans leur ensemble, ont pour objectif de transmettre des savoirs aux enfants. Seulement, ce système éducatif est confronté à un manque manifeste d'enseignants qualifiés dans la sous composante enseignement primaire et maternelle.

Dans les pays à faible revenu, souligne une étude de l'Unesco, (2005), l'amélioration de la formation des enseignants présente un impact positif sur les acquis cognitifs des élèves. Il importe donc de professionnaliser le personnel enseignant par des dispositifs de formation initiale et continue ,CONFEMEN, (2006).Des opportunités nouvelles, pour aller de l'avant et renforcer la qualité, ne manquent pas, avec l'impulsion donnée par la communauté internationale aux programmes de lutte contre la pauvreté et les objectifs du millénaire pour le développement, Nations Unies,(2005). Du fait en particulier de l'accélération des réformes et des attentes grandissantes à l'égard de l'appareil éducatif, l'ensemble des enseignants se voient placés devant de nouvelles responsabilités qui impliquent un effort de formation professionnelle continue. Comme dans d'autres professions à haut niveau de qualification, la rapidité des évolutions impose une actualisation continue des connaissances et des compétences. Dans le même ordre d'idée, les possibilités de formation offertes et la reconnaissance des compétences ainsi acquises peuvent largement contribuer à améliorer le statut des enseignants, qui ne dépend pas uniquement d'éléments matériels comme le salaire. C'est dans ce sens que Tsafak, (2001 : 33) définit la formation comme une « *forme, un moule au moyen duquel on donne à une matière la forme que l'on désire* ». Bien plus il s'oriente vers le cadre de la formation professionnelle qu'il considère comme un ensemble de moyens réunis afin que les individus concernés puissent acquérir les savoir-faire nécessaires. La formation se

comprend donc comme un moyen qui permet à l'apprenant de développer des compétences.

Selon UNESCO/BREDA, (2005a) l'effet maître global est très important en Afrique. Il est estimé à 27,4% en moyenne Bernard, Tiyab, & Vianou, (2004) dans neuf pays (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal, Guinée, Mali, Niger, Togo) où l'étude a été menée et il atteint même environ 40% sur trois d'entre eux (Madagascar, Guinée et Mali). Ces résultats donnent à penser que « *l'enseignant est la pièce maîtresse de la qualité de l'enseignement en Afrique* » UNESCO/BREDA, (2005a : 146). Après cette analyse du contexte des acquis scolaires au plan international, il convient d'interroger le profil des acquis scolaires au Cameroun. Car, depuis le constat que « *l'éducation actuellement dispensée présente de graves insuffisances [...]* » UNICEF, PNUD, UNESCO, & BIRD, (1990 : 6); Nations Unies, (2005) ; Bernard, (2003), beaucoup d'initiatives ont été prises au Cameroun et mises en œuvre en vue de permettre aux enseignants du primaire d'accéder à une formation efficace. La Direction des Ressources Humaines (DRH) est chargée de la gestion des besoins rétrospectifs et prospectifs en matière de formation continue des personnels enseignants du MINEDUB ; les formations continues peuvent aussi être organisées par les syndicats ou les organisations de la société civile dans le cadre des différents projets qui sont mis en œuvre. Malgré un décret du premier ministre qui rend obligatoire la formation continue, celles-ci ne sont pas convenablement ni régulièrement organisées. On déplore un budget de la formation continue très limitée, des problèmes de gouvernance dans le choix de ceux qui sont formés, le manque de vision dans le développement des ressources pour les chantiers de l'innovation pédagogique et aussi le manque de motivation due aux conditions salariales des enseignants et de travail relevé par les rapports de la BAD et la Banque Mondiale concernant les salles de classes délabrées, les effectifs pléthoriques, le manque criard de matériels didactiques et les salaires dérisoires des instituteurs.

La décision de former préoccupe les décideurs; qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue la question de la qualité de l'intervention didactique est au centre du projet de formation. La formation professionnelle continue des enseignants est considérée comme un enjeu primordial face à la demande croissante de la qualité en éducation; les exigences de l'innovation et les impératifs de la coopération Djeumeni, (2011).

En effet, il existe plusieurs types de formations. Certains vous permettent de compléter vos connaissances ou de développer des compétences particulières, et d'autres vous offrent des parcours plus complets pour apprendre un nouveau métier ou acquérir une nouvelle

qualification. La formation continue est celle qui concerne les professionnels en cours d'emploi. Une formation qui se déroule dans le feu de l'action. Elle peut se dérouler sur une courte ou longue durée. Elle a pour fonction de remettre à niveau ou de faciliter le changement. Concevoir une formation continue des enseignants qui participe au développement professionnel et qui les aide à innover, tel est selon Charlier, (1998) un problème posé aux formateurs des enseignants aujourd'hui. Au Cameroun, il y a plusieurs acteurs et plusieurs niveaux de formation continue des instituteurs. L'Inspection Générale de Pédagogie(IGE) au niveau décisionnel est chargée de l'orientation pédagogique et de la supervision pédagogique. La formation continue est assurée au niveau central et déconcentré par cette inspection. Ces formations continues se déroulent sous formes: de recyclage lors de journées pédagogiques, de leçons modèles, de conférences, de séminaires et de stage. Selon la forme prise par la formation continue, elle est de durée variable. Tout dépend de vos besoins et du temps que vous pouvez consacrer à une période de formation. Elle peut se dérouler en une journée ou une semaine ou même sur plusieurs jours.

En outre, l'efficacité d'un système éducatif est entre autres, sa capacité à maîtriser le phénomène de redoublement, lequel est une source de gaspillage de ressources. En effet, sous la pression des redoublements, le nombre d'années académiques à financer en vue de l'obtention d'un diplôme s'allonge. Il devient plus onéreux pour les familles et l'Etat de financer la scolarisation d'un élève. Par ailleurs, le redoublement, source de découragement pour les élèves, est l'antichambre de l'abandon.

S'ajoutent également les drames que vivent les élèves qui échouent : en quittant l'école sans diplôme, plusieurs se retrouvent dans une situation précaire, voire d'exclusion, ce qui au final les amène selon Demba, (2010), à subir n'importe quelle exploitation. En somme, comme dans les pays occidentaux, la question de l'échec scolaire, qui entretient un lien étroit avec la formation des enseignants du primaire, au Cameroun est une question à la fois vive et centrale et comporte, là aussi, des répercussions importantes, particulièrement pour ceux et celles qui sont concernés au premier chef, soit, les élèves. Mais comment comprendre, dans le cas du Cameroun, un tel phénomène qui perdure?

1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Dans la perspective d'améliorer la qualité de l'éducation au Cameroun selon les objectifs de l'OMD et face à l'échec scolaire de plus en plus présent dans nos écoles particulièrement à l'éducation de base, il convient de créer de meilleurs contextes dont la formation des enseignants AGEPA, (2003).Selon Claver, (2010), la formation continue

des enseignants aboutit à de meilleures performances scolaires en comparaison à la formation académique de longue durée. L'auteur révèle que de bons résultats ont été observés dans les écoles tenues par des enseignants bénéficiant d'une formation continue au Botswana, au Ghana, au Kenya, au Lesotho et au Malawi, Banque Mondiale,(1998). Le rôle fondamental de la formation continue des enseignants après la période de formation initiale est aujourd'hui largement reconnu. La capacité des écoles à se transformer pour se placer dans une perspective d'apprentissage à vie dépend dans une large mesure de la contribution des enseignants. La qualité de l'enseignement dépend directement de la qualité de celui qui le dispense, et indirectement du rôle que jouent les enseignants dans l'organisation des écoles et des systèmes scolaires. Les nouveaux programmes ou les nouvelles politiques d'évaluation, ou l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ne peuvent entraîner des changements radicaux que s'ils sont compris et acceptés par les enseignants.

Or, au Cameroun, la formation continue est souvent absente ou conçue comme une action ponctuelle et statique visant à répondre à un besoin présent ce qui a pour conséquences de nombreuses dérives que l'on observe dans l'éducation de base notamment des échecs massifs aux examens, la déperdition scolaire, des taux d'achèvement de l'école primaire limités, le faible rendement et l'inefficacité du système éducatif à atteindre les objectifs fixés selon les Etats généraux de l'éducation (1995). Face à ces défis, plusieurs réformes pédagogiques sont donc engagées en vue de remédier à la situation parmi lesquelles l'adoption de l'APC ou Approche par les Compétences et l'introduction de l'informatique dans les pratiques pédagogiques. Le projet PAQUEB ou Projet d'Amélioration de la Qualité de L'Education de Base compte parmi ces réformes mises en œuvre au Cameroun. Les démarches de la formation continue sont liées à l'appel aux compétences et répondent à des enjeux de mobilisation des ressources humaines et correspondent à une demande sociale marquée par l'émergence de trois ensembles de facteurs d'après Wittorski et Sorel (2005) :

- des conceptions relatives aux capacités à maîtriser pour enseigner,
- des conceptions relatives à l'apprentissage du métier
- des conceptions relatives aux buts poursuivis dans les activités d'enseignement/apprentissage.

Aussi, pour Perrenoud (2001) mais aussi Le Boterf, (2010) la formation continue se confond au développement professionnel. Elle est donc dynamique. LeBoterf, (2010) affirme que le développement professionnel des enseignants est : un processus par lequel,

individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habilités et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle. Même si le modèle de l'apprentissage à vie est théoriquement accepté, il est moins évident que, sur le terrain, l'apparition d'attentes et d'objectifs nouveaux ont permis de dégager un consensus sur ce que signifie, pour la formation initiale, la transmission de compétences de base, d'une motivation et d'un état d'esprit utiles tout au long de la vie.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Il importe, à cet effet, de s'interroger sur la nature des facteurs pédagogiques susceptibles d'améliorer les apprentissages scolaires. La question est d'identifier les caractéristiques de l'environnement pédagogique à même d'influencer, de manière déterminante, la qualité des apprentissages. L'institution scolaire, quelque niveau que ce soit, est un lieu privilégié de transmission des valeurs. Ainsi, émerge la question principale suivante : *La mise en œuvre des paramètres de la formation continue des enseignants du primaire détermine-t-elle l'élévation des critères de réussite des apprenants ?* C'est à dire : Quels sont les paramètres de la formation continue des enseignants du primaire qui déterminent l'élévation des critères de réussite des élèves ? Cette question se décline en quatre questions secondaires : Spécifiquement nous nous sommes posé les questions suivantes :

QRS 1 : le moment de l'expérience vécue chez les enseignants du primaire détermine-t-il l'élévation des critères de réussite des apprenants ?

QRS2 : le moment de l'explicitation chez les enseignants du primaire détermine-t-il l'élévation des critères de réussite des apprenants ?

QRS 3 : le moment de la conceptualisation et de la modélisation chez les enseignants du primaire détermine-t-il l'élévation des critères de réussite des apprenants ?

QRS 4 : le moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations chez les enseignants du primaire détermine-t-il l'élévation des critères de réussite des apprenants ?

La détermination des conditions optimales dans lesquelles un apprentissage peut se dérouler avec le maximum de chance de réussite est la préoccupation continuelle non

seulement, des parents, des gouvernements, mais également de plusieurs chercheurs en éducation. Aussi, pouvons-nous énoncer comme suivants les objectifs de notre étude.

1.4 OBJECTIFS DE L'ETUDE

Toute analyse s'inscrit et se greffe dans un mécanisme plus vaste et essentiel : celui de la détermination des solutions d'un problème. Aussi, notre étude trouve sa première raison d'être et son objectif dans le cadre général de l'élévation des critères de réussite des apprenants. Ainsi, nous présenterons un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1 Objectif général

L'objectif général de cette étude est de vérifier le lien entre le plan de formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite chez les apprenants.

1.4.2 Objectifs spécifiques

De manière spécifique, nous voulons :

OBS 1 : Examiner si le moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire a une influence sur l'élévation des critères de réussite chez les apprenants;

OBS2 : Montrer le lien entre le moment de l'explicitation par les enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite chez les apprenants;

OBS 3 : Identifier que le moment de la conceptualisation et de la modélisation par les enseignants du primaire a une influence sur l'élévation des critères de réussite chez les apprenants ;

OBS 4 : Evaluer le rapport entre le moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations chez des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite chez les apprenants.

Toutefois, nous ne saurons atteindre ces objectifs sans présenter l'intérêt de ce thème de recherche.

1.5 INTERET DE L'ETUDE

Cette étude est d'un intérêt fondé à plus d'un titre et sur plusieurs plans : le plan scientifique, le Plan professionnel et le plan social.

1.5.1 Intérêt scientifique

Dans une société où la performance est de plus en plus valorisée, la réussite scolaire devient par le fait même un passage nécessaire à une carrière empreinte de succès. La CONFEMEN et les États et gouvernements qui en sont membres reconnaissent que les politiques à l'égard des enseignants constituent un enjeu majeur des politiques éducatives. Toutefois, nombreux sont les pays qui doivent affronter des situations problématiques en la matière : rendre la profession attrayante, notamment au niveau de la gestion de carrière, recruter, former et retenir en poste des enseignants qualifiés. Tsafak (2006 : 15) a observé que des voies s'élèvent dans les milieux de l'éducation nationale pour déplorer sur le terrain le manque de formation continue des enseignants du primaire. Or, la qualité de l'éducation dont est garant l'enseignant, associée à l'efficacité et à l'excellence est une norme.

1.5.2 Intérêt pédagogique

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. Le rôle de l'enseignant devient de plus en plus spécifique et complexe. Il requiert non seulement une pratique réflexive capable de remettre en cause ses méthodes et de s'adapter en permanence, mais aussi un investissement personnel et professionnel conséquent face à des responsabilités accrues auxquelles le corps enseignant doit être sensibilisé et formé. Comme la CONFEMEN le recommande, il s'agit d'offrir aux enseignants la possibilité d'accéder à des formations initiale et continue de qualité.

1.5.3. Intérêt professionnel

Cette étude amène les enseignants du primaire à remettre en cause certaines de leurs compétences, de par l'interrogation sur l'influence de la formation continue sur l'élévation des critères de réussite. L'étude incite ces professionnels à un questionnement sur leur efficacité professionnelle et sur une meilleure prise en compte des actions et dispositifs qu'engendre le développement des compétences individuelles dans leur mission. L'étude offre également la possibilité d'évaluer les conceptions des enseignants du primaire sur la formation continue en fonction de leurs caractéristiques individuelles ou institutionnelles. De plus, les résultats de cette étude pourraient révéler et orienter certains

besoins de formation continue dans ce domaine, en adéquation avec les exigences de l'obligation des résultats.

1.5.4 Intérêt social

Les réformes du système éducatif camerounais sont largement portées par les objectifs du DSCE. En effet, pour atteindre les objectifs de l'OMD avant le délai 2035, il est nécessaire de renforcer le capital humain. Dans une telle situation, pour exécuter le programme de façon plus efficace, il est nécessaire sur le plan du développement humain de disposer d'un capital humain solide, capable de soutenir la croissance économique reposant sur le renforcement du dispositif d'orientation scolaire. De ce fait, en éveillant la conscience des décideurs en général, et des acteurs responsables la gestion et la formation continue des enseignants et des auxiliaires de l'enseignement en particulier, l'étude vise à contribuer en milieu scolaire à un enseignement de qualité, pour assurer une meilleure réussite scolaire des élèves et , un épanouissement des aptitudes et talents de l'apprenant au sein de l'établissement, qui définiront d'ores et déjà son devenir dans le monde professionnel. En effet, la réussite scolaire est annonciatrice d'une insertion sociale et économique aisée, qui est gage de paix, de cohésion et de développement social pour toutes les communautés et les nations. Ces raisons nous ont conduit à constater que la formation continue relève avant tout d'une intention sociale, d'une intention d'adaptation plus rapide des individus aux évolutions du travail et par conséquent d'une demande d'efficacité plus grande de l'effet formation. D'où l'intérêt de la présente recherche qui s'intéresse à la qualité de certaines connaissances et aptitudes indispensables aux enseignants pour assurer leur efficacité professionnelle.

1.6 DELIMITATION DE L'ETUDE

Comme le nom l'indique, la raison d'être de cette rubrique est de circonscrire les bornes thématiques et empiriques de nos investigations sur notre thème de recherche.

1.6.1 Délimitation thématique

Le thème sur la formation continue des enseignants du primaire porte sur le développement des compétences individuelles et collectives avec LeBoterf, Perrenoud. C'est une recherche appliquée dans le domaine des sciences de l'éducation plus précisément en fondements, études et approches curriculaires en éducation. Dans le cadre de notre étude, il s'agira de montrer à partir des hypothèses de recherche, d'une analyse logique et bien élaborée, le lien entre la formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite chez les élèves.

1.6.2 Délimitation empirique

Du point de vue temporel, cette recherche porte sur une thématique actuelle. Soulevée par Le Boterf (2010), elle continue à faire couler beaucoup d'encre au regard des travaux des auteurs à l'instar de Fonkoua (2008), de Tsafak (2006), de Parret et Iguenane (2001), et de Cosnefroy (2011) pour ne citer que ceux-là. Du point de vue spatial, cette étude s'adresse à un groupe humain spécifique, bien distinct à savoir : les enseignants du primaire et quelques membres de la communauté éducative que nous avons identifiés dans des établissements sélectionnés de la ville de Yaoundé. Ces établissements ont été sélectionnés sur la base des critères que nous avons établis.

CHAPITRE 2: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Après avoir identifié le problème de l'étude, il convient d'élaborer le cadre de référence théorique. C'est la fonction que remplit ce chapitre dont les principaux points sont : la définition des concepts clés, la revue de la littérature et l'insertion théorique proprement dite.

2.1 DEFINITION DES CONCEPTS CLES

Pour toute discipline scientifique, nous avons besoin de clarifier et de définir les principaux concepts pour un travail de recherche. Concernant notre étude, ces concepts clés sont : formation continue et élévation des critères de réussite.

2.1.1 Plan de Formation

-Formation

Étymologiquement formation vient du latin format qui veut dire forme, moule, ou moyen auquel on donne à une matière la forme que l'on désire. Au départ, la formation avait un sens proche de la notion d'achèvement et pouvait en même temps suggérer quelque chose d'accompli. La formation peut se définir d'une manière générale, comme : « l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futures fonctions. » Il s'agit à la fois d'un apprentissage de connaissances et d'un apprentissage de méthodes de travail et de savoir-faire mais aussi d'une expérimentation de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Elle permet l'adaptation à l'emploi, le développement du potentiel des individus, le développement intellectuel et rationnel, la croissance des capacités d'adaptation et de régulation de l'individu dans ses rapports avec son environnement professionnel, etc. La formation est une action qui occasionne une transformation ou qui produit un effet après une période déterminée. Liée à la formation, elle est synonyme d'un ensemble de moyens qui permettent de développer chez les sujets regroupés pour l'exercice d'une profession donnée, quelque savoir et quelque savoir-faire nécessaires. Nous dirons avec Marchand, (1981) que la formation serait un développement

systematique des connaissances, des aptitudes et connaissances que demande l'exercice d'une tache specifique.

Pour Obin (1995) la formation peut designer un ensemble de pratiques formalisees qui tendent a favoriser l'acquisition ou l'adaptation des competences a visees fonctionnelles en vue de se preparer, de s'adapter ou de se convertir a un metier, a une profession ou a un emploi.

-Plan de formation

Le plan de formation est donc un processus qui necessite qu'on parte d'un temps donne a un temps donne bien determine entrainant de ce fait une acquisition systematique et intentionnelle des connaissances, des capacites et des competences chez les eleves-maitres et une modification observable et durable de la maniere de faire et de la maniere de dire en vue de l'exercice et de la pratique de l'enseignement. « Elle vient en complement de la formation universitaire et consiste en une formation theorique mais surtout pratique au cours des stages pratiques effectues dans les etudes et pendant la periode de probation de deux annees et prealable a l'integration dans la profession » Tsafak (2001). La definition de Meirieu(1997) vient renforcer celle de Tsafak en ces termes'' *une forme particuliere d'activite inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition des competences specifiques et se donnant deliberelement pour projet la progression maximale de chaque participant .*''

2.1.1.1. Ingénierie de formation

D'après P. Gaspard cite par le Boterf (1999 : 16), l'ingenierie est un ensemble coordonne des activites permettant de maitriser et de synthetiser les informations multiples necessaires a la conception, l'etude et la realisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unites de production, batiment, systeme de formation, reseau de telecommunication, schema d'urbanisme, equipement...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de viabilite ».

D'après Raynal, F. Riener, A. (1992) l'ingenierie de formation recouvre toutes les activites qui concernent l'analyse des besoins de formation, la conception, l'animation, l'evaluation, des actions de formation de moyenne ou de longue duree : seminaires, plan de formation prevus pour durer plusieurs semaines, voire plusieurs mois ou plusieurs annees.

2.1.1.2. Les différentes formes d'ingénierie

- **Ingénierie pédagogique :**

D'après Rieuner A., (2001), ce terme recouvre toutes les activités de conception à mettre en œuvre pour concevoir et assurer le « design » d'une leçon, d'une séance de formation voire d'un dossier de formation individualisée ou d'un dossier d'autoformation. Préparer un cours application pratique enfin d'une activité d'enseignement ou de formation étroitement limitée dans le temps (une heure à une journée).

- **Ingénierie documentaire :**

Pour Parmentier (2008 : 8), l'ingénierie documentaire traverse 4 niveaux et donne lieu à une production. Chaque niveau d'ingénierie se trouve concrétisé et matérialisé par la production de ses documents :

- l'ingénierie de compétences donnera lieu à des documents d'orientation
- l'ingénierie de formation permettra de produire et communiquer aux salariés le plan de formation.
- L'ingénierie pédagogique donnera lieu à l'édition du guide de formateur.
- L'ingénierie didactique permettra de concevoir le manuel du stagiaire.

- **Ingénierie didactique**

Permet enfin de préparer la transmission d'une partie spécifique d'un programme, l'instrumentation est déterminante à ce niveau. Quels sont les outils, les supports nécessaires à la transmission et à la construction des compétences formulées en terme d'objectifs, et dont de « capacité à » ? L'ingénierie didactique conduit à concevoir selon les scénari établis des sessions ou séquences de quelques heures. Ce niveau implique la présence d'experts. Parmentier (2008 : 8).

- **Ingénierie financière**

D'après Parmentier (2008 : 10) l'ingénierie financière permet de prévoir, d'attribuer et de gérer les investissements et les budgets alloués à la gestion des compétences, à la formation et aux différentes actions qui en découlent. .

- **Ingénierie de contrôle ou d'évaluation :**

D'après Parmentier (2008 : 10), chaque niveau d'ingénierie doit aussi être associé à un processus d'évaluation spécifique à chaque action ou plus globale. Il peut aussi être mis sous assurance qualité. .

- **Ingénierie des compétences**

D'après Gaspard (1999 :16), les entreprises les plus performantes considèrent que leurs principales richesses sont des compétences de leurs employés. Pour faire acquérir ces compétences, il faut organiser le travail de telle sorte que les employés occupent successivement les emplois différents, prennent l'habitude de travailler en équipe, soient en mesure de formaliser leurs pratiques originales, soient capables de transmettre leurs compétences à autrui (tutorat), et n'aient pas peur de proposer des améliorations de leur poste de travail.

2.1.1. 3. Compétence

Le mot compétence vient du latin "competentia" qui veut dire "juste rapport". Le terme est apparu dans la langue française à la fin du XV^{ème} siècle où « *il désigne la légitimité et l'autorité conférée aux institutions pour traiter des problèmes précis* » Naimo (2008). A la fin du XVIII^{ème} siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel pour désigner la capacité dont on dispose grâce au savoir et à l'expérience. Elle est une qualité attribuée à une personne jugée apte à exercer efficacement une fonction.

La notion de compétence est utilisée dans le domaine professionnel tant dans la gestion des ressources humaines que pour la formation professionnelle. Elle a évolué en fonction des mutations qu'a subies le monde du travail et a fait l'objet d'une succession de définitions théoriques. Selon Chaduc, Larralde et De Mecquenem (2003), « les compétences sont des comportements observables se rapportant soit à une discipline particulière, soit à des savoirs utilisables dans tous les domaines scolaires ». Perrenoud (1997a) la définit comme une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Par ailleurs, la Compétence serait la capacité à articuler un ensemble de ressources : savoirs, savoir-faire, savoir être, savoir communiquer, savoir inventer, mobilisés par un individu ou par une équipe pour résoudre une situation complexe, original ou routinière.

D'après le Boterf (1995) cité par Roegiers (2003 : 66), la compétence se définit comme « un savoir -agir, c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer, un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche.

2.1.1.4. Compétence transversale

C'est une situation qui est définie à travers des situations correspondant à des problèmes liés à plusieurs disciplines. Elle se définit et se développe dans plusieurs disciplines.

D'après Roegiers (2003 :74) : la compétence de base est une compétence qui doit être nécessairement maîtrisée pour pouvoir entrer sans problème dans de nouveaux apprentissages qui l'impliquent.

2.1.1.5. Référentiel de formation

Selon Figari (1994), un référentiel désigne le résultat d'un processus qui guidera la production des situations d'enseignement et de formation à partir de curricula. Produit d'un processus de référentialisation, celui-ci renvoie selon cet auteur au repérage, à la délimitation d'un ensemble de référents à partir desquels pourront être élaborés des diagnostics, des situations et des dispositifs d'enseignement-apprentissage, de formation et d'évaluation.

2.1. 2. La formation continue

Dans le passé, une séparation conceptuelle existait entre les activités de formation initiale et celles de formation continue. Cette conception partait de l'idée que le but de la formation initiale était d'offrir une préparation exhaustive à l'exercice d'une profession. Elle trahissait l'idée d'une formation continue facultative. Les conditions actuelles d'engagement dans toute profession sous-entendent de plus en plus la nécessité de la formation continue : les candidats potentiels doivent se prévaloir d'un diplôme et d'une expérience dans la profession. L'expérience est le fruit d'une formation par la confrontation aux rudes conditions du métier. L'expérience permet non seulement de réfléchir sur la pratique, mais aussi de voir les insuffisances de la formation initiale et d'améliorer les compétences nécessaires à l'exercice de la profession par le biais de la formation continue. Dans cette logique, la formation continue ne devrait pas être comprise comme ne commençant chronologiquement qu'après la formation initiale, mais comme faisant partie intégrante du développement professionnel de l'enseignant. L'analyse de certains termes nous permettra de mieux comprendre cette nouvelle conception de la formation continue.

En anglais, le terme « teacher development » a supplanté pré-service et inservice training. Selon Craig et al. (1998 :105) et Sparks (1997 ; 2), les termes « inservice education, inset, staff development » et « professional development » pourraient désigner la même réalité que teacher development : l'ensemble des formations suivies par les enseignants en vue de développer leurs compétences professionnelles et d'acquérir de nouvelles compétences. Ces formations pourraient susciter chez les enseignants de nouveaux intérêts, rehausser leurs aspirations, restructurer leur vision éducative et améliorer la compréhension qu'ils ont de leur profession. Certaines de ces formations ont lieu dans un endroit autre que l'école où travaille l'enseignant. Elles peuvent être formelles ou informelles. La littérature francophone parle de formation continue, de formation continuée, de formation permanente, de perfectionnement professionnel continu ou de développement professionnel continu. Nous n'avons pas noté une grande différence entre les termes. Par exemple, perfectionnement professionnel continu et développement professionnel continu désignent aussi bien des cours formels que des activités permettant de développer les compétences, les connaissances, l'expertise et autres capacités d'un enseignant comme la réflexion, le travail personnel OCDE, (1998 :18).

Cependant, la présence du terme « professionnel » apporte une nuance par rapport à « formation ». Dans le contexte actuel, l'emploi du terme « professionnel » est souvent une allusion à l'effort de professionnalisation de la fonction enseignante tandis que « formation des enseignants » renvoie à un ensemble d'apprentissages en vue de maîtriser « les bases de connaissances » nécessaires à l'acte d'enseigner. Ces bases de connaissances sont « l'ensemble des savoirs, des connaissances, des habiletés et des attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace » Gauthier et al., (1997) dans une situation d'enseignement donnée. Elles sont aussi une condition de la professionnalisation, bien que la professionnalisation du métier d'enseignant déborde ce cadre.

Par professionnalisation, on entend les conditions nécessaires à l'établissement du statut juridique, économique, social et politique de l'enseignant et de l'enseignement, Perron, Lessard et Bélanger, (1993). La professionnalisation comprend donc tous les mécanismes de contrôle, d'évaluation, de sanction et de différenciation des autres professions de la société. La formation initiale ou académique de l'enseignant n'est qu'une partie de la professionnalisation. Souligner la nuance entre ces deux notions (développement ou perfectionnement continu) nous permet de préciser que l'expression « formation continue », telle que nous l'emploierons, dépassera le développement restreint des compétences

psychopédagogiques, pour s'étendre à toutes les dimensions du métier de l'enseignant susceptibles d'être améliorées, aussi bien de façon formelle qu'informelle, seul, ou en groupe, en vue de consolider continuellement les savoirs professionnels ou le développement de la carrière.

Autrement dit, nous entendons par la formation continue des enseignants, toute démarche motivée ou provoquée visant à développer individuellement ou collectivement des compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou des composantes identitaires «mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » Carlier, Renard et Paquay, (2000 : 265), pendant un temps limité ou indéfini et conduisant éventuellement à court, moyen ou long terme, à une promotion ou une certification, à une meilleure intégration d'une réforme ou d'un membre du personnel.

Définir la formation continue dans une seule phrase n'est pas chose aisée, car il faut tenir compte déjà de plusieurs variables dont les spécificités trahissent l'existence de plusieurs modèles de formation continue. Quels sont ces modèles? Celui de l'élévation des critères de réussite.

2.1. 3. Élévation des critères de réussite scolaire

Pour définir l'expression élévation des critères de réussite, il convient de clarifier le sens du terme critère qui, dans notre entendement, est une notion importante de cette étude. Une bonne compréhension du concept de critère est tout aussi indispensable à l'éclairage de notre étude. C'est un terme polysémique mais, nous ne retiendrons que le sens qui nous permet de le saisir dans le contexte de notre étude. Nous commencerons par la définition donnée par le Petit Larousse Illustré (2001 : 283) qui définit le critère comme un caractère, un principe qui permet de distinguer une chose d'une autre, d'émettre un jugement, une estimation. Parlant de critère, Roegiers (2004) a identifié plusieurs dimensions à savoir: critère de réussite dans la maîtrise par objectifs, les critères des tâches dans le modèle de l'évaluation formatrice, les critères dans le modèle de l'évaluation des tâches, les critères dans l'évaluation, les critères comme questionnement du sens de ce qu'on fait, critère dans l'évaluation-mesure.

- Le critère de réussite dans la maîtrise par objectifs : ici, la notion de critère a évolué. Il n'est plus fonction de la quantité d'informations correctes dans la réponse de l'élève, mais il est rattaché à la réussite d'un objectif opérationnel. Le critère devient une facette de l'objectif, il est donné avec l'objectif, et c'est ce qui doit permettre d'atteindre l'objectif.

- Les critères des tâches dans le modèle de l'évaluation formatrice : la notion de critère désigne un point de repère dans l'exécution d'une tâche. Dans ce modèle, le critère est davantage vu comme une aide à un processus de réalisation d'une tâche, et de l'anticipation d'un produit à obtenir, que comme un seuil à atteindre, ou une qualité à laquelle doit répondre une production.
- Les critères dans le modèle de l'évaluation des tâches : les critères dans le modèle de l'évaluation des tâches, sont les grandes qualités auxquelles doit répondre le produit. Ils permettent de se prononcer sur un produit à atteindre, qui doit posséder un certain nombre de qualités. Bien que le critère puisse aussi servir à noter, il est avant tout un point de repère pour l'évaluation d'une tâche, que ce soit l'auto-évaluation ou l'hétéro-évaluation. Il est précisé par des indicateurs.
- Le critère dans l'évaluation, comme questionnement du sens de ce qu'on fait : le critère est dans l'orientation de l'action globale engagée, il précède alors l'objectif. Dans ce modèle, les critères sont des grandes balises qui tracent les orientations d'un projet éducatif, en termes de visées éthiques, politique et sociales. Les critères sont entièrement qualitatifs.
- Le critère dans l'évaluation-mesure : dans l'évaluation-mesure, la notion de critère est confondue avec la notion de seuil de réussite. L'échelle des notes de 0 à 20 en est l'exemple le plus connu. Mais l'échelle des appréciations (nul, passable, bien, très bien, excellent) en est une autre. C'est ainsi qu'avoir dix sur vingt peut devenir un critère pour le passage en classe supérieure. Le critère ici, représente la norme que l'élève doit respecter. C'est un modèle encore très fortement ancré dans notre système éducatif. C'est cette dernière définition que nous retiendrons dans le cadre de notre étude.

2.1.4. Réussite scolaire

Le terme réussite est généralement utilisé comme synonyme de succès. Il apparaît de façon très prononcée dans la littérature, qu'il existe une certaine difficulté à saisir le sens exact du concept de « réussite scolaire ». Ces difficultés, comme l'a mentionné Baby(2002) proviennent de la notion de réussite même. Dans sa définition, Suchaut (2007) souligne que, la réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation, liés à la maîtrise de savoirs déterminés. C'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau.

Au regard des notions ci-définies, nous pouvons dire que l'élévation des critères de réussite au sens de la présente recherche, renvoie à la situation où il ya une augmentation

des performances scolaire des élèves. Au demeurant, il convient d'observer que l'élévation des critères de réussite ne va pas de soi. Cela suppose un cadre. En effet, d'après Giordan (2002), rien n'est immédiatement accessible dans « l'apprendre ». L'appropriation d'un savoir ne se réalise pas de façon automatique par abstraction réfléchissante comme le supposait Piaget. C'est une vue trop optimiste ou idéalisée. Les conceptions en place dans la tête de l'élève rejettent toutes les nouvelles informations qui ne les confortent pas.

2.2. LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est articulée autour de trois axes : l'axe de la formation permanente des enseignants portant sur l'ingénierie de formation et l'axe empirique bâti autour des travaux de Paguay, parmentier (2008), perrenoud (1994 ; 2000) LeBoterf (2010) Mgbwa (2008) et de Cosnefroy (2011). Par ailleurs, nous nous sommes appuyés sur quelques recensements d'écrits ayant un lien avec notre problème.

2.2.1. Développer la capacité de réflexivité et de transfert.

Selon Delansheere (1992 : 206), La formation continue est un véritable moment de transfert des compétences. Le transfert est le processus qui permet d'appliquer les connaissances ou des habilités acquises à des situations nouvelles. En effet selon Le Boterf(2010), ce qui est demandé à un professionnel, c'est de savoir expliquer comment et pourquoi il fait ou agit de telle sorte et non seulement de savoir ou de savoir agir. C'est une prise de conscience qui lui permet de savoir transférer ou transposer.

Le transfert de compétence peut être évalué sur le lieu de travail, c'est-à-dire dans le cadre de notre étude, il sera évalué en situation de classe lors du processus enseignants apprentissage. La professionnalisation ne se réduit donc pas à la formation. Parce que l'ingénierie de la professionnalisation ne consiste pas à construire des cursus linéaires et identiques pour tous les apprenants. Elle consiste plutôt à créer un contexte favorable à la réalisation de parcours individualisés qui s'élaboreront et se piloteront comme des parcours de navigation. Ce n'est pas parce qu'un individu a acquis des connaissances ou a appris à réaliser une action qu'il est capable de transférer cet apprentissage dans un autre contexte que celui dans lequel il a été réalisé. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il soit non seulement capable de réussir mais qu'il soit aussi en mesure de comprendre pourquoi et comment il réussit.

2.2.2. Axede la formation permanente des enseignants en poste ou formation continue

La formation continue est le secteur de la formation qui concerne ceux qui ont quitté la formation initiale. Cette autre forme de formation permet aux personnes qui sont déjà dans la vie active de pouvoir se reformer pour améliorer leurs compétences ou bien de s'adapter aux nouvelles technologies dans les entreprises Tsafak (2001). Toutefois, la formation professionnelle continue est sans doute la forme actuellement la plus connue.

Belinga Bessala (2005), voudrait, dans son ouvrage, répondre à un certain nombre de questions relative à la professionnalisation des enseignants ; c'est-à-dire rendre professionnel les enseignants dans leurs activités didactiques et professionnelles. L'auteur se propose d'analyser essentiellement les modèles de formation des enseignants : la formation initiale d'une part et la formation permanente des enseignants en poste d'autre part, et enfin la formation des enseignants centrée sur la performance et la compétence.

Selon Belinga Bessala, face aux changements intervenus dans les sociétés développées le besoin de former de manière constante les enseignants en poste, était devenu inévitable. Ainsi donc la formation permanente initiale dans un premier temps, à partir des années 1980 a pris une orientation méthodologique des formules nouvelles pour une formation efficace. La formation permanente des enseignants allait se développer en tenant compte des intérêts et besoins de différents centres scolaires. L'auteur nous relate qu'au Cameroun une expérience nouvelle est menée par le secrétariat national de l'Enseignement privé laïc qui organise continuellement des séminaires de recyclage des enseignants de son secteur trois fois au cours de chaque année scolaire.

Belinga Bessala(2005), nous parle également de la méthodologie appliquée à cette formation. On a les conférences, les séminaires et le travail en groupe. Ce dernier est considéré comme un des maillons importants du séminaire. La formation initiale des enseignants : axe d'étude de la didactique moderne, est plus connue sous le terme apprentissage. C'est une formation post obligatoire qui permet l'obtention d'un certificat. Elle se déroule soit à l'école professionnelle soit en entreprise. La formation peut être complétée par une maturité professionnelle que l'on peut obtenir à l'issue même de l'apprentissage ou en complétant son apprentissage par une année de cours supplémentaires.

Ainsi pour Belinga Bessala (2005) la formation en didactique s'avère inévitable aux enseignants du primaire et ce jusqu'aux professeurs d'université, car la didactique étudie les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est l'approche de la formation des

enseignants centrée sur la compétence et la performance dont la préoccupation centrale selon Belinga Bessala consiste à former des formateurs efficaces et compétents. Selon Henson, (1974 :3-4) cité par Belinga Bessala, est compétent celui qui « *s'intéresse à sa matière ... sait expliquer sa matière sait choisir des exemples et des activités qui faciliterait la compréhension et l'apprentissage des élèves* ». Nous pouvons dire qu'un enseignant efficace est celui qui maîtrise un contenu disciplinaire, sait l'expliquer, sait choisir des exemples et des activités qui faciliteront la compréhension et l'apprentissage de ce contenu. Les enseignants efficaces s'appuient sur des routines comportementales qu'ils ont installées chez leurs élèves dès le début de l'année, le matériel à utiliser est préparé et disponible sur une table.

2.2.3. 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 et AL (2006 : 7), parlant des compétences à l'école, partant 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 (2006 ; 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, 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(2010), 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 : 46) « la compétence professionnelle n'est pas le fait de posséder des savoirs uniques 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 :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.

2.2.4. Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour la formation continue des enseignants du primaire.

Le Boterf (2010) explique qu'il existe manifestement un effet de mode dans l'attention croissante que les entreprises et les organisations portent aux compétences. Mais, explique-t-il, ce n'est pas parce que l'effet médiatique des colloques et des revues existent que les projets, démarches et dispositifs visant le management et le développement des compétences en viennent à ne plus être pertinents. L'école est alors devenue une entreprise qui doit produire c'est la raison pour laquelle la formation continue des enseignants peut être l'objet de la construction des compétences individuelles et collectives. Pour ce faire il importe dans cette partie d'examiner la notion de compétence. Le Boterf (2010) pense que deux grands constats peuvent être tirés de la généalogie du concept de compétence :

2.2.4.1. La formation continue et la construction des compétences professionnelles des enseignants du point de vue des relations professionnelles.

Le concept de compétence n'a pris de l'importance qu'à partir des années 1970. C'est à partir de cette époque qu'il a commencé à se substituer progressivement à la notion de qualification. Il ne s'agit là ni d'un hasard ni de la remise en cause d'un concept naturel. La notion de qualification et son importance sociale ont elle-même leur histoire. Elles ont donné lieu, en leur temps, au même type de débat que celui aujourd'hui concernant le concept de compétence. Touraine (1955) n'écrivait-il pas : « la qualification, histoire d'une notion ». Ce que la qualification remet alors en cause, c'était la notion traditionnelle de métier. La qualification, c'était la part du métier requise par l'organisation du travail encore très marquée par la conception Taylorienne.

Dans les années 1970, après les événements de mai 1968, la notion de compétence a commencé à surgir au sein des débats entre les partenaires sociaux : le questionnement des relations de subordination hiérarchique, la revendication d'une reconnaissance plus grande de la personne dans les situations de travail allaient conduire progressivement à une demande de prise en compte des compétences individuelles dans l'obtention des performances. Il apparaît de plus en plus clairement que ces dernières ne pouvaient être obtenues seulement par le travail prescrit (et donc la qualification qui y était liée) mais aussi par le travail réel qui devait le compléter et parfois même le déborder.

Cette montée en première ligne de la compétence s'est accentuée dans la décennie 1980, pour culminer dans les années 1990. Les nouvelles exigences de la compétitivité (qualité, service, réactivité, innovation), la complexité croissante des situations professionnelles à gérer ont conduit à rechercher de nouvelles formes d'organisation du travail laissant d'avantage de place à l'initiative des salariés. Dans un tel contexte, la mise en œuvre des compétences individuelles devenait essentielle. Une enquête réalisée en 2007 par le cabinet de conseil Korn Ferry International sur un panel de cadre dirigeant des 250 premières entreprises cotées opérant en France fait apparaître que 90% des entreprises interrogées déclarent se battre pour attirer et fidéliser les meilleurs talents. D'après le responsable de l'enquête, les entreprises recherchent en priorité les personnalités capables de faire preuve d'innovation et de créativité.

En prenant du recul par rapport à cette évolution explique Le Boterf, certaines avancées techniques apparaissent maintenant comme particulièrement éclairantes et significatives. C'est notamment le cas des travaux de Rosen dans les années 1980, considérant l'emploi

comme un « tied package of work and learning » : sur le marché du travail, le travailleur vend les services de ses compétences en échange d'opportunités pour les développer. Les entreprises et les emplois qu'elles proposent ne constituent pas des contextes favorisant de manière identique l'apprentissage de nouvelles compétences. Ce que propose Rosen dès cette époque, c'est une nouvelle approche du « capital humain » celui-ci ne peut être accumulé que dans le cadre d'une relation à une entreprise ou à un emploi particulier. L'apprentissage est contingent à l'environnement de travail proposé. Le type de contrat de travail qui est préfiguré dans cette approche théorique n'est plus de l'offre d'une qualification acquise pour un poste donné, c'est l'offre d'une capacité à construire de nouvelles compétences en échange d'un environnement favorable à l'apprentissage et à la réalisation d'un projet d'évolution professionnelle. La relation linéaire traditionnelle « formation initiale-niveau de l'emploi-valorisation de l'expérience par l'ancienneté » ne suffit plus : il devient impératif pour ceux qui les exercent de construire en permanence de nouvelles compétences qui n'ont pu être prévues et spécifiées au départ. La qualification ne peut plus être un stock initial à valoriser. Ce n'est qu'un point de départ pour un engagement dans une dynamique d'apprentissage.

2.2.4.2. La formation continue et la construction des compétences professionnelles des enseignants du point de vue du contenu

La notion de compétence a évolué. Il serait absurde de penser que les entreprises ont attendu les années 1980 ou 1990 pour se préoccuper des compétences de leurs employés. Depuis fort longtemps, des efforts considérables ont été entrepris pour développer la compétence de leurs salariés : centre d'apprentissage, formation continue, système dual en Allemagne, recyclage, formation qualifiante... Ce n'est pas aujourd'hui que les employeurs cherchent à recruter les personnes compétentes. Ce qui est nouveau – et donc ce qui explique en partie la récente mise en avant de la notion de compétence et le débat auquel elle donne lieu – c'est que le contenu qui est donné à la notion de compétence n'est plus évident et pose question. Etre compétent dans une situation de travail en 2000 ne signifie plus la même chose qu'être compétent en 1950 ou en 1970. Les entreprises et organisations se sont toujours souciées des compétences mais ce n'est plus de la même notion de compétence dont elles ont besoin.

2.2.5. L'approche prolétarienne de la formation des enseignants

Cette approche a été récemment élaborée par Perrenoud (1994) dans un article où l'auteur identifie deux voies possibles d'évolution du métier d'enseignant d'une part, la prolétarianisation et d'autre part la professionnalisation. Pour cet auteur « les enseignants, se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit de ceux qui conçoivent et réalisent les programmes d'enseignements/apprentissages, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignements sans avoir au préalable redéfinis les référentiels. Perrenoud souligne qu'il est important d'élaborer les contenus des programmes d'enseignement/apprentissage en tenant compte du contexte socio-économique et même politique de chaque pays. Pour lui, il faudrait mettre au point une « pédagogie des situations problèmes. »

Pour nous même, nous dirons que nous sommes du même avis que l'auteur. En effet, les contenus référentiels devraient être élaborés et planifiés par les spécialistes en éducation, par ce que c'est leur domaine de compétence et ils savent mieux que d'autres cadres, le travail à abattre lorsqu'il s'agit de former les enseignants ainsi que de la durée adéquate pour développer les compétences significatives pour l'exercice de leur profession. Ce point de vue est soutenu par l'approche professionnalisant de la formation des enseignants.

2.2.6. L'approche professionnalisante de la formation des enseignants

Cette approche est soutenue et élaborée par Perrenoud (1994) qui pense que les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés 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.

En résumé 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 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 : 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.

Locke cité par Rousseau (1958 :68) quant à lui conseille d'adapter 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 concret et plus actif dans son milieu.

Par ailleurs, la formation des enseignants voire des instituteurs devrait intégrer comme le souligne Belinga Bessala (2005 ; 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 des 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 ?

2.2.7. Approches sociologique et pédagogique de la formation des enseignants

Pour les partisans de cette approche, l'enseignement répond à un certain nombre de critères. En effet, l'enseignement est une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce ; c'est un travail créatif qui implique aussi la maîtrise de bons nombres, de techniques, de méthodes et d'habiletés fondamentales pour la pratique de la profession. Par ailleurs, certains critères ne sont pas élucidés dans l'élaboration des contenus d'apprentissages. En effet, on peut s'interroger sur l'organisation des enseignants en tant que groupe présentant une forte cohésion interne ainsi que sur la durée et la qualité des enseignements qui mènent à ce métier.

Sur le plan pédagogique, Mialaret (1990 :5) a défini la formation comme étant « l'ensemble des processus qui conduisent un sujet à exercer une activité professionnelle ». Par conséquent la durée de la formation serait donc le temps alloué dans les apprentissages théorique et pratique de l'exercice d'un métier. Ainsi, la maîtrise des compétences professionnelles d'un enseignant dépend des différents enseignements reçus ; des qualités professionnelles que présente celui-ci, du temps alloué à sa formation professionnelle et surtout de la situation de classe dans laquelle se situe l'enseignant. C'est le point de vue que soutient l'approche située dans la formation des enseignants.

Ces approches sont toutes importantes dans la formation des enseignants. En effet, dans le cadre de notre étude il s'agit d'élaborer un plan de formation continue pour les enseignants du primaire pour acquérir des connaissances pratiques fondamentales les aidant à s'améliorer dans l'exercice des activités liées à leur profession.

2.2.8. Axe de l'ingénierie de formation

Parmentier (2008) pense que la formation ne peut être considérée comme une seule activité ou même comme une fin en soi. Il s'agit d'un moyen qui, pour être pleinement utilisé, est découpé en plusieurs parties : prévoir et analyser les besoins, construire des actions de formation d'un plan, puis réaliser et enfin évaluer. Parmentier parle de l'ingénierie de formation dans le marché de la formation, il présente une fonction stratégique liée à la performance des hommes. Il fait une synthèse sur l'élaboration du plan de formation, sa mise en œuvre et son évaluation.

Le concept d'ingénierie de formation est souvent présenté comme étant spécifique. Il découle cependant d'une méthodologie d'ingénierie générale qui n'est donc pas nouvelle en soi. Elle est liée à une action logique. « *L'ingénierie de formation indique dont le pilotage des étapes fondamentales de son propre dispositif* ». D'après Carré et Pierre (2004) cité par Parmentier (2008 :3) : « *il s'agit de comprendre, décider, agir et évaluer* ». Ces quatre étapes sont conçues et mises en œuvre par une diversité d'acteurs qui vont coordonner leur action et interagir afin d'optimiser le projet de développement et de formation. D'après Dunod (2003), « *L'ingénierie de formation consiste à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante* ». Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'ingénierie consiste à faire l'analyse complète des besoins de formation dans l'optique du bilinguisme, et à monter un projet de formation adapté à cet effet, pour aider la formation des enseignants dans cette optique à évoluer et devenir plus performante.

2.2.8.1. L'importance de l'ingénierie de formation dans la formation continue des enseignants du primaire

En effet selon Parmentier, l'ingénierie de formation s'avère d'une grande utilité dans la formation continue des enseignants en ce sens qu'il permet de dynamiser le plan de formation. De ce fait le plan de formation, s'appuie sur une double approche : l'analyse des besoins centrée sur la compétence, La construction d'une stratégie de formation découlant de la gestion des compétences.

- **L'analyse des besoins de formation.**

En effet selon Parmentier (2008 :13). « L'analyse des besoins en compétences est une activité complète et complexe préalable à l'ingénierie de formation ». Parmentier L'analyse des besoins en formation est une nécessité et aboutit sur l'ingénierie. Parmentier (2008 :13) présente « *l'ingénierie de formation comme un ensemble coordonné de travaux de conception et de réalisation des systèmes de formation* ». L'ingénierie de formation est considérée comme l'ingénierie du plan.

- **La conception du plan de formation**

Ici « *il va falloir grâce au plan de formation et aux différentes actions de formation envisagée, réduire l'écart entre les compétences existantes et celles requises par l'évolution ou le changement* » Parmentier (2008 p.4). Pour tout dire cette étape

considérée comme décisive établit l'orientation de la politique de formation. Ce plan en effet aide à repérer les compétences que l'enseignant doit acquérir ou développer au regard de sa fonction. Ainsi « *le plan doit s'inscrire dans les échéanciers des projets d'évolution, de carrière, de production, d'acquisition, de matériel, de besoin de compétence ou d'innovation* ».

Pour Ardouin, dans la phase de conception encore appelée arbitrage et hiérarchisation, il est nécessaire d'élaborer des référentiels, de construire des scénarii afin de s'assurer de la faisabilité et de définir les priorités. Cette phase doit aussi se faire de manière répétitive afin de localiser et décrire les actions de formation à partir de la reprise des cahiers de charge, en prenant en compte la priorité des objectifs, de hiérarchiser les actions de formation en fonction des priorités et du niveau de faisabilité, de budgétiser les actions, le plan et enfin arrêter les actions et le plan.

- **L'étape de la réalisation ou de mise œuvre du plan de formation**

Ardouin (2003) cité par Parmentier (2008 :4), elle consiste à piloter l'animation des actions de formation prévue au plan. Elle est considérée comme « la partie émergée de l'ingénierie ». En effet elle renvoie au plan de formation issu de l'ingénierie de formation. L'ingénierie de formation au fil des temps s'avère être une ingénierie intégrant des situations, des enjeux, et des objectifs professionnels susceptibles d'évoluer. Une évolution justifiée. Selon Parmentier, « *cette évolution est justifiée par celle des pratiques pédagogiques qui se construisent au fur et mesure du développement de l'action* ».

Pour Ardouin, la phase de réalisation correspond à celle de la concrétisation effective de la formation.

- **Évaluation du plan de formation**

Pour Parmentier (2008 : 200), l'évaluation permet de vérifier à chaque étape du processus de formation que le message passe bien et cela avant, pendant et après chaque action. Évaluer c'est aussi s'entourer des conditions d'une réussite en mettant sous assurance qualité toutes les prestations de service afférentes à la formation. C'est encore se donner les moyens de témoigner et de prouver que les objectifs impartis sont atteints. Ardouin quant à lui pense que la phase de l'évaluation est faite à la fin du processus de formation

2.2.8.2. Autonomie et effort : deux concepts clés de la réussite scolaire des apprenants

Dans cet article, Cosnefroy(2011) a mis en exergue le concept de l'apprentissage autorégulé. Pour lui, parler d'apprentissage autorégulé c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. La définition qu'on en donne est souvent indirecte à partir des caractéristiques des apprenants autorégulés. Ce sont des personnes qui trouvent en elles-mêmes des ressources pour entrer dans le travail, persister et adapter leur fonctionnement aux conditions changeantes du travail en cours. L'apprentissage autorégulé est donc ce mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par là même, de réussir. De nombreux travaux convergent pour souligner que la capacité à s'autoréguler est une variable décisive pour améliorer la réussite dans les apprentissages Pintrich, (2003) ; Schunk, (2005) ; Winne, (1995) ; Zimmerman, (1994 ; 2001) Schunk et Zimmerman (1994) cité par l'auteur, ont proposé de définir l'autorégulation comme 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. Cette définition met implicitement en avant le rôle de l'effort puisque le contrôle doit être exercé durablement (non seulement activer mais maintenir). L'effort est au cœur du discours sur l'école et les apprentissages.

Le manque d'effort est souvent évoqué par les parents, les élèves et les enseignants et les élèves eux-mêmes pour expliquer l'échec dans les apprentissages. L'injonction de faire des efforts est donc omniprésente dans le discours sur la réussite scolaire. L'effort est un concept fréquemment utilisé dans la recherche en éducation, tout en étant rarement défini. Il renvoie selon l'auteur, à la quantité de temps allouée à l'activité et à la qualité des stratégies mises en œuvre. La nécessité de faire des efforts s'explique par le fait que le contrôle que la personne exerce sur-elle-même pendant l'apprentissage lui permet de maintenir l'engagement de la tâche et de poursuivre l'atteinte du but fixé. La continuité de l'action ne va pas de soi car, elle est sans cesse menacée par deux obstacles potentiels susceptibles de survenir à tout moment : la distraction et la difficulté. Sans intervention active de l'apprenant, ces deux obstacles affaibliront la performance réalisée, voire, conduiront à abandonner l'apprentissage en cours. Ainsi, selon l'auteur :
Il est indispensable, pour réussir, de s'adapter aux conditions changeantes de l'apprentissage ; Cette adaptation s'effectue en comptant sur ses propres forces. L'apprenant est un participatif actif qui est à l'initiative de l'effort requis pour s'adapter.

2.2.9. Lien entre formation continue et réussite scolaire des apprenants

La question d'efficacité de la formation continue pour une meilleure réussite scolaire n'apparaît réellement qu'avec les études comparatives, notamment entre écoles bilingues ou satellites et écoles classiques. Dans ces comparaisons, la formation continue est apparue comme un des facteurs explicatifs de la réussite des écoles. La construction d'un modèle de formation continue au Cameroun s'enracine dans la volonté d'améliorer la réussite scolaire. Comme le montrera le chapitre suivant, le concept de formation continue efficace a pris naissance dans la recherche d'un meilleur modèle de formation continue. D'où vient-il et qu'offre-t-il de particulier ? Une formation continue des enseignants dont l'objectif est d'améliorer le rendement scolaire des élèves est un choix opéré parmi d'autres modèles de formation dont la variété apparaît déjà dans la définition. Ces modèles peuvent être classés selon la source, selon le but de la formation et selon les méthodes d'appropriation du contenu de cette formation.

L'objectif de réussite scolaire ressortant comme critère de sélection de ces modèles permet à Guskey (2000, 2001) de proposer une démarche de construction des programmes de formation continue efficace à travers différentes composantes. La réussite scolaire dans la littérature de recherche sur la formation continue efficace a été identifiée à la réussite académique de l'élève au niveau cognitif, affectif et psychomoteur. Certaines recherches se sont focalisées sur des compétences particulières comme l'habitude de travail, l'assiduité, le taux d'accomplissement des devoirs à la maison et le comportement en classe. D'autres, portant sur l'amélioration globale de la classe, ont évalué la réussite par le taux d'admission des élèves au secondaire, le nombre d'élèves inscrits aux tableaux d'honneur. Les écrits recensés présentent ces indicateurs de réussite scolaire à l'aide de plusieurs indices comme les scores aux tests standardisés, les notes ou les grades. Après avoir identifié les réussites scolaires, notre analyse nous a permis d'identifier quelques réponses. Mais les documents que nous voulions analyser devaient remplir certaines conditions. Guskey, comme d'autres auteurs Shaha, Lewis, O'Donnell et Brown, (2004), avait conseillé, dans la perspective de la formation continue efficace, de trouver dans la littérature internationale non pas des études qui « semblent » faire la différence, mais d'identifier celles qui ont « réellement » produit des preuves démontrables de succès quant à l'amélioration de l'apprentissage des élèves Guskey,(2000 ; 1997).

2.2.10. La formation continue des enseignants dans la gouvernance scolaire

Plusieurs auteurs (Sousa et Donovan, 1993; Sparks et Loucks-Horsley,(1989); Robbins,(1993); Slavin, (1991); Hunter, (1995); Guskey,(1995 ; 2000 ; 2001); Joyce et Showers, (1988)veulent aller plus loin : l'efficacité est plus qu'une question de choix et de mélange optimum de modèles. Elle doit être liée à l'atteinte des objectifs même de la formation continue. Selon la définition de l'efficacité, une organisation, une méthode, une personne est dite efficace si elle atteint les objectifs attendus. Ainsi, un processus A sera dit plus efficace qu'un processus B, s'il atteint mieux les objectifs définis par la société Scheerens, (1999).Cependant, la question portant sur les objectifs de la formation continue n'allait pas assez loin.

Pour cause, les objectifs se limitaient souvent à la satisfaction des participants aux activités de formation, à leur niveau d'acquisition des connaissances et des habiletés, au degré d'utilisation de ces acquisitions par les enseignants, ce qui, d'ailleurs, était déjà un grand pas dans la bonne direction : « *The success of this endeavor was typically judged by a « happiness quotient » that measured participants' satisfaction with the experience and their assessment regarding its usefulness in their work* » Sparks, (1997 : 8). Cependant, se limiter aux réactions, aux satisfactions, aux perceptions, aux attitudes ou aux croyances des participants laissait certains chercheurs sur leur faim, comme Sparks et Guskey qui se tournèrent vers les premiers bénéficiaires de l'école, les élèves : « *Staff development's success will be judged primarily not by how many teachers and administrators participate in staff development programs or how they perceive its value, but by whether it alters instructional behavior in a way that benefits students* » (Sparks, 1997, p.4).

L'on oubliait trop souvent la réussite scolaire comme résultat final du processus de formation continue. Ainsi, la formation continue n'est efficace que si elle produit des réussites scolaires : « *the most crucial evidence on the effectiveness of professional development [is] improvements in students' learning* » Guskey, (2000 : 12). Chercher des modèles efficaces de la formation continue, c'est rechercher les connaissances, les habiletés, les attitudes, les activités et les éléments du milieu qui ont un effet positif sur la réussite scolaire de l'élève Guskey,(2000). Les éléments efficaces à identifier dans le processus de formation continue seront ceux qui ont abouti à une réussite scolaire.

Ceci doit être fait de façon rigoureuse, car il ne s'agit pas de chercher dans la littérature de la formation continue des éléments qui semblent faire la différence Guskey,(2000 : 35),

mais d'identifier ceux qui ont fourni des preuves démontrables de succès quant à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Cette nouvelle approche de l'efficacité de la formation continue, Guskey (2000 ; 2001) va l'appeler « Backward Approach », que l'on pourrait traduire par l'expression « Approche Inversée de la formation continue ».

2.2.11. Les enjeux de la formation continue des enseignants du primaire

On peut différencier six (6) modèles selon le but de la formation continue. Elle peut avoir pour but l'autoformation, le développement d'un programme national, la réduction des coûts, le partage des ressources humaines et matérielles, la rapidité de la formation d'un grand nombre d'enseignants et l'implantation de nouvelles approches. Nous verrons que ces six (6) modèles peuvent être regroupés en deux grands groupes.

- **Le *Lifelong Professional Development Model*** : le concept dominant est l'autoformation tout au long de la carrière et même durant toute la vie. L'enseignant veut améliorer ses propres compétences, les moyens ou les méthodes de son enseignement et les conditions de sa carrière d'enseignant par toutes formes d'activité et de lecture. Les initiatives personnelles sont parfois encouragées par des récompenses ou des prix d'excellence.
- **Le *School-Based Training Model*** est une formation continue souvent mise en place par les superviseurs. L'accompagnement par les pairs peut aussi en faire partie. Ce modèle vise à développer un programme national de formation, à améliorer l'efficacité de l'enseignant et, enfin, à évaluer l'enseignant. Comme contenu, on retrouve l'initiation à des nouvelles pratiques ou stratégies pédagogiques et la maîtrise ou la mise à l'épreuve de nouveaux matériels. Les méthodes utilisées sont l'observation de l'enseignant dans sa classe (pour voir la capacité de résolution de problèmes, la maîtrise des compétences). L'observation est suivie de discussions et/ou de consultations.
- **Le *Distance Education Model*** ou *formation à distance* permet de diminuer le coût, de rendre flexible le rythme d'apprentissage et d'atteindre des zones rurales éloignées. Elle se fait par un soutien adéquat en infrastructures, communications, bibliothèques. Sa mise en place nécessite de gros investissements. Dans sa réalisation, ce modèle peut être associé à des pratiques en classe et des suivis sur le terrain, dans les micros centres ou dans les zones rurales. Certains utilisent des radios, des ordinateurs, la télévision Villegas-Reimers, (2003). Elle peut être suivie d'évaluation. On retrouve plusieurs exemples en Jamaïque, en

Gambie, au Ghana, au Nigeria, en Sierra Léone et au Burkina Faso. Dans ces divers exemples, on retrouve plusieurs autres buts de la formation à distance comme l'acquisition des habiletés sociales, la formation initiale, la certification.

- **Le *Local/Ressource Center Model*** émane de l'équipe de formation des écoles concernées et des personnes ressources pouvant superviser et former. Ce modèle vise à partager le matériel et les ressources humaines en vue de l'efficacité. Ces centres peuvent aussi être le lieu d'introduction d'innovations. Les ressources documentaires et humaines ainsi que les formations ponctuelles sont disponibles au centre. Il est fréquenté pendant ou en dehors des heures d'école. La formation peut donc être liée à la pratique en classe, ce qui lui permet de mieux s'adapter aux besoins des enseignants.
- **L'*Alternative Needs Response Model*** naît d'un besoin particulier de formation comme l'urgence de former un grand nombre d'enseignants, de façon rapide, ou de préparer à des examens professionnels. Dans ces cas, tous les moyens de formation sont utilisés :
 - apprentissage d'un modèle illustré,
 - observation suivie de feedback par les pairs, ateliers de formation ou de résolution de problèmes locaux. On y recherche ce qui est concret, ce qui peut donner des résultats dans l'immédiat. Une attention particulière est portée à la pratique ou du moins, à une recherche d'équilibre entre la théorie et la pratique. Ces activités ont lieu dans des endroits provisoirement aménagés.
- **Le *Centralized Institution Model*** organise la formation académique des enseignants pour former à de nouvelles approches et pour répondre à des interrogations locales. Cependant, le contenu de la formation continue y est formalisé. Il demande le plus souvent un arrêt de travail. Elle peut avoir lieu pendant les périodes de vacances sous forme de sessions. Ici également, on peut faire plusieurs classements de ces modèles de formation continue : d'une approche plus individuelle à une approche plus institutionnelle, d'une approche *deficit* à une approche *growth*, Guskey et Huberman, (1995a).

Dans le *Deficit Model*, l'idée principale est de mettre à jour certaines compétences absentes pour pouvoir les développer selon des situations particulières. Cette mise à jour peut être faite par l'administration, par les programmes d'évaluation ou par les chercheurs. Selon Guskey (2000), plusieurs études montrent que les enseignants ne peuvent être totalement conscients de tous leurs besoins. Ils ne savent pas toujours que certaines lacunes

influencent négativement les résultats scolaires. Il faut donc les soumettre à des mises à niveau ou à des mises à jour ou les encourager fortement à le faire.

Dans la ligne des approches s'inspirant du modèle de déficit, nous avons le *Lifelong Professional Development Model*, le *Distance Education Model* et le *Centralized Institution Model*.

Selon les critiques, ce modèle considère plutôt l'enseignant comme un objet et non comme un sujet. Ce modèle encourage la tenue des activités entre pairs. La formation sur place est assurée par des pairs et l'expertise externe devient moins importante. Ce type de modèle encourage les groupes d'études par matière, les évaluations et les activités entre pairs dans les centres de formation continue. Cependant, selon Guskey(2000), ils doivent faire le virage de la réflexivité pour que l'enseignant participant apprenne à réfléchir sur ses propres pratiques et sur les conditions sociales d'apprentissage ; l'on peut remarquer que les modèles descendants auront tendance à utiliser une organisation *deficit model* tandis que les modèles ascendants se structureront selon le *growth model*.

Dans tous les cas, comment les enseignants apprendront-ils ? Guskey (1995), Sparks et Loucks-Horsley (1989) proposent des modèles liés au processus d'apprentissage.

2.2.12. Les processus de la formation continue des enseignants du primaire

Les modèles qui ont été mentionnés utilisent divers processus pour leur mise en œuvre une fois les besoins de formation identifiés. Le processus est une structuration de l'activité d'apprentissage de l'enseignant en vue de développer les compétences que nécessitent les situations identifiées par les auteurs de la formation. En faisant une synthèse de Guskey(1995) et Sparks et Loucks-Horsley (1989), on peut retenir les processus suivants :

2.2.12.1. Impact des initiatives personnelles d'autoformation

L'enseignant lui-même se forme ou s'inscrit à des activités de formation. Il baigne dans un milieu qui lui offre des possibilités d'une autoformation. Il se peut que ce type de milieu juge les activités de formation émanant d'autres personnes comme non pertinentes. Car on suppose que dans l'apprentissage, la motivation personnelle est un facteur déterminant. L'idée première selon laquelle la découverte personnelle, l'appropriation personnelle favorisent un meilleur apprentissage ; Rogers, (1969) est fortement présente. En plus, les enseignants (les vétérans et les nouveaux) n'ont pas toujours les mêmes besoins, ni les mêmes façons de gérer l'information (gestion mentale). Aussi, pour assurer l'apprentissage,

il faut que l'enseignant (a) identifie ses besoins et ses intérêts, (b) développe les plans pour les satisfaire, (c) réalise son apprentissage, et (d) s'évalue (ou se fasse évaluer).

Ce type de formation est illustré par la lecture de revues d'intérêt et d'autres activités personnelles. Les enseignants peuvent s'inspirer des besoins personnels relevés lors de la supervision. Ils peuvent s'associer pour faire des recherches ou des forums de discussion. On note que cela peut élever le niveau de professionnalisme et occasionner des changements efficaces dans le climat de la classe. Un moyen de réalisation efficace semble être le portfolio Villegas-Reimers, (2003). Le portfolio est un document comprenant la prise de notes, l'identification des étapes de formation, la description des habiletés, les réflexions sur la formation pendant une période donnée. L'enseignant peut s'en servir pour des évaluations formatives et sommatives ou pour une auto-évaluation. Il donne l'occasion à l'enseignant de réfléchir sur sa propre pratique.

2.2.13. Formation continue et perfectionnement de l'enseignant du primaire

L'impératif de professionnalisation ne doit pas avoir pour effet de dévaloriser le rôle de la formation. Ce qui est doit être redéfini, reprécisé, c'est son apport spécifique, Sa valeur ajoutée particulière. Le Boterf (2010) propose alors que peuvent être avancées et défendues sept contributions spécifiques de la formation à la professionnalisation :

- La première contribution consiste à faire acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, évolution comportementale...) pour savoir agir avec pertinence. Pour Le Boterf (2010), cet objectif reste essentiel. Pour pouvoir combiner et mobiliser des ressources personnelles, il faut d'abord les posséder. La formation professionnelle contribue à la professionnalisation en aidant les personnes à acquérir, développer ou actualiser des connaissances et des capacités diverses. Si elle n'est pas suffisante, cette contribution n'est pas moins nécessaire. Il n'est pas inutile de le rappeler.
- La deuxième contribution a pour but d'entraîner à combiner des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités...) pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (réaliser une activité, résoudre un problème, faire face à un évènement, conduire un projet...). Face à une prescription, le professionnel saura construire les combinaisons de ressources appropriées. C'est probablement le sens de l'employabilité par rapport à l'emploi. Il ne s'agit plus seulement d'appliquer des procédures ou des schèmes d'action, mais de savoir les faire évoluer. C'est une condition essentielle pour son autonomie.

Pour contribuer à la professionnalisation, la formation, surtout continue, se doit d'entraîner les apprenants à combiner des ressources autour de nouveaux schèmes opératoires et à mettre en œuvre des pratiques pertinentes. Apprendre ce n'est pas seulement acquérir des connaissances mais c'est aussi faire évoluer sa façon d'agir. Certaines modalités de formation précise Le Boterf (2010) permettent de les y préparer. Parmi les principales, on peut citer :

La pédagogie de la simulation. Elle permet notamment : De se préparer à gérer une situation professionnelle en tenant compte de toutes ses dimensions : techniques, relationnelles, comportementales, économique... Une activité professionnelle a toujours plusieurs dimensions. La simulation présente l'avantage de pouvoir préparer les personnes non pas à accomplir une tâche unidimensionnelle mais à gérer un ensemble de variables, une diversité de tâches, une combinaison de savoir-faire. Les jeux d'entreprises constituent, par exemple, des situations simulées largement utilisées dans les programmes de formation au management. Ils font partie des pédagogies dites actives des grandes écoles commerciales ou de gestion.

Un apprentissage progressif dans la maîtrise des situations. Qu'il s'agisse de gérer la crue d'un barrage, l'afflux d'appels téléphoniques sur plateau clientèle, une situation de crise dans une centrale nucléaire ou le commandement d'opération contre les incendies de forêts, la simulation permet de se préparer aussi bien à des situations courantes qu'à des situations événementielles ou accidentelles. La confrontation à des situations de simulation et les activités de débriefing qui l'accompagnent entraînent à choisir et à activer des ressources pour faire face à des incidents ou des accidents, à corriger ou à conforter la construction des schèmes opératoires. Le débriefing ne consiste pas à plaquer une solution au problème rencontré mais doit constituer pour les participants un moment de prise de conscience de leur démarche, de leurs points forts et de leurs points faibles.

Si la simulation consiste bien en une modélisation, une représentation simplifiée et incomplète de la réalité, elle ne saurait être confondue avec l'environnement professionnel réel. A vouloir faire de la situation de simulation une copie conforme de la réalité, on aboutirait en effet à un simulacre et non à la simulation. Jean Baudrillard cité par Le Boterf (2010) affirme avec raison : « il n'y a jamais de similitude, pas plus qu'il y a d'exactitude. Ce qui est exact est déjà trop exact. Seul est exact ce qui s'approche de la vérité sans y prétendre ». Quand la simulation dérive vers le simulacre, elle devient dissimulation. Elle se dégrade dans le faux-semblant. C'est précisément cet écart avec le réel qui offre une possibilité pédagogique. Si la simulation n'est pas un jeu, il importe cependant qu'il y ait

du jeu, de l'écart, de la différence, pour que ce jeu entre le simulé et le réel permette des va-et-vient entre les deux pôles qui constituent la situation de simulation.

La formation par alternance. Elle peut également constituer un dispositif performant pour entrainer au savoir combinatoire dans un domaine professionnel donné. En période d'immersion professionnelle, l'apprenant devra apprendre à schématiser, combiner et transformer ce qu'il a acquis en période de formation théorique et méthodologique. De retour au centre de formation, il analysera avec les formateurs ses pratiques professionnelles et consolidera ou modifiera les combinaisons des ressources qu'il a expérimenté.

Les formations centrées sur la résolution de problème, les études de cas et la pédagogie de projet. Elles permettent là aussi d'apprendre à combiner plusieurs ressources, plusieurs champs disciplinaires pour analyser et résoudre une situation-problème.

Pour contribuer à la professionnalisation, la formation se doit d'entraîner à combiner des ressources pour gérer des ensembles de situations professionnelles. Certaines modalités de formation peuvent y exceller. C'est le cas des formations sur simulateur pleine échelle dans la préparation au pilotage des systèmes à risques (conduite de centrale nucléaire, pilotage d'avion, conduite ferroviaire...). La confrontation à la situation de simulation et les activités de débriefing qui l'accompagnent entraînent à choisir et activer des ressources pour faire face à des incidents ou à des accidents, à corriger ou conforter la construction des schèmes opératoires.

- La troisième contribution consiste à proposer des objectifs réalistes d'apprentissage. Le Boterf (2010) se réfère ici à la notion de « zone proximale de développement » développée par Vygotsky. Ce chercheur distingue deux situations : Celle où l'apprenant peut apprendre à accomplir seul certaines activités ; Celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité par l'appui d'un tiers. Cette seconde situation définit sa capacité potentielle de développement.

Entre les deux situations, se situe la zone proximale de développement : elle définit la distance entre ce qu'il est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec une aide externe (adulte, expert, professionnel chevronné...). Au-delà de sa zone proximale de développement l'apprenant ne peut réussir même avec l'aide d'autrui affirme Le Boterf (2010).

Ce concept a une conséquence pratique en formation : il s'agit de fixer des objectifs d'apprentissage sur la base de ce que l'apprenant est capable de faire avec un autre et ce qu'il doit être capable d'apprendre à faire seul. Il s'agit de concevoir des situations

d'apprentissage – en formation ou en situation de travail – comme des situations de déséquilibre suffisant mais non excessif.

Dans notre étude, la formation continue contribue effectivement à la professionnalisation, à l'acquisition des compétences. Cependant, la formation professionnelle permet dans notre étude aux enseignants du primaire d'acquérir des compétences leur permettant de pouvoir à terme s'insérer dans une école. La formation par alternance peut permettre aux enseignants d'acquérir au-delà de la formation théorique des périodes de stage dans les écoles d'application leur permettant d'acquérir des compétences pratiques nécessaires pour assurer une formation complète. L'enseignant à travers son programme personnalisé de formation, s'adapte bien à la troisième contribution de la formation de Le Boterf (2010) à la professionnalisation à savoir proposer des objectifs réalistes d'apprentissage en fonction de ce que l'apprenant désire ou de ses aptitudes.

- La quatrième contribution permet de développer la capacité de réflexivité et de transfert. En effet selon Le Boterf (2010), ce qui est demandé à un professionnel, c'est de savoir expliquer comment et pourquoi il fait ou agit de telle sorte et non seulement de savoir ou de savoir agir. C'est une prise de conscience qui lui permet de savoir transférer ou transposer. Le transfert de compétence peut être évalué sur le lieu de travail, c'est-à-dire dans le cadre de notre étude, il sera évalué en situation de classe lors du processus enseignement /apprentissage. La professionnalisation ne se réduit donc pas à la formation. Parce que l'ingénierie de la professionnalisation ne consiste pas à construire des cursus linéaires et identiques pour tous les apprenants. Elle consiste plutôt à créer un contexte favorable à la réalisation de parcours individualisés qui s'élaboreront et se piloteront comme des parcours de navigation. Ce n'est pas parce qu'un individu a acquis des connaissances ou a appris à réaliser une action qu'il est capable de transférer cet apprentissage dans un autre contexte que celui dans lequel il a été réalisé. Pour ce faire, il est nécessaire qu'il soit non seulement capable de réussir mais qu'il soit aussi en mesure de comprendre pourquoi et comment il réussit.
- La cinquième contribution permet à l'enseignant ayant reçu la formation continue de développer la capacité d'apprendre à apprendre. La formation continue, peut contribuer à cette capacité d'apprendre à apprendre en aidant les apprenants à découvrir leurs propres styles d'apprentissage, leurs façons privilégiées d'apprendre. Cela leur permettra d'analyser de façon préférentielle les modalités d'apprentissage qui leur sont familières mais aussi de s'entraîner à des façons d'apprendre qui leur sont étrangères ou qu'ils

redoutent. Le professionnel sait tirer les leçons de l'expérience ; il saura traduire ses actes en expérience. Il ne se contente pas de faire ou d'agir. Il fait de sa pratique professionnelle une opportunité de création de savoir.

- La sixième contribution donne une juste place à l'auto-évaluation. L'évaluation des compétences n'est pas une science exacte. Il convient de la considérer comme le résultat d'un compromis, d'une confrontation entre divers points de vue, dont celui du principal intéressé : l'apprenant. Il pourra d'ailleurs avoir à apporter les preuves de sa compétence. En matière d'évaluation, l'intersubjectivité est un contre-feu aux risques d'une trop grande subjectivité. C'est pour cette raison que Le Boterf (2010) pense que, l'auto-évaluation comporte des risques si elle s'inscrit dans une conception où l'on fait porter l'entière responsabilité de l'acquisition des compétences sur l'enseignant, sur le seul individu. Par ailleurs, l'auto-évaluation seule ne permet pas de valoriser ses compétences sur le marché du travail.
- La septième contribution permet à l'enseignant ayant reçu une formation continue d'avancer dans la construction d'une identité professionnelle

Le Boterf (2010) pense à travers cette contribution que le professionnel sait donner un sens aux compétences qu'il acquiert et qui augmentent ses chances d'employabilité. Il sait vivre sur le mode projet.

2.3- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

En ce qui concerne notre étude qui s'intéresse au lien qui existe entre la formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite, nous avons retenu comme théories : la théorie de Le Boterf (2010) qui met l'accent sur le développement des compétences individuelles et collectives à partir de la proposition d'un plan de formation de référence et celle de Morissette (2002) qui insiste sur le transfert et la réflexivité des apprentissages.

2.3.1. La théorie de la boucle d'apprentissage expérientielle de Le Boterf

La théorie de la boucle d'apprentissage expérientielle (réflexivité) de Le Boterf (2010) est une théorie psychologique qui favorise la construction des compétences dans le milieu de travail. D'après cette théorie, « le professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais également comprendre pourquoi et comment il agit ». Cette double compréhension de la situation sur laquelle il intervient celle de la connaissance de lui-même suppose une mise à distance mieux une

prise de recul pour ne pas rester au stade de l'empirisme et pour conduire ses pratiques professionnelles.

Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail et le dispositif de formation. Il faut donc que, dans chaque situation, l'enseignant soit capable de construire ou d'adapter, la combinaison pertinente de ressource pour agir dans un certain but. Selon Le Boterf (2010), la professionnalisation se réalise par des parcours incluant et alternant des situations variées (situations de formation, situations de travail, prises de fonction, situations extra-professionnelles...) et diverses modalités d'apprentissage (auto-formation, compagnonnage, tutorat, coaching, formation formelle, résolution de problème, réalisation des projets, études, apprentissage coopératif, échange de pratiques, retours d'expérience..).

Or, la formation continue est relative à un métier (métier d'enseignant) mais ne cible pas toujours le travail de l'enseignant (management des situations professionnelles). Tsafak (2006 : 15) écrit : qu'« une école n'est pas professionnelle par le simple fait que l'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 ».Par conséquent, la professionnalisation ne consiste pas seulement à se préparer à un métier (métier d'ingénieur ne renvoie pas forcément au travail d'ingénieur) mais à l'exercer comme un professionnel : intelligence des situations, prise d'initiatives pertinentes, capacité à transférer, relation de service.

Le Boterf (2010) pense qu'il suffit de lire la presse professionnelle et voir que les organisations et les entreprises envisagent de plus en plus le développement des compétences de leurs collaborateurs en termes de professionnalisation. Il n'est plus seulement question d'ingénierie de la formation mais d'ingénierie de la professionnalisation. Ce changement de vocabulaire se limite parfois à accorder les discours à l'air du temps. Mais de façon croissante, cette évolution des termes traduit un réel changement d'attitude : la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant de la seule formation, mais comme résultant des parcours professionnalisant incluant le passage par des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes.

Mais que devient alors dans cette perspective, la formation continue ? S'en trouve-t-elle dévalorisée, comme certains semblent le craindre ? Ne retrouve-t-elle pas au contraire de nouvelles missions ? Raisonner en terme de professionnalisation conduit-il à repenser la

formation ? La formation peut contribuer à la construction subjective d'une identité professionnelle. Elle peut être un moment où sont repris, mis en convergence et en perspective des éléments d'un parcours antérieur. Une réappropriation d'une histoire personnelle permet de mieux prendre conscience de ses points forts et de ses points faibles de mieux pouvoir s'engager dans un projet autonome, de donner un sens, un fil conducteur à des expériences professionnelles et extraprofessionnelles qui pouvaient jusqu'alors être vécues en termes d'éclatement et de dispersion, de ce projet dans l'avenir.

Ce travail sur l'identité professionnelle ajoute Le Boterf(2010) est aussi un travail sur les représentations : celles du métier et celles qui concernent l'image de soi. Les faire évoluer est toujours un risque. Ce travail de passage ne peut être effectué que dans un climat de confiance et d'absence de jugement. Aussi est-il important de conserver de la formation sa caractéristique « d'espace protégé ». Si la professionnalisation reconnaît l'importance de situation de travail pour la construction du professionnalisme, elle doit également défendre ce que le poète Rainer Maria Rilke appelait la nécessaire « clôture pédagogique ».

Le Boterf(2010) conclut au rythme des contributions de la formation à la professionnalisation en disant que d'autres contributions sont peut-être à découvrir. Celles qui ont été mentionnées ci-dessus sont suffisantes pour affirmer les lettres de noblesse de la formation et pour poser de nouveaux défis à la professionnalisation des formateurs.

Face à l'instabilité des situations et des contextes de travail, amplifiée par les effets de médiatisation, la société et les entreprises entrent dans un mouvement permanent de changement dû aux impacts simultanés de multiples facteurs : technologiques, financiers, stratégiques, concurrentiels, culturels. Comme si, à l'image des funambules, elles ne peuvent trouver leur équilibre que dans le mouvement. La capacité à répondre pertinemment aux problèmes des clients repose sur la faculté d'associer et de traiter : des informations non structurées ou faiblement structurées; ce que l'on appelle communément la « littérature grise » (rapports, comptes rendus, notes d'entretien...), des informations structurées (procédures, protocoles, books, règles d'actions formalisées...), les compétences des personnes devant travailler en réseau à la résolution de ces problèmes.

Le Boterf (2010) énumère quatre moments dans la réalisation du cycle : le moment de l'expérience vécue, le moment de l'explicitation, le moment de la conceptualisation et de la modélisation et le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations.

Le moment de l'expérience vécue, correspond à la mise en situation dans l'action et se confronte au traitement d'événements, à la correction d'incidents, à la résolution de problème,

à la conduite de projets et à la réalisation d'activités. Ce moment garantit significativement la construction des compétences professionnelles. Ici, le sujet doit avoir l'occasion d'agir pour que le cycle puisse être déclenché. Le sujet peut côtoyer des professionnels mais dans des contextes familiaux. En restant très proche à la situation, le sujet reste enfermé dans le cycle de la répétition. L'apprentissage peut alors ne pas dépasser le stade du conditionnement.

Le Boterf(2010) distingue aussi *le moment de l'explicitation*, c'est le premier temps de la réflexivité. Il consiste à faire le récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue. Faire le récit d'un cours d'action, c'est transformer les événements en histoire, c'est leur faire prendre place dans une totalité intelligible. C'est le déroulement réel de l'action qu'il importe de retrouver. C'est raconter un cheminement, proposer une version dynamique des faits, situer l'intervention des acteurs et non seulement des facteurs, de discerner les étapes et les moments clés, de raisonner en termes de scénario plutôt que de tableaux. La manière d'agir fait partie intégrale de l'action. Cette étape correspond à l'étape du réfléchissement selon Piaget. Elle est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mots de l'action. Ce moment du réfléchissement prépare celui de la réflexion en fournissant des matériaux qui permettront de rendre l'action intelligible. Il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de la réflexion. En prenant forme dans le récit, l'action devient une action dont un sujet peut rendre compte de telle sorte que celui qui la reçoit l'accepte comme intelligible. Dans ce sens, la représentation est une réinterprétation, une reconstruction de ce qu'elle veut représenter.

Le moment de la conceptualisation et de la modélisation est un moment de reconstruction pour aboutir à des modèles et à des invariants. C'est un nouveau palier dans la réflexivité. Ce moment de réflexion consiste à construire des schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Ce mouvement est un mouvement de décontextualisation et de conceptualisation qui consiste, à partir des écrits de pratiques à dégager d'abord l'effet de contexte pour produire des invariants malgré et grâce à la variété des pratiques contextualisées ensuite gagner en généralité en acceptant de perdre en détails et en fin Construire des modélisations, des formalisations qui permettent de s'appliquer à une famille de situations.

Le moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations. Il consiste à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente. Cela revient à agir ou à réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Autrement dit mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'actions et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, le

professionnel devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires, il devra procéder à une accommodation. Les combinatoires de ressources devront être recomposées. Cet apprentissage aura également à faire appel à des emprunts externes à l'expérience immédiate du sujet pour enrichir et traduire les invariants opératoires. La confrontation avec des exigences et des modes de pensée exogènes pourra trouver sa place et produire des effets bénéfiques. Le transfert ou la transposition à de nouveaux contextes est un processus de particularisation qui prend appui sur des invariants qui sont le produit d'un travail d'abstraction et de généralisation.

Ces quatre moments de la boucle d'apprentissage qui ont été présentés donnent une représentation globale du processus d'apprentissage expérientiel et des exigences de réflexivité qu'il implique. L'économie du savoir consiste à transformer l'information en connaissances. Il est intéressant de constater que divers travaux défendent la thèse selon laquelle la demande croissante de travailleurs qualifiés ne proviendrait pas essentiellement d'une demande des entreprises mais d'une offre de travailleurs hautement qualifiés. Ce serait la dynamique de l'offre de connaissances qui orienterait l'investissement dans des emplois qualifiés.

Apprendre de l'expérience devient donc une donnée à prendre en compte. Car le professionnel apparaît comme 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. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance. Il lui faut prendre du recul pour ne pas en rester au stade de l'empirisme et pour mieux conduire ses pratiques professionnelles.

2.3.2. Théorie de la transférabilité et de la flexibilité des apprentissages

Morisette (2002) présente le transfert comme l'enjeu de toute situation d'apprentissage. Le transfert d'apprentissages constitue un enjeu d'adaptation sociale extrêmement important, devant la complexité de plus en plus grande des situations sociales et professionnelles que chaque individu d'aujourd'hui est appelé à vivre. Le problème que soulève Morisette est celui du rôle de l'école et la place de sa contribution spécifique en ce qui concerne le transfert des apprentissages entre autre responsabilités. Cela revient dans le cas de notre étude à la justification du besoin d'interroger le rôle de formation continue et la situation de la contribution spécifique en ce qui concerne le transfert des

apprentissages pour l'amélioration des résultats scolaires des élèves du primaire. Dans le contexte actuel, pour Morisette (2002 : 35) « cela signifie intervenir de telle manière que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves puissent avoir le plus haut degré de transférabilité possible ».

Dans le domaine de l'éducation, il n'est pas question de remplacer des chercheurs qui ont travaillé à clarifier le concept de transfert, les explications relèvent d'ailleurs un grand intérêt pour toute intervention en éducation. Il sera plutôt question selon Morisette (2002 : 39). de relever plutôt « des données utiles pour alimenter la réflexion de l'enseignant qui désire changer graduellement ses pratiques pédagogiques pour les centrer davantage sur l'accompagnement des élèves qui sont en train de construire leurs savoirs », L'auteur essaye d'apporter un éclairage sur ce concept souvent nommé par les praticiens en éducation, mais très peu connu de la plupart d'entre eux.

2. 3.2.1. Les compétences au regard du transfert des apprentissages

Le caractère complexe de ce concept et la place importante qu'il doit garder désormais dans nos pratiques pédagogiques, il est nécessaire qu'une prise de conscience explicite collective de certaines conceptions apparaisse tout à fait appropriée à ce moment-ci. Il n'y a pas de liens étroits entre l'intelligence d'un élève et ses capacités de transférer des apprentissages. En effet, ce sont les connaissances antérieures des individus, leurs connaissances spécifiques plus particulièrement, et leur degré de maîtrise de ces connaissances qui constituent les facteurs déterminants dans la problématique du transfert des apprentissages. D'après Morisette (2002 : 38) « le plus souvent on remarque que des étudiants choisis pour l'excellence de leur dossier scolaire ne parviennent pas à transférer des apprentissages effectués dans le cadre d'un cours, ou encore dans le cadre d'une activité de cours à une activité de stage et vice versa ». Cela revient dans le cadre de notre étude au cas de certains enseignants du primaire qui n'arrivent pas à transférer les apprentissages effectifs dans les cours.

Du spécifique ou général : Pour Morisette (2002 :39) « pour avoir un certain degré de transférabilité, les apprentissages doivent s'inscrire d'abord dans des contenus particuliers. Dans le processus de construction des connaissances et de développement de compétences, il faudrait donc initialement afin de soutenir le transfert des apprentissages mettre en œuvre des scénari pédagogiques allant du particulier au général ». Les contextes d'utilisation arrivent plutôt vers la fin de l'apprentissage. C'est là une des plus persistantes malgré son peu d'efficacité.

Les enseignants ont la responsabilité de créer des environnements pédagogiques qui incitent les élèves au transfert de leurs apprentissages scolaires et ils doivent les soutenir et les accompagner dans leur démarche de transfert, ceci revient à dire en effet qu'aucun transfert ne se fait automatiquement car, « on a besoin d'être accompagné par un guide averti, qui sait choisir les situations utiles et aider l'apprenant à voir ce qu'il n'est pas seul capable de voir » Barth (1993, 19) cité par Morissette (2002 : 40) le rôle de l'élève n'est pas moins important car il a la responsabilité du processus d'apprentissage même si quelqu'un d'autre gère le contexte. L'école actuelle est tout le contraire d'un milieu propice au transfert des apprentissages.

Au regard des évaluations et le peu de temps accordé aux apprentissages on peut dire que l'école n'est pas le lieu privilégié pour le transfert des apprentissages et on fini par croire que c'est plutôt dans la vie quotidienne et avec le temps que les élèves apprendront à faire le transfert. Bref, l'organisation du travail en milieu scolaire, telle qu'elle se présente aujourd'hui n'est pas du tout favorable à la mise en place d'un environnement pédagogique qui favorise le transfert des apprentissages, cela ne signifie pas pour autant que les enseignants ne disposent pas d'une marge de manœuvre à cet égard ».

2.3.2.2. Le transfert comme enjeu de toute situation d'apprentissage.

A cet effet, Tardif cité par Morissette (2002 : 40) « les connaissances et les compétences sont essentiellement des outils cognitifs qui servent à la réflexion, à la compréhension et à l'action ... ce sont des outils qu'on intériorise en les transformant pour les extérioriser dans d'autres contextes que celui de l'apprentissage initial ». Ainsi donc en formation continue les enseignants doivent acquérir les connaissances et les compétences qui sont pour eux des outils cognitifs qui servent à la réflexion et à la compréhension en pédagogie, outils qu'ils doivent intérioriser en les transformant pour être mise en pratique en situation de classe.

Le transfert est plutôt un processus de particularisation qu'un processus de généralisation. Il est donc nécessaire que les élèves aient établi des interactions avec une multitude de situations particulières et que ces situations appartiennent à une grande variété de domaines. Au cours de ces interactions et précisément à la fin, les enseignants doivent prévoir des moments axés spécifiquement sur stratégies de généralisation ». Ainsi en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais les élèves-maîtres doivent interagir lors de formation avec diverses simulations dans différentes situations et à la fois les professeurs doivent prévoir des moments qui leur permettent de généraliser.

En définitive la présentation d'une multitude de situations spécifiques différentes aux enseignants du primaire constitue un changement majeur dans les pratiques pédagogiques actuelles. La tendance étant plutôt de proposer aux élèves plusieurs situations semblables. Le transfert passe par la conscience de la connaissance ou de la compétence qu'on met en œuvre au moment où l'on le fait et par la ferme intention de faire le transfert.

L'utilisation de stratégies d'apprentissage précise et efficace, pour qu'il y ait donc transfert des apprentissages les enseignants en formation doivent mettre en relation différents éléments appris dans les contextes différents et à d'autres moments de leur apprentissage. Ce qui signifie de prendre conscience des connaissances et des compétences qu'ils mobilisent pour accomplir la tâche demandée, à prendre conscience aussi des stratégies qu'ils utilisent pour mobiliser ces éléments et évaluer leur degré d'efficacité dans le contexte spécifique présenté. Ces prises de conscience complexes ne peuvent survenir automatiquement sans l'aide d'un médiateur.

2.3.2.3. Du transfert des apprentissages : une conséquence de la construction des compétences

D'aussi loin que l'on se souvienne, la société, les parents, les enseignants ont toujours souhaité que les apprentissages fait à l'école servent en dehors des murs de l'école, qu'ils soient en quelque sorte « transférables ». Les enseignants et la société en général déplorent le fait que les élèves ne font pas ou font peu le transfert des connaissances acquises à l'école dans les autres domaines de leur vie, et que, à l'école même, le transfert ne se fasse pas non plus d'une manière à une autre dans une même discipline, et ce, même si les élèves ont été promu dans le cadre d'évaluations sommatives. Les déceptions sont grandes par rapport à cette attente pourtant légitime et le scepticisme s'est installé depuis un certain temps déjà face au transfert espéré des connaissances.

Ainsi dans le cadre de notre étude les élèves-maîtres se contentent de chercher les moyennes en anglais mais n'arrivent pas à s'exprimer en anglais dans les situations de la vie courante et c'est ce qui fait entrave au processus de promotion du bilinguisme. Les élèves peuvent recourir à des compétences et à des connaissances qu'ils maîtrisent déjà pour faire face à des problèmes différents ou à des situations nouvelles, parler de transfert des apprentissages n'est pas nouveau dans le monde scolaire. Ce qui est nouveau, c'est de pouvoir mieux définir le phénomène lui-même ainsi que les conditions dans lesquelles il se réalise. Dans ce contexte actuel où le transfert, devient l'enjeu « explicite » de toute situation d'apprentissage, la problématique du transfert des apprentissages suscite un

intérêt particulier et exige des investissements importants. La connaissance et la reconnaissance des principaux éléments qui constituent sa problématique s'imposent d'emblée. Le transfert des apprentissages est problématique à la fois du côté des enseignants et du côté des apprenants.

En ce qui concerne les enseignants : la création d'un environnement pédagogique qui favorise fortement le transfert des apprentissages relève davantage du paradigme de l'apprentissage ou de la construction des savoirs que du paradigme de l'enseignement ou de la transmission des savoirs. En ce qui concerne les apprenants la conception de l'apprentissage dirige leur attention vers des aspects particuliers des informations qu'ils entendent, qu'ils consultent. La conception de l'apprentissage que les élèves se sont construite à partir de leurs premières semaines à l'école n'a rien à voir avec celle de la construction des savoirs. Il n'est donc pas étonnant d'observer chez les élèves des comportements et des attitudes qui ne favorisent pas le développement des compétences ni le transfert des apprentissages.

Le fait que les enseignants ne sachent pas sur quelle conception de l'apprentissage leurs élèves fondent leur rôle des attentes souvent irréalistes.

Le transfert est un moment important dans l'évaluation de la construction des compétences. Il existe de cette manière deux stratégies. Favoriser le transfert nécessite de la part de l'enseignant qu'il présente l'objet d'apprentissage à ses élèves dans des contextes variés.

Les stratégies de généralisation amènent l'élève à reconnaître dans des situations différentes les caractéristiques essentielles identiques qui commandent des opérations identiques. Elles mettent l'accent sur les similitudes entre deux tâches.

Les stratégies de discrimination Elles mettent l'accent sur les différences entre deux tâches, elles consistent à reconnaître dans des situations différentes des caractéristiques essentielles qui diffèrent et qui commandent, par le fait même des opérations distinctes.

2.3.3. Synthèse des données théoriques

De ce qui précède, l'on comprend que, la formation continue des enseignants du primaire doit comprendre des séances de simulation en classe. Ces séances (régulières) cultivent certaines aptitudes en l'enseignant, 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.

2. 3.3.1. La réflexivité : une dimension de la construction des compétences professionnelles.

Un enseignant agit avec compétence en mettant en œuvre trois dimensions : celle des pratiques ou de l'action, celle des ressources disponibles et celle de la réflexivité. Ce n'est que dans ce sens qu'on peut favoriser chez les apprenants l'élévation des critères de réussite.

- L'axe de l'activité : C'est celui de l'action contextualisée. C'est l'axe correspondant aux pratiques professionnelles mises en œuvre par rapport aux exigences d'une situation professionnelle et aux impératifs de performance. Cet axe de l'action vécue et de l'intelligence pratique correspond à ce que Piaget appelle la « connaissance en acte », c'est-à-dire à la connaissance mise en action de façon non –nécessairement réfléchie. C'est aussi l'axe des actions « automatiques », conscientes, mais qui peuvent être efficaces. La pratique peut être aveugle et réussir. Le sujet peut agir en mettant en œuvre ce que Veignaud appelle des « concepts en actes » ou des « théorèmes en actes ». Sur cet axe figurent des séquences d'actions observables, réalisables par le sujet. Cet axe constitue une dimension nécessaire de la compétence. Il peut y avoir reconnaissance de la compétence sans savoir-faire ou savoir-agir mis en œuvre.
- L'axe des ressources disponibles : cet axe se réfère aux diverses ressources personnelles (connaissances, capacités, savoir-faire, ressources émotionnelles, aptitudes sensorielles et physiques...) et de son environnement (banques de données, supports documents, guides, réseaux d'experts, colloqués...) qu'un individu peut sélectionner, combiner et mobiliser pour agir avec compétence. Les connaissances qui font partie de ces ressources peuvent être explicites (verbalisables) ou tacites (difficiles ou impossibles à mettre en mot). Être compétent, c'est savoir gérer toutes ressources à disposition. Cet usage optimum ne signifie pas qu'il faille, toutes les activer : certains schèmes opératoires devront être inhibés car inadaptés à telle ou telle situation. Certains comportements sont admis et appréciés dans un contexte et rejetés dans d'autres. Agir avec compétence suppose l'activation des schèmes pertinents et l'inhibition des schèmes concurrents. Par ailleurs le coût de mobilisation des ressources ne doit pas être excessif par rapport aux bénéfices attendus de l'action : il pourrait en résulter un renoncement du sujet à agir ou à persister dans l'action.
- L'axe de la réflexivité. C'est l'axe de la distanciation. Il correspond à la métacognition, c'est-à-dire un retour réflexif du sujet à la fois sur ses pratiques et sur les ressources qu'il

possède et utilise. Se distancier, c'est établir une distance entre soi et l'activité, entre soi et ses ressources. En se donnant un statut d'extériorité, le sujet n'est pas immergé dans un problème, mais se positionne face à un problème. Cet axe est celui de la conceptualisation de l'action. Cette mise en concept est nécessaire pour pouvoir réinvestir des schèmes de compréhension ou d'action dans des contextes variés. Un concept est plus qu'une connaissance. C'est un outil opératoire qui permet plus ou moins selon sa pertinence, de « saisir » la réalité. Cette connotation est bien rendue par le terme allemand de « bigriff » qui provient du verbe « bigriffen » qui signifie saisir. C'est grâce à la conceptualisation que le sujet arrive à une meilleure intelligibilité des situations.

Cette activité de prise de recul est une mise à distance non seulement cognitive mais aussi affective. Certains chercheurs ont développés à ce propos la notion de « court circuit affectif », sous l'effet d'une pression affective négative, certains sujets peuvent « disjoncter » provoquant une désactivation de leurs fonctions cognitives. Le sujet est bloqué dans son apprentissage. Il sera important qu'il prenne conscience de ce blocage pour travailler à le lever. En s'observant entrain d'agir, le sujet peut mieux comprendre ses façons d'agir, ses stratégies d'action, ses ressources, les raisons de ses réussites et de ses échecs. Ce travail de réflexivité suppose un cadre d'analyse (typologie de pratique, concept de compétence, raisonnements typiques, démarches types, principales erreurs...) pour interpréter ce qui peut-être observé. Les schèmes opératoires, les connaissances ou les schèmes de conduites ne sont pas directement accessibles et ne sont pas « visibles ». Ne tombons pas cependant, dans l'illusion de croire que les connaissances tacites pourraient être totalement explicitées. Seule une partie d'entre elles peut l'être et il ne serait pas souhaitable que toutes le soient. A trop vouloir rendre conscient ses automatismes, on finit par être maladroit...

L'exercice de la méta-cognition développe la capacité du sujet à conduire soi-même ses apprentissages. En acquérant la possibilité de se détacher des situations d'apprentissage qu'il a vécues, il acquiert de l'autonomie, une plus grande faculté à auto-réguler ses activités. Il diminue sa dépendance, tout en sachant se faire aider ou obtenir des coopérations nécessaires à ses projets. Il prend conscience que ses ressources, que ses schèmes opératoires qu'il a acquis sont valables pour une classe de problème. Cette prise de distance peut accroître la motivation à apprendre : en prenant conscience qu'il peut contrôler son action, le sujet se rend compte qu'il peut influencer sur le résultat de son action et ses efforts d'apprentissage qu'il doit consentir ne sont pas vains.

Il serait impossible de traiter de la réflexivité sans intégrer les apports de Bandura (2002). La pratique réflexive contribue en effet fortement à développer le « sentiment

d'auto-efficacité » (self-efficacy). Sous ce terme le professeur de Standford présente le jugement qu'une personne porte sur sa capacité à réaliser une activité en vue d'obtenir des résultats souhaités. Il s'agit donc d'un jugement de la personne sur ce qu'elle peut faire ou ne peut faire dans telle ou telle situation et avec les ressources qui sont à sa disposition. Ce sentiment d'efficacité personnelle est donc distinct du sentiment général d'estime de soi. Il ne porte pas sur l'image globale que la personne a d'elle-même, mais se réfère à sa capacité à réussir une tâche (ou un certain type de tâches) dans un contexte (ou un certain type de contexte) particulier. Une personne peut très bien avoir une bonne estime de soi tout en ayant un sentiment d'auto-efficacité négatif par rapport à un ensemble d'activités qu'il pense mais ne peut pas être capable de réaliser et inversement.

Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle de premier plan pour agir avec compétence : une personne n'ayant pas confiance dans sa capacité de résoudre un problème ou d'affronter une situation ne se mettra pas dans une position favorable et augmentera sa probabilité d'échec ; un sujet mis dans des conditions d'apprentissage trop exigeantes pour lui se découragera et abandonnera prématurément ; un individu ayant un sentiment d'auto-efficacité positif aura une plus grande capacité à gérer son stress et à prendre le risque de changer ses comportements et ses représentations. Il n'est donc pas étonnant que diverses études réalisées sur ces situations de prise de recul que sont les bilans de compétences, indiquent leur impact positif sur le sentiment de confiance en elles-mêmes des personnes qui les réalisent. Avoir confiance dans ses capacités d'apprentissage est essentiel pour agir en professionnel.

L'activité de méta-cognition donne enfin un rôle important dans le développement de la faculté à effectuer des transferts d'apprentissage .C'est en effet, paradoxalement, en comprenant dans un contexte que l'on se prépare à agir dans un contexte distinct. En devenant explicite, les connaissances et les savoir-faire deviennent des objets de travail et de communication. C'est en se référant à ces trois axes que l'enseignant peut favoriser le transfert des apprentissages. Ne considérer que l'un d'entre eux risque d'entraver le processus de telle sorte qu'on puisse risquer des leurres tels que :

- Prendre en compte uniquement l'axe de l'action et de la réussite, c'est risquer d'enfermer la personne dans la répétition d'une compétence contextualisée. Le sujet aura beaucoup de difficulté à réinvestir dans divers contextes ce qu'il a appris dans un contexte particulier. La compétence acquise devient une compétence routine. L'individu est entraîné à ne réussir que dans certaines circonstances bien précises. Sa flexibilité est très limitée. La plasticité de la compétence est faible.

- Prendre en compte uniquement l'axe de ressources, c'est ne pas préparer la personne à agir avec compétence dans les contextes particuliers. C'est lui faire courir de risque de ne pas sortir d'une formation « académique ».
- Prendre en compte uniquement l'axe de la méta-cognition, c'est rencontrer les limites de l'éducation cognitive. L'entraînement a des méthodes générales de résolution de problèmes ou raisonnement, indépendamment des contenus d'application, aboutit, paradoxalement à peu de transférabilité. Apprendre à « lire un schéma » ne signifie pas du tout la même chose s'il s'agit d'un schéma décrivant un processus nucléaire, un organigramme d'entreprise ou un montage informatique.

Qu'est-ce que « transférer » ? L'élévation des critères de réussite peut-elle permettre de voir émerger des compétences transférables ?

L'analyse du processus d'apprentissage expérientiel peut conduire à préciser le concept de transférabilité. Elle débouche en tout cas sur un questionnement de la notion de compétence transférable. Ce n'est pas parce qu'une personne sait lire un schéma en ingénierie de la formation, qu'il saura lire un schéma décrivant un processus nucléaire. « Savoir résoudre des équations différentielles » peut certes s'appliquer aussi bien à la mécanique qu'à la chimie mais à condition de combiner ces savoir-faire mathématiques avec la connaissance du domaine. On peut être un physicien devenu expert en improvisation et ayant acquis une maîtrise exceptionnelle du rythme et être incapable en mesure.

Transférer ce n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme s'il s'agissait de transporter un objet. Une compétence professionnelle est inséparable de son d'application. Alors plus loin, le champ d'application fait partie de la compétence. Être compétent c'est être capable d'agir et réagir de la façon pertinente dans une famille de situations. La transférabilité n'est pas à rechercher dans les compétences, le savoir-faire ou les connaissances du professionnel, mais la faculté à établir des liens, à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations. Elle résulte de ce que Rey appelle « l'intention transférable » et consiste à vouloir aborder et traiter de nouvelles situations de telle sorte qu'elles fassent apparaître des caractéristiques qui permettront d'utiliser ce qui est déjà connu et maîtrisé. C'est un projet du professionnel que l'acquis devient transférable. C'est parce que le professionnel a estimé qu'une situation pouvait être une opportunité de réutiliser un acquis qu'il y a transférabilité. Plusieurs personnes disposent des mêmes types de compétences, mais ne sauront pas les réinvestir dans de nouveaux contextes. La transférabilité est davantage une résultante qu'une caractéristique première.

La capacité à transférer provient probablement davantage d'un travail de réflexion effectué à partir d'une expertise très contextualisée que d'un apprentissage de méthodes très générales de résolutions de problèmes. Celui qui sait le mieux transférer n'est pas nécessairement généraliste ou celui qui aurait des connaissances sur tout.

C'est souvent celui qui sait, dans un domaine particulier, élever son expertise à un tel point que sa conceptualisation en fait un point de départ possible pour une transposition à des domaines distincts. Écoutons le Directeur de l'Exploratorium de San Francisco cité par Delacote (1996) : « les méthodes générales de résolution des problèmes et d'organisation sur la pensée apprise sur un ensemble de problèmes ne se transfèrent pas, ou très peu à d'autres problèmes. Les méthodes d'enseignement fondées sur cette approche ne font en général qu'aider les élèves à devenir un peu plus aptes à résoudre un type de problèmes qui leur sont aussi posés sans qu'il y ait transfert ». Le transfert ne saurait être une application directe. La boucle d'apprentissage expérientielle montre qu'il faut passer par un détour pour accéder à la possibilité d'une réutilisation pertinente. Transférer c'est réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit. Il ne s'agit donc pas de transférer des apprentissages, mais de faire l'apprentissage du transfert, apprendre à rendre transférable ou transposable. Du point de vue de Le Boterf (2010), cela devrait être un des objectifs majeur de la professionnalisation. L'élévation des critères de réussite permet de comprendre la signification du transfert des apprentissages. Transférer c'est être capable de :

- Repérer ce qui est semblable et ce qui est différent dans la nouvelle situation à gérer ;
- abandonner les anciennes pratiques qui étaient sécurisantes ;
- faire évoluer ou construire de nouvelles pratiques et de nouvelles combinaisons de ressources pour agir avec pertinence et compétence dans de nouvelles situations.

À la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage déjà réalisé, le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un apprentissage particulier. Il s'agit donc de réaliser un nouvel apprentissage.

Si tous les apprentissages ne sont pas des transferts, tout transfert est un apprentissage. Il implique que l'apprenant construise une représentation du problème à traiter et mettre en œuvre, un raisonnement analogue comparant cette représentation avec les apprentissages qu'il a acquis antérieurement, ceci d'après Tardif (1999). Le cadre européen de référence des compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie, publié en 2004, précise que : « les compétences clés devraient être transposables, et donc transférables, et donc

applicables à divers situations et contextes, et multifonctionnelles : en ce sens qu'elles puissent être utilisées pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre des problèmes de genres divers et pour accomplir des tâches différentes.

La faculté de transférer repose sur un paradoxe : l'apprentissage doit être contextualisé pour être rendu transférable. Il est nécessaire de particulariser les situations d'apprentissage, c'est -à- dire, les relier à un contexte particulier. Pour que le sujet puisse reconnaître des situations qui pourraient bénéficier des apprentissages antérieurs. L'expert à la différence du novice, est celui qui a pu mettre en mémoire une grande variété de situations particulières dont il a fait l'expérience et qu'il peut activer face à des situations inédites ou inhabituelles qui se présentent à lui. C'est ce qui fait de l'expert « l'homme (ou la femme) de la situation ». Plusieurs conditions peuvent être réunies pour favoriser l'apprentissage de la transférabilité. Le Boterf retient particulièrement :

- Le passage par des situations variées d'apprentissage dans un parcours de professionnalisation. Variétés de contexte mais aussi variétés de modalité de formation : étude de problème, conférence, formation-action, simulation, pédagogie de projet, situation problème, étude de cas...
- Participation à des moments d'analyse des pratiques professionnelles : groupe de codéveloppement professionnel, réunions de retours d'expérience, réunions de revues de projets, entretien d'explicitation...
- L'échange de pratiques avec d'autres apprenants pour comparer les façons d'agir dans des contextes distincts. ;
- La réalisation d'exercices où il est demandé aux apprenants de rechercher des situations ou de contextes d'utilisation des connaissances ou des savoir-faire qu'ils ont acquis ou sont entrain d'acquérir ;
- La mise en situation pour apprenant d'avoir d'autres partenaires pour résoudre un problème. C'est le principe d'enseigner pour apprendre ;
- L'apprentissage contextualisé, avec la mise en œuvre d'une pédagogie de simulation comportant des moments de : « débriefing » pour analyser et faire évoluer les connaissances, les schèmes opératoires et les comportements mis en œuvre. Il s'agit non seulement d'acquérir les ressources (connaissances, savoir-faire...), mais de s'entraîner à les combiner et à les entraîner par rapport à une tâche à réaliser ou un problème à résoudre ;

- Le travail sur les « connaissances conditionnelles », c'est – à- dire sur celles qui indiquent pourquoi et à quel moment il est pertinent d'utiliser des connaissances procédurales qui ont été acquises. Il est essentiel de développer la compréhension des conditions sur lesquels un savoir peut être utilisé. Dans cette perspective, les apprenants auront à réaliser une « indexation conditionnelle » de leur apprentissage : ils identifieront « quand » et « pourquoi » ils pourront les utiliser ;
- La confrontation à des situations-problèmes et à des « objectifs-obstacles » qui conduiront à expliciter et faire évoluer les schèmes opératoires et les représentations. L'utilisation de tutoriels intelligents qui proposent aux apprenants un diagnostic de leur démarche et entraînent à mobiliser des « règles de productions » adéquates pour mobiliser les devoirs nécessaires à la résolution d'un problème ;
- L'entraînement non seulement à résoudre des problèmes, mais à formuler de nouveaux pour les résoudre. L'introduction, dès le début d'un processus d'apprentissage, de la préoccupation de la transférabilité. La question du transfert ne doit pas seulement être abordée après la période d'apprentissage. Il est particulièrement important que les apprenants se rendent compte que tout apprentissage entrepris a pour enjeux, des transferts possibles. La mise en œuvre d'une fonction de médiation susceptible de développer l'activité méta-cognitive.

Ainsi la théorie de Le Boterf (2010) met en exergue un ensemble de quatre indicateurs permettant de comprendre la construction des compétences chez les élèves en situation d'activités manuelles. Il est évident que les compétences font référence aux apprenants, mais la question que l'on se pose est de savoir : comment aider l'élève à construire les compétences si on n'est pas soi-même compétent ? L'enseignement des activités manuelles tel qu'envisagé par Le Boterf (2010) doit obéir à la mise en œuvre, mais surtout à la prise en compte des paramètres suivants dans les processus d'enseignement/apprentissage.

2.4. FORMULATION ET OPERATIONNALISATION DES HYPOTHESES

Pour répondre à la préoccupation de notre recherche, nous avons retenu l'hypothèse générale suivante : la formation continue des enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants.

2.4.1. Définition et opérationnalisation des variables de l'étude avec leurs indicateurs

L'opérationnalisation des variables consiste à opérer un choix des dimensions et significations de la formation continue des enseignants 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, 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 (V I) ;
- La variable dépendante (V D)

2.4.1.1 Opérationnalisation de Variable indépendantes (VI)

La variable indépendante est 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 le cadre de notre travail, les variables indépendantes sont les suivantes :

- Moment de l'expérience vécue
- Moment de l'explicitation
- Moment de la conceptualisation et de la modélisation
- Moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations

2.4.1.2. Opérationnalisation de la variable dépendante

La variable dépendante indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. On l'appelle aussi variable réponse. Dans le cadre de notre travail, la variable dépendante à expliquer est : l'élévation des critères de réussite chez les apprenants.

- Attitude envers les apprentissages
- Attitude relationnelle

2.4.2. Hypothèse générale (HG)

Elle est une réponse à cette question de recherche que l'on s'est posé plus haut. Dans le cadre de notre étude, l'hypothèse générale est la suivante : « *la mise en œuvre des paramètres de la formation continue des enseignants du primaire détermine l'élévation*

des critères de réussite des apprenants». Dans le souci d'éviter l'ambiguïté, nous avons éclaté notre hypothèse générale en quatre hypothèses de recherche

Selon TsalaTsala (1991) cité par Noumi (2006, p.37), l'hypothèse est

Celle qui sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus au moins précises à permettre des choix concernant les objectifs précis de la recherche et des méthodes et acquisitions de connaissances. C'est la ligne directrice sur laquelle s'engage le chercheur

2.4.3. Hypothèses de recherche (HR)

Une hypothèse de recherche peut être considérée comme une explication provisoire, une supposition qui est avancée pour guider une investigation. Pour De Landsheere (1979 :103), elle a pour but de « confirmer, d'infirmer ou de nuancer cette affirmation ».Après avoir défini les variables, nous avons donc énoncé nos hypothèses de recherche qui sont au nombre de quatre et constituent des tentatives de réponses provisoires aux préoccupations de la recherche :

- **HR1** : La mise en œuvre du moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR2** : la mise en œuvre du moment de l'explicitation par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR 3**: la mise en œuvre du moment de la conceptualisation et de la modélisation par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR 4**: la mise en œuvre du moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie représente pour le chercheur l'occasion pour laquelle il présente les instruments de travail qui seront utilisés pour la collecte des informations sur le terrain et le traitement des données. Ainsi selon Grawitz (1990, p.417) « *la méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie* ». Examiner dans le cadre de cette étude l'élévation des critères de réussite au regard de la formation continue des enseignants du primaire, nécessite une démarche opérationnelle. La restitution de cette démarche constitue l'objet de ce chapitre qui précise successivement le type d'étude, la description des sites de l'étude, les critères de choix des sujets, la spécification de la technique d'échantillonnage et l'identification des techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données. Il est question d'esquisser les perspectives méthodologiques qui ont guidé notre démarche de recherche. L'orientation méthodologique est étroitement liée au type de recherche envisagée. La fonction que remplit ce chapitre est donc d'observer le fait qui est l'objet de l'étude après avoir élaboré la grille de lecture. A ce titre, il était important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre opératoire. Ces opérations sont entre autres :

- Le rappel et l'opérationnalisation des hypothèses ;
- la détermination du type de recherche ;
- la présentation et description du site de l'étude ;
- le choix des techniques d'échantillonnage et l'échantillon ;
- les instruments de collectes de données ;
- le déroulement de l'enquête ;
- les outils d'analyse et de traitement des données collectées

Car l'essentiel n'est donc pas uniquement de bien circonscrire le problème ou de l'insérer dans un cadre théorique mais nous devons aussi adopter une stratégie de vérification appropriée.

3.1 RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Notre question de recherche est la suivante :

« *La mise en œuvre des paramètres de la formation continue des enseignants du primaire détermine-t-elle l'élévation des critères de réussites des apprenants?* » Pour répondre à cette question de recherche nous avons formulé une hypothèse générale et quatre hypothèses de recherche.

3.2. RAPPEL DES HYPOTHESES ET VARIABLES

3.2.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est une réponse à cette question de recherche que l'on s'est posé plus haut. Dans le cadre de notre étude, l'hypothèse générale est la suivante : « *La mise en œuvre des paramètres de la formation continue des enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussites chez les apprenants* » Dans le souci d'éviter l'ambiguïté, nous avons éclaté notre hypothèse générale en quatre hypothèses de recherche.

3.2.2. Hypothèses de recherche (HR)

Elles sont au nombre de quatre et constituent des tentatives de réponse provisoires aux préoccupations de la recherche

- **HR1** : La mise en œuvre du moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR2** : la mise en œuvre du moment de l'explicitation par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR 3** : la mise en œuvre du moment de la conceptualisation et de la modélisation par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR 4** : la mise en œuvre du moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants

3.2.3. Description de l'hypothèse générale (H.G.) et opérationnalisation des variables

Notre hypothèse générale met en définitive la relation entre deux variables à savoir : une variable indépendante(VI); et une variable dépendante(VD).

Variable indépendante(VI) : *la mise en œuvre des paramètres de la formation continue par les enseignants du primaire*

Variable dépendante(VD) : *élévation des critères de réussite chez les apprenants*

Dans ce paragraphe, nous allons opérationnaliser notre hypothèse générale. Elle est composée de deux variables : une variable indépendante (VI), la variable indépendante qui est manipulable, celle qu'on modifie et une variable dépendante(VD), qui est celle sur laquelle s'observe les modifications, celle qui fournit les résultats des manipulations de la variable indépendante. Ainsi nous présenteront les variables de l'hypothèse générale :

3.2.3.1. Tableau n°01 Description synoptique de l'hypothèse générale

Hypothèse générale	Variables indépendantes	Modalités	Indicateurs	Variables dépendantes	Modalités
<i>La mise en œuvre des paramètres de la formation continue par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussites des apprenants</i>	V.I.1 : La mise en œuvre du moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire	Le moment de l'expérience vécue	-élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et l'élève ; -proposition d'un déclencheur à travers la tâche ou la situation-problème -attrait de l'attention sur les aspects nouveaux de la tâche -vérification de l'intégration des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels -provocation d'un déséquilibre qui suscite un questionnement chez l'apprenant.	Elévation des critères de réussite	-capacité à mobiliser et combiner les connaissances -Ponctualité -Assiduité -Connaissance du règlement intérieur -Meilleure Participation à la vie de l'école et à la vie de classe -Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail -Bonnes notes
	V.I.2 : La mise en œuvre du moment de l'explicitation par les enseignants du primaire.	Le moment de l'explicitation	-Informé l'apprenant sur les objectifs poursuivis par la tâche -Eviter que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant ; -Relation du nouvel apprentissage aux apprentissages antérieurs -prévention des exercices de rappel -déterminer les actions et les comportements attendus		
	V.I. 3 : La mise en œuvre du moment de la conceptualisation et	Le moment de la conceptualisation et de la	- détermination de l'information à présenter ou à produire; -Adaptation de l'apprentissage à		

	de la modélisation par les enseignants du primaire	modélisation	<p>l'objectif poursuivi ;</p> <ul style="list-style-type: none"> -définition des nouveaux concepts -élaboration des exemples appropriés -soutien de l'intérêt de l'apprenant à travers des illustrations, des anecdotes... -Démonstration et justification des étapes par l'enseignant ; -démonstration à partir d'un exemple concret par l'enseignant. 		
	V.I.4 : la mise en œuvre du moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations par les enseignants du primaire	Transfert ou transposition à de nouvelles situations	<ul style="list-style-type: none"> -répartition des situations de pratique en fonction du nombre d'enfants ; -promotion du développement des habiletés ; -vérification de la compréhension et guidage de l'apprentissage Don des feedback appropriés -résumé et débat sur les nouveaux questionnements -correction et remédiation des aspects non intégrés -Prévoir Port-folio à travers les exercices de suivi en dehors de la classe- 		Décrochage scolaire

3.2.3.2. Description synoptique des hypothèses de recherche.

3.2.3.2.1. Tableau n° 2 : Description de l'hypothèse de recherche n° 1

Hypothèses	Variables	Modalités	Indicateurs
HR1 : La mise en œuvre du moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants	VI : La mise en œuvre du moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire	Le moment de l'expérience vécue	<ul style="list-style-type: none"> -élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et l'élève ; -proposition d'un déclencheur à travers la tâche ou la situation-problème -attrait de l'attention sur les aspects nouveaux de la tâche -vérification de l'intégration des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels -provocation d'un déséquilibre qui suscite un questionnement chez l'apprenant.
	VD : L'élévation des critères de réussite des apprenants	- La réussite des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -capacité à mobiliser et combiner les connaissances Ponctualité Assiduité -Connaissance du règlement intérieur -Meilleure Participation à la vie de l'école et à la vie de classe -Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail -Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école -Bonnes notes -Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe

3.2.3.2.2. Tableau n° 3 : Description de l'hypothèse de recherche n° 2

Hypothèses	Variables	Modalités	Indicateurs
<p>HR2 : La mise en œuvre du moment de l'explicitation par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants</p>	<p>VI : La mise en œuvre du moment de l'explicitation par les enseignants du primaire</p>	<p>Le moment de l'explicitation des objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Informer l'apprenant sur les objectifs poursuivis par la tâche - Éviter que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant ; - Relation du nouvel apprentissage aux apprentissages antérieurs - prévention des exercices de rappel - déterminer les actions et les comportements attendus
	<p>VD : L'élévation des critères de réussite des apprenants</p>	<p>- La réussite des apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - capacité à mobiliser et combiner les connaissances - Ponctualité - Assiduité - Connaissance du règlement intérieur - Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe - Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail - Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école - Bonnes notes - Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe

3.2.3.2.3. *Tableau n° 4 : Description de l'hypothèse de recherche n° 3*

Hypothèses	Variables	Modalités	Indicateurs
<p>HR2 : La mise en œuvre du moment de la conceptualisation et de la modélisation par les enseignants du primaire détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants</p>	<p>VI : La mise en œuvre du moment de la conceptualisation et de la modélisation par les enseignants du primaire</p>	<p>Le moment de la conceptualisation et de la modélisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - détermination de l'information à présenter ou à produire; -Adaptation de l'apprentissage à l'objectif poursuivi ; -définition des nouveaux concepts -élaboration des exemples appropriés -soutien de l'intérêt de l'apprenant à travers des illustrations, des anecdotes... -Démonstration et justification des étapes par l'enseignant ; -démonstration à partir d'un exemple concret par
	<p>VD : L'élévation des critères de réussite des apprenants</p>	<p>- La réussite des apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> -capacité à mobiliser et combiner les connaissances -Ponctualité -Assiduité -Connaissance du règlement intérieur -Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe -Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail -Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école -Obtention des bonnes notes -Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe

3.2.3.2.4. Tableau n° 5 : Description de l'hypothèse de recherche n° 4

Hypothèses	Variables	Modalités	Indicateurs
<p>HR2 : la mise en œuvre du moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations par les enseignants du primaire détermine- l'élévation des critères de réussite des apprenants</p>	<p>VI -: la mise en œuvre du moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations par les enseignants du primaire</p>	<p>Le moment du transfert ou de la transposition</p>	<p>-répartition des situations de pratique en fonction du nombre d'enfants ; -promotion du développement des habiletés ; -vérification de la compréhension et guidage de l'apprentissage -Don des feedback appropriés -résumé et débat sur les nouveaux questionnements -correction et remédiation des aspects non intégrés -Prévoir Port-folio à travers les exercices de suivi en dehors de la classe- .</p>
	<p>VD : L'élévation des critères de réussite des apprenants</p>	<p>- La réussite des apprenants</p>	<p>-capacité à mobiliser et combiner les connaissances -Ponctualité -Assiduité -Connaissance du règlement intérieur -Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe -Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail -Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école -Obtention des bonnes notes -Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe</p>

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude est une recherche relationnelle qui questionne la relation entre la formation continue et l'élévation des critères de réussite. Pour examiner cette relation, l'étude a mis l'accent sur le paradigme compréhensif pour rechercher non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher Desmet et Pourtois, (1997). En effet, l'approche compréhensive consiste dès lors en des constructions faites à partir des entretiens. Ainsi, on est arrivé à construire une compréhension des modèles de comportements relatifs à l'élévation des critères de réussite au regard de la formation continue des enseignants du primaire. Ce qui a impliqué dans le cadre de cette recherche l'utilisation d'un entretien semi directif afin d'examiner le changement de la réussite(VD) au regard de la formation continue des enseignants(VI). Mais aussi d'une grille d'observation individuelle de l'élévation des critères de réussite scolaire de l'apprenant. 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).

3.4. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE

La recherche est une étude de site Albarello, (2003). Le site ici est l'école publique d'Efoulan établissement d'enseignement primaire et maternelle de la province du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 7eme. L'école publique d'Efoulan : comprenant en son sein trois groupes composés du groupe 1, groupe 2 et groupe 3. L'Ecole Publique primaire d'Efoulan est située à quelques mètres de l'hôpital de district, entre la Sous-Préfecture et le pont d'Efoulan.

Topographiquement, l'école publique d'Efoulan est située à quelques pas d'express union d'Efoulan. Elle a été construite des deux côtés de la route. L'Ecole Publique d'Efoulan a été créée en 1956 et se dénommait Ecole Publique de NkolEkamba. En 1962, elle changea de nom et se faisait appeler Ecole Principale de Mvolyé-Efoulan. Des années après toutes les écoles primaires de l'Etat suite à un arrêté ont été dénommées Ecoles Publiques jusqu'à ce jour où cet établissement a 58 ans d'âge. L'école publique d'Efoulan dispose de six bâtiments des deux côtes de la route, c'est-à-dire trois à droite, avec deux bâtiments en étage venant du pont d'Efoulan et à gauche trois aussi avec deux en étage. L'Ecole Publique d'Efoulan compte un personnel constitué du personnel administratif, du personnel non administratif et des vacataires. On y dénombre 98 personnels enseignants. L'Ecole Publique d'Efoulan compte 18 salles de classes, pour un effectif de 2776 élèves.

Les effectifs sont pléthoriques, en moyenne 80 élèves par salle. Le bloc administratif comprend 4 bureaux et une salle dite salle d'accueil, l'école dans son ensemble est propre. À ceci l'on peut ajouter les latrines et deux grandes cours de récréation. Le choix de cette Ecole s'explique d'abord pour les raisons de proximité, la forte sollicitude des parents et aussi les résultats obtenus aux examens. En effet, l'autre raison de ce choix part de l'histoire même de ce quartier et des quartiers environnants. Notons que ce quartier à l'origine, était une banlieue de la ville de Yaoundé. Il est donc progressivement devenu un quartier urbanisé. Selon Camilleri, (1986), le constat des perturbations observées par des: changement des attitudes, remplacement des patterns anciens au profit des nouveaux patterns, l'émergence des nouvelles méthodes et approches pédagogiques partent de l'interférence entre les structures d'attitudes et les représentations antagonistes.

3.5. LA POPULATION DE L'ETUDE

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude est la population de cette étude. Celle-ci est composée des enseignants en service à l'école publique d'Efoulan. Notre l'objectif étant de vérifier s'il existe un lien entre la formation continue et l'élévation des critères de réussite. Cette recherche s'est adressée à un groupe humain bien spécifique : les maîtres qui enseignent réellement dans une école primaire et ayant reçu une formation initiale à l'ENIEG. De plus ces instituteurs sont des adultes dont l'âge variait entre 37-51 ans. Nous avons choisi cette tranche d'âge parce que nous avons constaté qu'ils avaient déjà acquis une certaine expérience professionnelle et qu'ils avaient aussi été animateurs de niveau et par conséquent devaient savoir comment s'y prendre pour enseigner. Aussi pour sélectionner les sujets de l'étude, il fallait dégager les critères inclusifs. Autrement dit pour faire partie de la population d'étude, c'est-à-dire de l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude. Il fallait:

- Être instituteur (trice) formée en activité dans une école primaire ou maternelle publique ;
- avoir reçu une formation initiale dans une ENIA, ENI, ENIEG ;
- avoir une ancienneté d'au moins 10 ans ;
- avoir suivi une formation continue dans un institut de l'enseignement supérieur.

Au regard de ce critère notre population mère est composée de 21 sujets dont 2 IAEG, 6 IC et 8 IEG. Nous représentons dans le tableau ci-après la population de l'échantillon en faisant ressortir l'école d'appartenance, le grade et l'ancienneté.

Tableau N°6 : Population de l'étude

Ecole primaire	Grade				Ancienneté			
	IC	IC1	PCENI	PAENI	[0-10[[10-20[[20-30[30 et plus
Gr A&B	3	3	8	7	1	5	0	0
Total	3	3	8	7	3	11	4	2

3.6. ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Pour découper l'échantillon de l'étude, nous avons eu recours à une méthode artisanale de bon sens dit aussi d'ailleurs de choix raisonné. L'échantillonnage typique (Depelteau, 2003) ou intentionnel. Cette technique se fonde sur un choix raisonné fait par nous-mêmes.

En effet, nous cherchons à orienter la recherche sur un type de phénomène particulier à savoir la formation continue des enseignants du primaire. A cet égard, il était utile de recourir à la technique d'échantillonnage non probabiliste typique en choisissant les enseignants formés ayant une certaine ancienneté en éducation scolaire et d'autre part des enseignants qui s'impliquent dans l'acquisition de nouvelles méthodes d'enseignement, voire de nouvelles approches pédagogiques. De sorte que la population mère est pratiquement l'échantillon de l'étude.

Tableau n° 7 : Echantillon de l'étude

Grade	Effectifs
IC	01
IC1	02
PCENI	02
PAENI	01
Total	06

3.7. INSTRUMENT 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. Mais, leur recueil nécessite toujours de l'ingéniosité. Dans cette recherche, nous avons utilisé prioritairement l'entretien semi directif, mais aussi une grille d'observation individuelle de l'élévation des critères de réussite des apprenants. En effet, l'entretien nous permettait de pouvoir gérer les déformations involontaires des réponses ; ce qui pouvait ruiner la valeur de nos résultats. L'entretien consistait donc à approfondir la collecte des données à l'effet de mieux cerner les modalités de la formation continue chez les enseignants du primaire comme phénomène psycho-scolaire.

3.7.1. L'entretien et justification :

Notre démarche s'inscrivant dans un paradigme compréhensif, nous avons eu recours à un guide d'entretien. Ces entretiens ont été conduits à l'aide des guides afin de permettre leur réalisation dans des situations d'enquête comparables. L'entretien individuel pour Matchinda (2008 : 167) est « une technique qui exige souplesse et faible directivité » en vue de laisser un champ libre à l'expression de l'enquêté. Pour elle, l'entretien est un outil privilégié dans la récolte et la compréhension des données.

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 :49).

3.7.1.1 Construction et cadre de l'entretien

Notre souci était la neutralité du cadre c'est pour cela que nous avons mené nos entretiens essentiellement dans la salle d'accueil de l'école et de façon parfois facultative dans les bureaux du chef d'établissement. Dans le bureau, le chef de service mettait à notre disposition deux chaises : une chaise pour nous et une chaise pour les interviewés. La salle était suffisamment aérée et disposait d'une installation électrique.

Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens, (45 minutes maximum), l'utilisation du téléphone qu'il fallait éteindre 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. 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. (Annexe 6).

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 ci-dessous comportant un ensemble de thèmes relatifs aux processus de formation continue des enseignants.

3.7.1.1.1. Tableau n° 8 : Présentation du guide d'entretien

Thème 1 : Moment de l'expérience vécue

- élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et l'élève ;
- proposition d'un déclencheur à travers la tâche ou la situation-problème
- attrait de l'attention sur les aspects nouveaux de la tâche
- vérification de l'intégration des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels
- provocation d'un déséquilibre qui suscite un questionnement chez l'apprenant.

Thème 2 : Moment de l'explicitation

- Informé l'apprenant sur les objectifs poursuivis par la tâche
- Eviter que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant ;
- Relation du nouvel apprentissage aux apprentissages antérieurs
- prévention des exercices de rappel
- déterminer les actions et les comportements attendus

Thème 3 : Moment de la conceptualisation et de la modélisation

- détermination de l'information à présenter ou à produire;
- Adaptation de l'apprentissage à l'objectif poursuivi ;
- définition des nouveaux concepts
- élaboration des exemples appropriés
- soutien de l'intérêt de l'apprenant à travers des illustrations, des anecdotes...
- Démonstration et justification des étapes par l'enseignant ;

Thème 4 : Moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations

- répartition des situations de pratique en fonction du nombre d'enfants ;
 - promotion du développement des habiletés ;
 - vérification de la compréhension et guidage de l'apprentissage
 - Utilisation des feedback appropriés
 - résumé et débat sur les nouveaux questionnements
- correction et remédiation des aspects non intégrés
- Prévoir Port-folio à travers les exercices de suivi en dehors de la classe

Thème 5 : élévation des critères de réussite

- capacité à mobiliser et combiner les connaissances
- Ponctualité
- Assiduité
- Connaissance du règlement intérieur
- Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe
- Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail
- Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école
- Obtention des bonnes notes
- Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe
- attitude envers les apprentissages
- attitude relationnelle

3.7.1.2. Le déroulement des entretiens

Pour le déroulement de notre entretien, nous nous présentons, déclinons notre identité sollicitons l'interviewé à répondre à nos questions, présentons le projet à notre interlocuteur et lui demandons l'autorisation de le citer, d'utiliser le dictaphone (magnétophone) ou de conserver ses déclarations dans les archives pour des exploitations futures. Ces préséances terminées, nous sommes passés à l'examen systématique des thèmes. Toutefois, nous ouvrons l'entretien par une question fondamentale à savoir : « *comment expliquer vous les résultats scolaires dans votre établissement ?* ». L'entretien proprement dit a consisté à présenter le thème et laisser l'interlocuteur s'exprimer jusqu'à ce que nous constatons qu'il a fini pour ce thème et passons au thème suivant en prenant la peine d'insister poliment sur les points restés obscurs, à travers une écoute active, la relance, les reformulations, les demandes d'explication et en évitant de revenir

sur les points déjà soulevés .

Dans l'écoute active, nous écoutions attentivement l'interviewé, étions centré sur le client, étions attentif à tout ce qu'il disait, afin d'être capable d'écouter les sentiments qui sont derrière ce qui est en train de se dire.

3.8. OUTIL D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE DE CONTENU

L'analyse de contenu porté sur les contenus des tableaux (pourcentage) et les discours issues des entretiens. Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique. Il s'agissait de découper transversalement les infos 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 « 0, 1, 2, 3 » pour apprécier un thème.

(Avec 0 = absence ; 1 = présence mais faible ; 2 = présence de plus en plus significative ; 3 = 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 pu, à travers la grille d'analyse élaborée ci-après identifier les faits saillants et pertinents.

3.8.1. Tableau n°9 : Grille d'analyse des entretiens

Thèmes	Indicateurs	Observations			
		0	1	2	3
Moment de l'expérience vécue	a)-élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et l'élève ;				
	b)-proposition d'un déclencheur à travers la tâche ou la situation-problème				
	c)-attrait de l'attention sur les aspects nouveaux de la tâche				
	d)-vérification de l'intégration des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels				
Moment de l'explicitation	a)-Informer l'apprenant sur les objectifs poursuivis par la tâche				
	b)-Déterminer les actions et les comportements attendus				
	c)-Eviter que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant ;				
	d)-Relation du nouvel apprentissage avec apprentissages antérieurs				
	d)-prévention des exercices de rappel				
Moment de la conceptualisation et de la modélisation	a)-répartition des situations de pratique en fonction du nombre d'enfants ;				
	b)-promotion du développement des habiletés ;				
	c)-vérification de la compréhension et guidage de l'apprentissage				
	d)-Utilisation des feedback appropriés				
	e)-résumé et débat sur les nouveaux questionnements				
	f)-correction et remédiation des aspects non intégrés				
	g)-Prévoir Port-folio à travers les exercices de suivi en dehors de la classe				

	h)-répartition des situations de pratique en fonction du nombre d'enfants ;				
Elévation des critères de réussite	a)-capacité à mobiliser et combiner les connaissances				
	b)-Ponctualité et -Assiduité				
	c)-Connaissance du règlement intérieur				
	d)-Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe				
	e)-Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail				
	f)-Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école				
	g)-Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe				
	h)- attitude positive envers les apprentissages				
	i)-Obtention des bonnes notes				
	j)-attitude relationnelle positive				

3.8. 2 Constitution des données (verbatim)

Toutes les données recueillies lors des entretiens (annexe 4) n'ont pas été retenues dans la présentation finale de ce travail. Elles ont été élaguées pour éviter de nombreuses redondances, des répétitions qui auraient pu être excessives. L'entretien étant libre, les sujets avaient tendance à aborder tous les sujets leur venant à l'esprit. Ils avaient abordé pendant les entretiens des problèmes concernant le problème de compétences des enseignants, de l'engagement à la tâche, etc. Des items nombreux surgissaient fréquemment, liés à la nature même de l'entretien libre effectué ici à des fins de recherche. Certains sujets, il faut le préciser, parfois ne disaient rien, parlaient peu ou pas du tout. L'objectif de l'étude consiste à analyser s'il existe une relation entre la formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite. Pour s'assurer de la présence des indices, nous avons recensés les faits saillants et marquants susceptibles d'être identifiés dans les discours des sujets à travers les actes de parole ou des éléments verbaux. La grille nous a permis d'obtenir un profil des

capacités des participants, c'est-à-dire leurs possibilités de comprendre le phénomène à partir d'une grille subjective ou objective et d'envisager une ou plusieurs stratégies de résolution. D'autre part, elle permettait de juger l'adéquation ou non de ses actes à travers l'intensité des représentations.

3.9 .L'OBSERVATION ET JUSTIFICATION

L'observation a été associée aux entretiens pour enrichir la collecte des données de qualité et de féconder par conséquent la réflexion sur le phénomène étudié.

L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre certains aspects jusque-là inconnus, incompris, de phénomènes qui, au départ, semblaient dépourvus d'intérêt. Observer autrui est une pratique fréquente en psychologie notamment en psychologie de l'enfant où le comportement (ce que fait la personne) tient une place importante parmi les données que l'on recueille. C'est dans le même sens que Selye (1973) cité par Angers fournit des précisions intéressantes à cet égard. Il décompose l'observation en trois activités distinctes. « *Observer, pour lui c'est d'abord remarquer. On s'aperçoit qu'une personne ou une chose est là. Ensuite, observer, c'est reconnaître. On identifie la personne ou la chose comme connue ou pas encore connue. Enfin, observer, c'est mesurer ou, plus largement, évaluer la personne ou la chose.* ».

En effet, l'observation directe que nous avons faite à l'école publique d'Efoulan s'est fait du 25 février au 8 Mars puis du 11 Mars au 15 Mars 2013, soit au total trois semaines d'observation qui nous a permis d'observer le déroulement des enseignements, les méthodes d'enseignement-apprentissage et des évaluations de la quatrième séquence. Pendant cette période, nous avons observé les comportements des élèves et de l'enseignant. Aussi, nous est-il apparu que les contenus d'enseignement étaient vastes, avec des présentations d'une nouvelle leçon toutes les quinze ou trente minutes, avant ou après les pauses. De même, nous avons noté que les canevas disciplinaires étaient différents selon les niveaux et selon les cycles. De plus, nous avons remarqué que les enseignants de cet établissement travaillaient ensemble, afin d'assurer à l'élève un bon rendement. Nos observations se sont déroulées de façon sympathique, cordiale et amicale ; parce que nous avons intégré les groupes avant de procéder à nos enquêtes et afin de gagner la confiance des membres de chaque cas.

3.9.1. Tableau n° 10: Guide d'observation

Elévation des critères de réussite	Code	Indicateurs	Code	Observation			
				Très élevé 4	élevé 3	Moyen 2	Faible 1
Attitude envers les apprentissages	A	a)-capacité à mobiliser et combiner les connaissances	a				
		b)-Ponctualité et - Assiduité	b				
		c)-Connaissance du règlement intérieur	c				
		d)-Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe	d				
Attitudes relationnelles	B	e)-Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail	a				
		f)-Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école	b				
		g)-Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe	c				
		h)- attitude positive envers les apprentissages	d				

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

Le cadre opératoire s'inscrit à la suite des voies et moyens pour conduire notre étude. Cette partie comprend deux chapitres qui s'emploient successivement à présenter les résultats, les interpréter et à émettre des suggestions.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ETUDE

Ce chapitre traite de la présentation analytique des résultats. Les résultats sont présentés sous formes de tableaux statistiques. L'analyse porte sur les éléments d'identification des enquêtés et sur les tendances moyennes des jugements exprimés par ces enquêtés dans les divers thèmes des entretiens.

4-1. IDENTIFICATION DES ENQUETES

La présentation des données relatives à l'identification des enquêtés porte sur les aspects tels que le sexe, l'ancienneté et le niveau de responsabilité. Les données présentées sous forme de tableaux, s'accompagnent des commentaires qui permettent de mieux comprendre les chiffres. Les analyses qui en ressortent permettent de mieux se situer par rapport aux chiffres et entrevoir des réflexions plus poussées

Tableau n°11: Répartition des enseignants selon le genre

Genre	Effectif
Homme	02
Femme	04
Total	06

Le tableau 11 présente la distribution des données sur le genre. On y observe que les femmes sont majoritaires (04)

Tableau N°12: Répartition des enseignants selon l'ancienneté de service

Ancienneté Service	Effectif
0 – 5	0
5 – 10	1
+10	5
Total	6

La distribution à cet item laisse apparaître que près de 90% des sujets de l'enquête ont une expérience professionnelle avérée. Cela apparaît ainsi qu'il suit:

- 0-5 ans d'ancienneté de service (0%) ;
- 5 -10 ans d'ancienneté de service (10%) ;
- Plus de 10 ans d'ancienneté de service (90%).

TableauN° 13: Répartition des enseignants selon le niveau de responsabilité

Grade	Effectif	Niveau de responsabilité
I.C.	1	Chargé de classe
I.C.1	2	Adjoint chargé de classe
PCENI	2	Inspecteur des T.E
PAENI	1	Chargé de classe
Total	6	

Au regard du niveau de responsabilité, la distribution des données laisse apparaître que la plupart des sujets sont des chargés de classe (80%). Les autres acteurs sont minoritaires au sein de l'échantillon au regard des pourcentages (20%).

TableauN° 14: Répartition des enseignants selon le taux de fréquentation d'un établissement pour une formation continue

Faux Mois	0-25	%	25-50	%	50-75	%	75-100	%	Total
Septembre	21	70	5	16,67	3	10	1	3,33	30
Octobre	8	26,67	18	60	3	10	1	3,33	30
Novembre	5	16,67	10	33,33	13	43,33	2	6,67	30
Décembre	7	23,33	6	20	13	43,33	4	13,33	30

La distribution porte sur le taux de fréquentation des enseignants du primaire dans un cadre académique de référence pour une formation continue. On constate que les données sont extrêmement dispersées, mais en poursuivant l'analyse, on observe un regroupement des données à l'intervalle 50-75% en Octobre et en novembre. Cela également laisse apparaître une nette évolution puisque en Septembre et en Novembre, les pourcentages sont extrêmement faibles (10%).

Un enseignant, chargé de classe affirme : « au début de l'année scolaire, les séminaires et les journées pédagogiques sont lancées. Les inspecteurs nous obligent à les suivre ; mais ça ne suffit pas il faut souvent chercher soi-même à se former à nouveau pour être compétent ».

4.2 PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS

En gardant à l'esprit que le concept d' « élévation des critères de réussite » n'est pas linéaire, nous avons souhaité, au travers des outils de recueil des données (entretien semi directif et observation), aborder la problématique en nous référant aux variables retenues par la recherche : le moment de l'expérience vécue, le moment de l'explicitation, le moment de la conceptualisation et de la modélisation, le moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations. 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 Moment de l'expérience vécue

En analysant ces données, l'enseignant doit avoir l'occasion d'agir pour que le cycle puisse être déclenché, c'est-à-dire, qu'il devrait se mettre en situation dans l'action et se confronter au traitement d'événements, à la correction d'incidents, à la résolution de problème, à la conduite de projets et à la réalisation d'activités. Seulement, il apparaît clairement que tous les enseignants au sein de l'établissement ne s'impliquent pas de la même manière dans leurs activités professionnelles. En effet, tout bon enseignant, avant d'aborder une séquence de cours doit élaborer une fiche pédagogique. Les éléments essentiels qui structurent celles-ci sont entre autre : la date du jour, le numéro de la fiche, la discipline enseignée, le niveau de la classe, la durée de la séquence, le titre de la leçon, l'objectif général, les objectifs spécifiques, les étapes de progression, les activités de l'enseignant, les activités de l'élève, les matériels didactiques, les évaluations et enfin le timing accordés à chaque partie. Concrètement, il s'agit en effet de la construction et de l'animation d'une séquence d'enseignement.

L'enseignant doit savoir transmettre, être une source de changement conceptuelle pour les apprenants. On remarque qu'il n'y a pas une méthode appropriée pour l'enseignement mais il existe une multitude de méthodes. Certains enseignants partent des images comme situation problème. D'autres insistent sur la répétition des mots. Il ressort des résultats obtenus que peu d'enseignants suivent ce plan. L'enseignant est généralement obnubilé par le contenu à transmettre aux apprenants. Il ne fait pas souvent attention aux moyens à employer pour y parvenir. Les facteurs temps et programmes conditionnent souvent l'organisation pédagogique de la classe. En effet, les enseignants quel que soit le

niveau, sont soumis à un calendrier scolaire défini par leur ministère de tutelle. Un enseignant commente lors de l'entretien : « avec les programmes et les approches qui changent, on ne sait pas où on va ; avec les documents même qu'est-ce qu'on doit faire? ». Par ailleurs, il existe des efforts de manipulation des savoirs chez ces enseignants qui s'efforcent à transmettre le message comme le témoigne un enseignant : « les activités sont pour l'enseignant un moyen de faire des manipulations, pouvoir fragmenter un tout en différentes étapes afin de bien transmettre ses enseignements ».

Des observations, il ressort qu'en restant très proche à la situation, l'enseignant reste enfermé dans le cycle de la répétition. L'apprentissage peut alors ne pas dépasser le stade du conditionnement. Ce d'autant plus que le temps prévu, est relativement court alors que le programme est très vaste. Comment faire pour couvrir tout le programme d'un niveau donné ? Aussi faut-il mentionner les contraintes liées aux imprévus tels certaines manifestations à caractère politique, qui occasionnent l'arrêt momentané des cours.

4.2.2 Moment de l'explicitation

Pour cette catégorie, il existe des variations en ce qui concerne le processus enseignement-apprentissage. Par ailleurs en formation, la priorité est portée en ce qui concerne les enseignements théoriques en alternance avec les enseignements pratiques reçus lors des stages pratiques. Ce moment chez l'enseignant du primaire correspond à celui de la réflexion en fournissant des matériaux qui permettront de rendre l'action intelligible. Il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de la réflexion.

Des résultats obtenus au niveau de cette 2^{ème} catégorie, il ressort que l'enseignant devrait utiliser les matériaux adéquats, il devrait d'abord développer la motivation chez l'apprenant, jouer le rôle d'auxiliaire, de guide, de médiateur entre l'apprenant et la matière objet de la formation ; tout ceci en respectant le triangle didactique d'Houssaye ; qui met en relief : enseignant-savoir-élève. Ces matériaux pourront s'utiliser au début, pendant et voire après l'action, c'est l'application concrète des outils pédagogiques aux nouveaux savoirs. Par ailleurs, c'est l'enseignant qui se trouve au centre de la formation de l'apprenant, pour cela il devrait aborder tout savoirs en se posant des questions à savoir : que dois-je apprendre ? Pourquoi dois-je apprendre cela ? Ici il est question de clarifier ce que l'enseignant sait faire, de cette façon il pourra convenir du comment, de quand, et du pourquoi il le fait. C'est l'occasion d'exploiter toutes les ressources pédagogiques liées à cet enseignement. Un enseignant lors des focus group commente « même si la formation a été bafouée à l'ENIEG, ton enseignement à l'école sera également bafoué ». On peut donc

dire que l'analyse des besoins des enseignants au cours de leur formation n'étant pas élaborée au préalable, l'élaboration d'un plan de formation continue n'est pas aisée à cet effet, l'enseignant du primaire semble être prisonnier de sa mission sociale. Il s'agit d'un piège à double détente : le piège du faire mais aussi du bien faire. Le résultat de ce piège circulaire est très visible dans les propos des enseignants.

« Nous arrivons la plupart du temps sur le terrain plein d'engouement, mais, à la longue nous nous essouffons car, quoique nous fassions, cela n'améliore pas notre situation et notre position au sein de l'établissement. Nous faisons toujours face aux résistances de la part de nos collègues surtout lorsqu'on veut changer ».

4.2.3 Moment de la conceptualisation et de la modélisation

En élaborant des fiches, des séquences, des stratégies didactiques, l'enseignant devrait dégager la valeur intrinsèque de la matière objet de son enseignement et de l'apprentissage, afin de reconstruire pour aboutir à des modèles cognitifs, des schèmes opératoires, qui vont à la fois rendre compte de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles. Pour cela, l'enseignant doit montrer l'importance de l'activité d'apprentissage dans la vie quotidienne de l'élève, lui préciser ses attentes. L'enseignant pourra aussi envisager un modèle en fonction du niveau et de la structure de sa classe. La conceptualisation et la modélisation sont pour l'enseignant un mouvement de décontextualisation qui consiste, à partir des écrits de pratiques pour poser les problèmes aux élèves, surtout leur donner la possibilité de choix d'action au sein du groupe classe, ceci aux fins de dégager d'abord l'effet de contexte pour produire des invariants. Malgré et grâce à la variété des pratiques contextualisées, l'enseignant devrait se mobiliser pour mettre en exergue la fonction de l'enseignant inhérente aux différents modèles de sa formation et des activités à mener. Ce modèle ainsi construit aura un effet positif, car les élèves pourront facilement acquérir les connaissances. L'enseignant joue le rôle d'organisateur de modélisations, formalisations qui permettent de s'appliquer à une famille de situations.

4.2.4 Moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations

Il consiste à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente. Cela revient à agir ou à réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Autrement dit mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'actions et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. C'est aussi la mise en pratique des

enseignements reçus après la formation, l'enseignant essaye de voir si ce qui a été enseigné répond aux besoins ou aux attentes des élèves. Ainsi, si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, le professionnel devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires, il devra procéder à une accommodation en faisant appel aux connaissances procédurales pour l'aider à répondre aux questions de savoir si la démarche entrevue a été bonne ou pas à savoir. Les combinatoires de ressources devront être recomposées, lors de la présentation de l'unité didactique en mettant en exergue le thème principal (présentation et commentaire des objectifs, définition des différents contenus en rapport avec les objectifs, organiser le travail à réaliser en classe), en donnant les techniques et les méthodes d'assimilation et de rétention des contenus enseignés. Cet apprentissage aura également à faire appel à des emprunts externes à l'expérience immédiate de l'enseignant pour enrichir et traduire les invariants. A partir de l'organisation de l'acte didactique, l'environnement va jouer un rôle important dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage qui s'articule sur certaines influences directes ou symboliques.

4.2.5 Élévation des critères de réussite

Le tableau présente la distribution des avis selon l'observation faite sur la prise en compte des différentes stratégies qui donnent un sens à l'activité de l'enseignant. On y observe qu'on a plus d'avis favorables soit 60%.

Tableau° 15: Répartition des élèves dont les enseignants suivent une formation continue

Progrès des enfants	PS	%	S	%	TS	%	Total
1 ^{ère} séquence	20	66,67	5	16,67	5	16,67	30
2 ^e séquence	3	10	24	80	3	10	30
3 ^e séquence	6	20	17	56,67	7	23,33	30

Le tableau présente une évolution des résultats des élèves dont les enseignants suivent une formation continue. On observe que la courbe est évolutive. En effet, « *Peu satisfaisants* » à la première séquence (66.67%), ces résultats s'élèvent pour atteindre à la troisième séquence le seuil de 56,67% (à la modalité Satisfaisant) démontrant ainsi une évolution nette. De l'analyse, il ressort que les apprenants ont besoin d'être accompagnés pour : « *Désigner les actions à faire et les planifier, comprendre les*

changements à faire et les planifier, développer les nouvelles compétences requises pour effectuer le changement attendu ». déclare à ce propos un enquêté.

Tableau16: Répartition des élèves selon les progrès réalisés sur le plan scolaire

Paramètres	Peu satisfait	%	Satisfait	%	Très satisfait	%	Total
Attitudes envers les apprentissages	13	43,33	13	43,33	4	13,33	30
Attitudes relationnelle	21	70	7	23,33	2	6,67	30

En ce qui concerne les apprentissages, on observe que les données sont moins dispersées. Toutefois, il apparaît que les résultats sont peu satisfaisants à leur début dans toutes les disciplines :

- Attitudes envers les apprentissages (70%) ;
- Attitudes relationnelle (43,33%).

Ce constat laisse apparaître la problématique du transfert des apprentissages. En effet, si le savoir n'a pas été construit d'une façon active dès le départ, s'il n'a pas été compris, mais plutôt mémorisé tel un objet exposé. Il reste inerte, lié à un contexte spécifique. Quand il est requis dans un autre contexte, l'apprenant ne le reconnaît pas. En outre, le processus de transfert exige que les élèves aient du temps à leur disposition pour réfléchir, explorer, essayer, partager, vérifier, hésiter, tâtonner, etc. il n'est pas possible de faire des transferts quand on est continuellement pressé, bousculé.

Tableau 17: Tableau de synthèse des données empiriques

Thèmes	Faits saillants	Facteurs d'élévation des critères de réussite	Contraintes et limites	Préoccupations dominantes
<p>1-Moment de l'expérience vécue</p>	<p>-la plupart des enseignants sont capables de proposer un déclencheur et susciter un questionnement chez les apprenants.</p> <p>-L'enseignant ne peut pas envisager la mise en œuvre des modèles de formation sans l'élaboration des outils et des stratégies de formation adéquats. L'enseignant fait la remarque suivante: <i>« je pense qu'il faut une démarche appropriée, une bonne planification de la formation qui illustre le contenu »</i></p>	<p>les sujets de l'enquête pensent que l'enseignant doit développer l'autonomie chez les apprenants, leur apprendre à apprendre.</p>	<p>Seulement les enquêtés pensent que la formation continue des enseignants est la moins pertinente. En effet, il apparaît que la mise en œuvre du modèle de formation a été élaborée sans l'analyse des besoins qui amène les acteurs à développer un ensemble de compétence professionnelle et/ou collective. Un enseignant lors de l'entretien dit : <i>« nous ne menons pas toutes les activités car nous n'avons pas reçu les enseignements nécessaires pour le faire »</i>.</p>	<p>il ressort que les enseignants ont besoin d'une formation continue qui mette l'accent sur l'enseignement, la modélisation, la simulation, l'expérimentation et la validation des acquis</p>

<p>2-Moment de l'explicitation</p>	<p>-L'enseignant devra se baser sur divers apprentissages, surtout ceux qui passent par la découverte qui est assurée au moyen de la méthode inductive comme stratégie pour étudier la réalité</p>	<p>les enseignants pensent qu'il serait judicieux d'utiliser les matériaux adéquats.</p>	<p>Seulement la plupart des enseignants se sont prononcés pour les textes sur la formation continue. L'enseignant fait la remarque suivante:« <i>certes les textes organisant la formation continue existent, mais faut-il encore qu'on les applique. La plupart du temps, on observe une violation de ces dispositions légales</i> »</p>	<p>Effectivité de l'application des textes sur l'orientation.</p>
<p>3-Moment de la conceptualisation et de la modélisation</p>	<p>les sujets de l'enquête font recours à l'élaboration des fiches, à des stratégies didactiques. « <i>il faut préciser ses attentes aux élèves</i> » (un enseignant)</p>	<p>Les enseignants font recours aux approches pédagogiques qui mettent l'élève au centre de ses apprentissages. « <i>il faut le guider, l'orienter, et non plus le considérer comme un éternel ignorant, un récepteur</i> » (un enseignant)</p>	<p>Les enseignants font recours aux activités de remédiations. « <i>nous construisons des modélisations, des formalisations pour les aider à comprendre les situations rencontrées</i>»(un enseignant)</p>	<p>Nécessité de décontextualiser et de conceptualiser la situation</p>

<p>4-Moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations</p>	<p>Les enseignants se rassurent si l'élève peut réutiliser ce qu'il a appris dans un autre contexte</p>	<p>Les apprenants vont se servir des modélisations élaborées pour résoudre des nouvelles situations problèmes. L'élève devra agir avec compétence en situation de travail.</p>	<p>Retour à la mise en pratique : transfert et transposition, contextualisation</p>	<p>Assimilation des données du nouveau contexte par les schèmes opératoires et le travail d'accommodation sera facile.</p>
---	---	--	---	--

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS DE L'ETUDE

Après avoir analysé et présenté les résultats au chapitre précédent, la tâche consiste dans le présent chapitre à interpréter ces résultats et donner des perspectives pour des travaux à venir.

5.1 Interprétation des résultats

Cette recherche est orientée vers l'analyse de l'impact de la formation continue des enseignants du primaire sur l'élévation des critères de réussite. L'interprétation porte à la fois sur les quatre moments dans la réalisation du cycle de la construction des compétences individuelles et collectives. Elle vise à élargir le cadre des commentaires 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 Du moment de l'expérience vécue à l'élévation des critères de réussite

Pour Le Boterf (2010), le 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. L'enseignant du primaire doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance. L'enseignant du primaire devra prendre du recul pour ne pas rester au stade de l'empirisme, mais aussi pour mieux construire ses pratiques professionnelles.

Dans la compréhension de la situation, on attend de l'enseignant qu'il construise une représentation conceptuelle qui permette d'agir sur elle-même avec efficacité. On aura des situations qui peuvent être complémentaires ou antagonistes suscitant ainsi des conflits cognitifs. Le Boterf définit cette représentation qui permet de passer d'une situation indéterminée ou floue à une situation problématique, de mettre en problème (*problemsitting*) comme un ensemble organisé par l'interrelation de ses constituants. L'école en tant que système ouvert, agit et subit les influences du milieu par le biais des interactions multiples, va pouvoir envisager des stratégies de résolution de problème (*problemsolving*), en rendant possible aussi bien la simulation que l'anticipation. Ce qui fonde tout acte éducatif, c'est la transmission des connaissances.

Ce qui ressort des entretiens avec les enseignants du primaire, laisse apparaître que l'enseignant doit savoir transmettre, il doit être une source de changement conceptuel pour les apprenants. A partir de ses expériences vécues, ou même de celles de l'apprenant, l'enseignant doit pouvoir construire une représentation conceptuelle qui va lui permettre d'agir sur la situation problème. Cela signifie que l'enseignant va déclencher, susciter le besoins de connaître et d'agir chez l'apprenant. Mais avant de passer à l'acte, l'enseignant élabore d'abord des fiches didactiques, ensuite il va chercher à développer les apprentissages autonomes chez l'apprenant. Ceci en confrontant le sujet à des situations qui peuvent être saisies comme des opportunités d'apprentissages. Car, selon un interviewé, « *il faut que le sujet ait l'occasion d'agir pour que le cycle puisse être déclenché* ». Dans ce moment, l'élève n'est pas toujours conscient de son action. Il peut réussir ou échouer sans connaître les raisons de sa réussite ou de son échec. L'enseignant du primaire pourra aussi apprendre en côtoyant de professionnels, mais aussi en faisant une formation continue dont le but sera de l'aider à s'améliorer dans l'exercice de sa profession. Cette formation continue va constituer, tout comme ce moment de l'expérience vécue une remise à niveau, une opportunité d'apprentissage de la part de l'enseignant du primaire, même si ce moment ne l'est pas automatiquement. Nous avons l'impression, d'après les données recueillies des entretiens, que le sujet pourra agir sans apprendre ou en apprenant faiblement. C'est la limite de l'apprentissage sur le tas. Le sujet pourra aussi y acquérir des routines et celles-ci resteront limitées à la répétition du même contexte de travail. Et en restant « collé » à la situation l'enseignant du primaire reste enfermé dans le cycle de la répétition. Par conséquent l'apprentissage peut ne pas dépasser le stade du conditionnement chez l'apprenant. Cela est visible dans les propos d'un participant : « *Dans toutes situations l'enseignant doit leur apprendre à apprendre, leur enseigner les stratégies et favoriser le développement des consciences.* ».

D'après la théorie sur la construction des compétences individuelles et collectives de Le Boterf (2010), nous avons recensé que le développement des compétences est un réel changement d'attitude : la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant de la seule formation, mais comme résultant de parcours professionnalisants incluant le passage par des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes.

Pour être de qualité, la formation professionnelle, mais encore la formation continue contribue à la professionnalisation en aidant les enseignants du primaire à acquérir, développer, ou actualiser des connaissances et capacités diverses. Si elle n'est pas

suffisante, cette contribution n'en est pas moins nécessaire. Cela veut dire qu'un modèle de formation doit être efficace, il doit permettre d'atteindre les objectifs. On ne peut donc parler d'élévation des critères de réussite des apprenants qu'en relation avec les objectifs de la formation, ou encore avec les effets attendus sur le terrain, c'est-à-dire les répercussions que cherche à avoir tout système éducatif au profit de l'organisation dans laquelle il prend place (Roegiers, 1997). Un modèle de formation se situe au sein d'une société (au sens large : la société humaine ; ou au sens restreint : la « société » en tant qu'entreprise) et a pour objet de fournir à cette société des individus susceptibles de la faire fonctionner et fructifier. Le moment de l'expérience vécue, en tant qu'un modèle, un point de départ dans la formation doit donc non seulement être estimée par rapport au produit tel qu'il se présente à la sortie du système, mais aussi par rapport à la place et au rôle qu'occupe ce produit dans la société une fois qu'il est sorti du système (Gérard, 2001).

Néanmoins, tous les enseignants de l'étude convergent vers l'idée selon laquelle, il faut mettre l'enfant dans des situations, qui vont l'aider à acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, évolution comportementale...) pour savoir agir avec pertinence.

5.1.2 Du moment de l'explicitation à l'élévation des critères de réussite

Selon Le Boterf (2010 :126) l'explicitation est le premier moment de réflexivité. C'est une première prise de recul. Expliciter, c'est s'en tenir au fil de l'action. Pour enseigner de nos jours, il ne suffit pas seulement de connaître la matière à dispenser ; il faut ajouter au savoir scientifique un savoir technologique qui renvoie au savoir-faire.

A cet effet, le pilotage des actions de formation prévues lors de la mise en œuvre de formation continue aura un sens sur le réfléchissement des enseignants du primaire, mais aussi de leurs élèves au cours du processus enseignement- apprentissage. Réfléchir le vécu n'est pas encore réfléchir sur le vécu, mais en constitue le préalable nécessaire. Ce moment est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mots de l'action. Ceci permettra aux enseignants du primaire de mieux accompagner les élèves dans le transfert des apprentissages. Dans ce sens, par exemple, la didactique sert de filtre, de tamis surtout par rapport aux matières scientifiques à enseigner ; elle permet à l'enseignant de sélectionner les contenus et les systèmes de valeurs en fonction des besoins réels des apprenants que sont les élèves. Les propos d'un participant laissent paraître que *« l'enseignant doit choisir et organiser les connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir mais aussi choisir et mettre en*

œuvre les démarches pédagogiques liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge ». Il doit pouvoir repérer des convergences et des complémentarités avec d'autres disciplines ainsi que des différences de langage et de démarche.

Pour Fonkoua (2006), la didactique est une exigence fondamentale dans la formation des enseignants car elle contribue non seulement à une explicitation des paramètres du processus enseignement-apprentissage qui est au cœur des préoccupations de cette institution, mais à la maîtrise de leur application dans la fonction enseignante. La structure de l'action didactique prend ses fondements au cœur des contenus, du sujet apprenant, de l'agent formateur et du milieu.

Sur le plan pédagogique et didactique, l'enseignant du primaire doit être capable de concevoir, de préparer, de mettre en œuvre et d'évaluer des séquences d'enseignement qui s'inscrivent de manière cohérente dans un projet pédagogique annuel ou pluriannuel.

L'élaboration de ce projet implique qu'il sache, dans le cadre des programmes et à partir des acquis et des besoins de ses élèves, fixer les objectifs à atteindre et déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des méthodes ainsi que des savoirs et savoir-faire prescrits. L'utilisation de stratégies d'apprentissage précises et efficaces, pour qu'il y ait réflexion sur des matériaux des apprentissages à l'école primaire doit mettre en relation différents éléments appris dans les contextes différents et à d'autres moments de leur apprentissage. Ce qui signifie de prendre conscience des connaissances et des compétences qu'ils mobilisent pour préparer ou présenter un projet pédagogique par exemple. Prendre aussi conscience des stratégies qu'ils utilisent pour mobiliser ces éléments et évaluer leur degré d'efficacité dans le contexte spécifique présenté. Ces prises de conscience complexes ne peuvent survenir automatiquement sans l'aide d'un médiateur, d'un encadreur.

Pour Perrenoud (1998), les programmes de formation devraient décrire de façon « précise les pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation ». Ils devront également prendre en compte l'intérêt de l'apprenant (ses besoins, son âge, sa capacité de compréhension). Pour cela, on devrait pouvoir délibérer les savoir de la manière suivante :

- les savoir significatifs,
- les savoir très significatifs,
- les savoir peu significatifs et
- les savoir très peu significatifs, dans le développement des Curricula « intégrés » ou des référentiels de compétence. En effet, l'usage du référentiel de compétence dans le cadre de la formation des enseignants permet selon Perrenoud (2001) d'éviter deux écueils que

l'auteur définit comme « la logique de contenus » et « la logique de dispositifs de formation ». Pour lui, la logique de contenus consiste en la définition d'un curriculum par les lobbies disciplinaires, ce sont les professeurs qui décident de la présence ou de l'absence de tel ou tel contenu. La limite des cours n'étant finalement définie que par la juxtaposition des préoccupations individuelles de chacun sans approche globale du profil attendu à la fin de la formation. La logique de dispositifs de formation continue consiste à laisser l'ingénierie pédagogique, complexe par les contraintes imposées, dictées ses objectifs sans qu'une réflexion globale ne puisse avoir lieu. C'est donc cette distance globale qui devrait permettre en l'élaboration d'un référentiel de compétence.

En ce qui concerne les enseignants: la création d'un environnement pédagogique qui favorise fortement ce moment d'explicitation des apprentissages ne relève plus davantage du paradigme de l'apprentissage ou de la construction des savoirs mais plus du paradigme de l'enseignement ou de la transmission des savoirs.

En ce qui concerne les apprenants la conception de l'apprentissage dirige leur attention vers des aspects particuliers des informations qu'ils entendent, qu'ils consultent. La conception de l'apprentissage que les élèves se sont construite à partir de leurs premières semaines à l'école n'a rien à voir avec celle de la construction des savoirs. Il n'est donc pas étonnant d'observer chez les élèves des comportements et des attitudes qui ne favorisent pas le développement des compétences ni le transfert des apprentissages. C'est donc à l'enseignant de clarifier ce qu'il sait faire, quand et comment il faudra le faire.

Ainsi dans le cadre de notre étude les enseignants du primaire se contentent du temps insuffisant accordé aux leçons, et activités, au cours desquels ils n'arrivent pas à exprimer de manière satisfaisante les enseignements théoriques et c'est ce qui fait entrave à la réussite du processus enseignement-apprentissage. Pendant les recyclages, les journées pédagogiques, on a observé que les enseignants du primaire cherchaient néanmoins à faire recours aux compétences et aux connaissances qu'ils maîtrisent déjà pour faire face à des problèmes différents ou à des situations nouvelles. L'enseignant en tant que principal acteur du processus enseignement-apprentissage, sa formation pratique devrait être de mise en ce qui concerne l'amélioration des critères de réussite du processus enseignement-apprentissage en ce sens qu'elle favorise le transfert des compétences. A cet effet, Belinga Bessala (2005) parlant de la formation des enseignants centrée sur la compétence et la performance pense que la préoccupation centrale de cette approche de la professionnalisation des enseignants consiste à former des formateurs efficaces et compétents ; cela exige la mise en relief des attitudes, des comportements et des habiletés

professionnelles qui doivent être développées chez les enseignants. La faiblesse dans la construction d'un cadre d'apprentissage adéquat lors des stages laisse paraître que le niveau d'efficacité reste moins élevé.

En définitive, ce travail d'explicitation et de mise en récit n'est pas spontané. L'enseignant du primaire aura beaucoup du mal à le réaliser tout seul, d'où la place que va prendre la formation continue dans la construction des compétences individuelles chez l'enseignant. Ainsi, la mise en œuvre des formations continues détermine l'amélioration des critères de réussite du processus enseignement-apprentissage en ce sens qu'elle permet de se donner les moyens de témoigner et de prouver que les objectifs impartis sont atteints.

5.1.3 Du moment de la conceptualisation et de la modélisation à l'élévation des critères de réussite

Après avoir déconstruit à la phase précédente, il est question ici de reconstruire pour aboutir à des modèles et à des invariants Le Boterf (2010 :129). On entend par processus enseignement-apprentissage une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. Cette situation articule trois composantes : un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre ; un enseignant ayant l'intention d'instruire. Le rôle de l'enseignant précisément sera d'aménager des approches pédagogiques, les changements des modèles d'apprentissages et le changement de nouveaux paradigmes éducatifs.

Selon Jonnaert (2009 : 30) le processus enseignement-apprentissage devrait intégrer l'interactivité entre les milieux et les êtres. Pour cet auteur le processus enseignement-apprentissage se réalise à partir des situations sociales faisant appel à l'activité mentale de chaque apprenant et de chaque enseignant le moyen pédagogique valorisé pour les enseignements et les apprentissages correspond au « contrat didactique » ; c'est-à-dire à la succession de situations proposées aux élèves et choisies avec l'accord de l'enseignant. Ici les rôles des élèves et ceux des enseignants sont clairement définis. Jonnaert (2009 : 33) poursuit son idée en stipulant que si le constructivisme postule que « la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet » ; La dimension « socio » du processus de construction des connaissances émane du contexte scolaire, des interactions sociales, qui constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Ces interactions sociales sont faites, d'une part des échanges avec les pairs, et d'autre part des échanges

avec les adultes. Nous retenons de cette méthode que le paradigme socioconstructiviste et interactif est essentiellement constitué de trois dimensions :

- Une dimension constructiviste. Ici, le sujet développe une activité réflexive sur ses propres connaissances. Ce moment de « réflexion » consiste à construire des schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent compte à la fois de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles.
- Une dimension liée aux interactions sociales : le sujet apprend avec ses pairs et avec l'enseignant ; il s'agira pour l'enseignant non plus de décrire mais d'expliquer, de reformuler en termes généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique. L'enseignant du primaire ne devrait plus produire des théories scientifiques mais plutôt un savoir pragmatique.
- Une dimension liée aux interactions avec le milieu : le sujet apprend un contenu dans des situations qui sont à la fois source et critère des connaissances. Ce moment est un mouvement de décontextualisation et de conceptualisation qui consiste, à partir des récits de pratiques .Le Boterf, (2010 : 129). Enfin, dans ce contexte socioconstructiviste et interactif, l'apprentissage est un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances.

De ce qui précède, l'on peut dire avec Belinga Bessala (2010 : 46) que « la compétence professionnelle n'est pas le fait de posséder des savoirs uniques 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. 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.

5.1.4 Du moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations à l'élévation des critères de réussite

D'aussi loin que l'on se souvienne, la société, les parents, les enseignants ont toujours souhaité que les apprentissages fait à l'école servent en dehors des murs de l'école, qu'ils

soient en quelque sorte « transférables ». Les enseignants et la société en général déplorent le fait que les élèves ne font pas ou font peu le transfert des connaissances acquises à l'école dans les autres domaines de leur vie, et que, à l'école même, le transfert ne se fasse pas non plus d'une manière à une autre dans une même discipline, et ce, même si les élèves ont été promu dans le cadre d'évaluations sommatives. Au regard des observations faites lors des évaluations et le peu de temps accordé aux apprentissages on peut dire que l'école n'est pas le lieu privilégié pour le transfert des apprentissages et on finit par croire que c'est plutôt dans la vie quotidienne et à travers les expériences, que les élèves apprendront à faire le transfert.

En effet, ce dernier moment du cycle de réalisation de l'apprentissage expérientielle consiste à agir sur la base des modèles élaborées dans la phase précédente. En clair, cela revient à agir ou à réagir en prenant en compte les leçons de l'expérience. Bref, l'organisation du travail en milieu scolaire, telle qu'elle se présente aujourd'hui n'est pas du tout favorable à la mise en place d'un environnement pédagogique qui favorise le transfert des apprentissages, cela ne signifie pas pour autant que les enseignants du primaire ne disposent pas d'une marge de manœuvre à cet égard. C'est dans ce sens que ce moment du transfert ou de la transposition est un moment de recontextualisation. Pour Le Boterf (2010 :131), ce moment consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'actions et à les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention. Le transfert passe donc par la conscience de la connaissance ou de la compétence qu'on met en œuvre au moment où l'on le fait et par la ferme intention de le faire. Dans ce contexte actuel où le transfert, devient l'enjeu « explicite » de toute situation d'apprentissage, la problématique du transfert des apprentissages suscite un intérêt particulier et exige des investissements importants. La connaissance et la reconnaissance des principaux éléments qui constituent sa problématique s'imposent d'emblée. Le transfert des apprentissages est problématique à la fois du côté des enseignants et du côté des apprenants. C'est ce qui par conséquent rend impossible le transfert ou la transposition des savoirs appris à l'école. Le Boterf (2008) précise que c'est par un projet professionnel que l'acquis devient transférable. C'est également parce que le professionnel a estimé qu'une situation pouvait être une opportunité de réutiliser un acquis qu'il y a transférabilité. A cet effet, c'est parce que l'enseignant a estimé que le processus enseignement-apprentissage peut être une opportunité de réutilisation des paramètres acquis pendant la formation qu'il y a transférabilité.

Pour Le Boterf, celui qui sait mieux transposer, c'est celui qui sait dans un domaine particulier, élever son expertise à un point tel que sa conceptualisation soit un point de départ possible pour une transposition à des domaines distincts. Transférer serait donc réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit, c'est ce qui est attendu des élèves, mais aussi de l'enseignant lui-même. Le but de la formation continue étant de rendre ces derniers non seulement compétents mais aussi professionnels. La compétence actuellement est axée sur les nouveaux défis de compétitivité que sont la qualité, la créativité. Dans le contexte actuel, cela signifie intervenir de telle manière que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves puissent avoir le plus haut degré de transférabilité possible Morissette (2002 : 35). Il peut s'agir du simple transfert à une situation faisant partie de la même famille que les situations antérieures à partir desquelles a été effectué le travail de modélisation. Dans ce cas, les données du nouveau contexte seront «assimilées» par le schème opératoire et le travail d'accommodation sera faible.

Selon Le Boterf, la faculté de transférer repose sur un paradoxe. L'apprentissage doit être contextualisé pour être rendu transférable il est nécessaire de particulariser les situations d'apprentissage ce qui signifie en d'autres termes les relier à un contexte particulier, afin que le sujet soit capable de reconnaître des situations qui pourraient bénéficier des apprentissages précédents. Seulement, si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, l'enseignant devra entreprendre des modifications importantes de ses schèmes opératoires : il devra procéder à une « accommodation ». Le transfert est plutôt un processus de particularisation qu'un processus de généralisation. Il est donc nécessaire que les élèves aient établi des interactions avec une multitude de situations particulières et que ces situations appartiennent à une grande variété de domaines. Au cours de ces interactions et précisément à la fin, les enseignants doivent prévoir des moments axés spécifiquement sur les stratégies de généralisation. Le transfert nécessite de la part de l'enseignant qu'il présente l'objet d'apprentissage à ses élèves dans des contextes variés. Wittorski (2005) parle alors de la « logique d'intégration/assimilation ». Ainsi, nous aurons, les stratégies de généralisation qui amèneront l'élève-maitre à reconnaître dans des situations différentes les caractéristiques essentielles identiques qui commandent des opérations identiques. Mais aussi, les stratégies de discrimination qui mettent l'accent que les différences entre deux tâches, elles consistent à reconnaître dans des situations différentes des caractéristiques essentielles qui diffèrent et qui commandent, par le fait même des opérations distinctes.

En effet ces deux opérations mentales doivent être considérées comme des moments séparés d'un seul processus. 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. Ainsi le moment du transfert ou de la transposition à de situations détermine l'élévation des critères de réussite des apprenants.

En somme, au vu des résultats, la conclusion partielle peut être la suivante :

- **HR1** : La mise en œuvre du moment de l'expérience vécue par les enseignants du primaire augmente l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR2** : la mise en œuvre du moment de l'explicitation par les enseignants du primaire provoque l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR3** : la mise en œuvre du moment de la conceptualisation et de la modélisation par les enseignants du primaire influence positivement l'élévation des critères de réussite des apprenants ;
- **HR4** : la mise en œuvre du moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations par les enseignants du primaire augmente l'élévation des critères de réussite des apprenants

5.2 PROPOSITION D'UN PLAN DE FORMATION CONTINUE

La recherche nait d'un problème. Après l'interprétation des résultats obtenus, nous proposons dans cette section des démarches envisageables pour une amélioration des critères de réussite. A cet effet, nous avons élaboré des perspectives théoriques.

5.2.1 Perspectives théoriques

La finalité de cette étude était d'examiner l'élévation des critères de réussite chez les élèves du primaire. L'objectif principal étant de vérifier s'il existe un lien significatif entre la formation continue des enseignants et l'élévation des critères de réussite.

Au terme de l'analyse des résultats obtenus, il ressort que l'enseignant en tant que maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés, il s'attache en permanence à leur faire comprendre le sens et la finalité. Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que

cet enseignant assume pleinement sa fonction : communiquer l'envie d'apprendre, favoriser la participation active des élèves, obtenir leur adhésion aux règles collectives, être garant du bon ordre et d'un climat propice à un travail efficace. Il est attentif aux tensions qui peuvent apparaître. Il exerce son autorité avec équité.

Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail. Il favorise les situations interactives et sait mettre en place des formes collectives de travail et d'apprentissage. Il s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité, à respecter et à tirer parti de leur diversité, à valoriser leur créativité et leurs talents, à développer leur autonomie dans le travail et leur capacité à conduire un travail personnel dans la classe ou en dehors de la classe. Il fait preuve d'ouverture, il peut modifier la démarche choisie initialement, Il est préparé à s'adapter à des situations inattendues sur le plan didactique, pédagogique ou éducatif. Il sera aussi capable d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage des élèves, de tirer le meilleur parti de leurs réussites, et de leur apporter conseils et soutien personnalisés avec le souci de les rendre acteurs de leur progression.

Il veille à la gestion du temps en fonction des activités prévues, des interventions et difficultés des élèves ainsi que des incidents éventuels de la classe. Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. Il sait choisir le registre de langue approprié ; ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves. Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe.

Du point de vue des pédagogues, le processus de professionnalisation des enseignants est plutôt relatif à la professionnalité qui comprend deux volets à savoir : l'identification et la construction des savoirs et compétences professionnelles de l'enseignant.

L'originalité de Le Boterf (2010) est de donner à la construction des compétences individuelles et collectives une place prépondérante et de faire de la compétence le modèle organisateur dans la formation de l'enseignant-professionnel.

L'approche de la professionnalisation qui cherche à déterminer les qualités de l'enseignant professionnel est ancrée sur des situations spécifiques d'enseignement-apprentissage (complexité, incertitude, instabilité...) au point où on peut dire que l'enseignant agit dans une "situation comparable à celle des médecins, des avocats ou des architectes" *parce que faisant face aux "impondérables dans une*

confrontation constante au terrain professionnel sur lequel une erreur ne pardonne pas » (Tochon, 1993). Le "professionnel chevronné " que Tochon décrit, se reconnaît par sa capacité de se focaliser sur des solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinières, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles et aussi par sa vitesse de réaction.

L'évolution socio-économique caractérisée par une inflation et un renouvellement rapide des savoirs, une hétérogénéité croissante des acquis scolaires, une population d'apprenants diversifiée, diversité culturelle, ethnique (Perrenoud, 1993), un développement des technologies de l'information et de la communication entraînant la concurrence d'autres lieux et de nouveaux modes d'apprentissage en apparence parfois, plus attrayants et moins exigeants (Meirieu, 2002) a rendu plus complexes les caractéristiques précédemment évoqués.

Comparativement aux autres professions, le métier d'enseignant exige des compétences clairement établies: il ne s'agit plus "de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes et de trucs", mais entre autres de "la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leurs niveaux, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique et de la division du travail entre enseignants" (Perrenoud, 1993). Aujourd'hui, il apparaît clair qu'enseigner ne consiste plus à donner de bonnes leçons, mais à *faire apprendre*, en plaçant les élèves dans des situations qui les mobilisent, les stimulent dans leur zone proximale de développement, leur permettent de donner du sens au travail et au savoir. Qui pourrait prétendre, aujourd'hui, maîtriser conceptuellement et plus encore pratiquement l'art d'organiser et animer des situations d'apprentissage ? Compétence élémentaire à son plus bas niveau, inaccessible étoile à son niveau le plus achevé, cette compétence est un *chantier* qui n'est pas près d'être fermé.

Dans le contexte actuel, cela signifie intervenir de telle manière que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves puissent avoir le plus haut degré de transférabilité possible Morissette (2002 : 35) Pour tenter de cerner le concept d'efficacité chez l'enseignant, nous partirons de la déclaration suivante : « la compétence, entendue comme capacité à agir avec efficacité, exactitude, précision et rapidité, est un bien rare, donc économique... »Tsafak (2001). Autrement dit, plus un enseignant est compétent, plus sa rentabilité, sa productivité ou son rendement sont élevés ; bref, plus il est efficace. Legendre (1993) donne une définition liminaire de l'efficacité comme le degré

de réalisation des objectifs d'un programme ou degré d'atteinte d'un objectif tout en considérant des variables d'efficience et d'impact. Il convient de distinguer l'efficience de l'impact, entendu comme l'effet constaté, prévu ou imprévu, la suite des actions posées ; et l'efficience, congruence entre ce qui est produit et les moyens mis pour le produire. D'abord les facteurs externes. En effet, le référentiel de formation obéit à l'évolution des systèmes économiques, à l'idéologie politique, à l'évolution des systèmes sociaux, à l'évolution dans les modes d'organisation d'une profession, à l'évolution des modèles culturels. A cet effet, souligne Roegiers (2001) l'école est appelée à revoir ses missions, ses finalités et donc forcément les contenus de ses programmes scolaires pour les ajuster à la réalité sociale du moment et du coût. Avec le développement du curriculum, l'école ne se limite pas seulement à transmettre les connaissances ; mais elle veille à l'exploitation et à l'utilisation effective de ces connaissances dans des contextes précis et complexes de manière à toujours répondre aux besoins des populations qui changent de manière constante.

En effet pour LeBoterf (2010) ce qui fait de l'enseignant l'homme de la situation à la différence du novice, est que l'enseignant est celui qui a pu mettre en mémoire une grande variété de situations particulières dont il a fait l'expérience et qu'il peut activer face à des situations inédites ou inhabituelles qui se présentent à lui. Ainsi, l'auteur pense que 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.

De Landsheere (1992 :459), définit un bon enseignant comme : « *celui qui en collaboration avec tous les autres membres de la communauté éducative suscite chez son élève, la plus grande qualité d'apprentissages cognitifs, affectifs, psychomoteurs de la meilleure qualité* ».

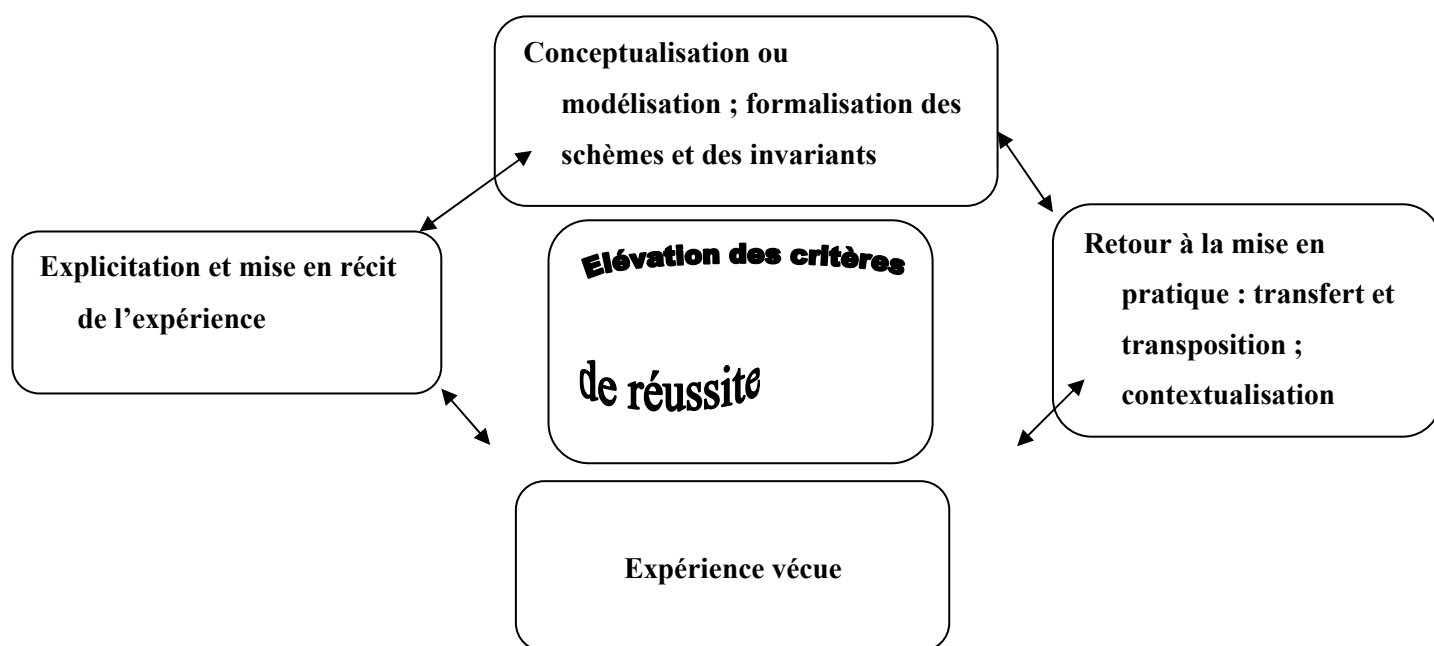
Selon Eggen D. et Kauchak D.P cité par Belinga Bessala (2005 : 52-80), le modèle général d'enseignant ressort les paramètres qui définissent un enseignant efficace comme suit :

- l'enseignant efficace est très organisé ;
- il a des objectifs clairs et des outils d'évaluation conformes avec leurs objectifs et avec les situations d'apprentissage qu'il propose en évitant les dégressions.
- il fournit en permanence un feed-back spécifique aux réponses apportées, feed-back qui permet à l'élève de corriger lui-même ses erreurs ;

- il est l'expert en maïeutique, capable de construire au pied levé un questionnaire très efficace et capable de modifier totalement sa stratégie de questionnement.
- il termine ses épisodes d'enseignement par une phrase de synthèse qui résume les conclusions auxquelles le groupe est parvenu.
- il est un professionnel de la formation, il maîtrise une panoplie impressionnante de technique pédagogique et de modèles d'enseignement.

Seulement, une difficulté majeure lorsqu'on parle d'efficacité de la formation continue est que tout le monde ne parle pas de la même chose, non seulement en fonction de différentes postulats qu'on peut avoir dans le système mais aussi du fait que le concept même de formation continue a des sens divers et peut se confondre avec d'autres concepts qui y contribuent (Gérard, 2008). A cet effet, Tardif cité par Morissette (2002 : 40) pense que les connaissances et les compétences sont essentiellement des outils cognitifs qui servent à réflexion, à la compréhension et à l'action. Ce sont des outils qu'on intériorise en les transformant pour les extérioriser dans d'autres contextes que celui de l'apprentissage initial. Ainsi donc en formation continue les enseignants du primaire doivent passer par l'acquisition des connaissances et des compétences qui sont pour eux des outils cognitifs qui servent à la réflexion et à la compréhension en pédagogie, outils qu'ils doivent intérioriser en les transformant pour être mise en pratique en situation de classe.

5.3. Figure 1 : La boucle d'apprentissage expérientielle.



Au vue de nos résultats, il ressort que l'élévation des critères de réussite chez l'apprenant dépend fortement des compétences de l'enseignant. Cette compétence de l'enseignant découle de la formation continue nécessaire pour lui après une formation initiale.

Pour cette raison nous proposons ici aux enseignants ayant suivis une formation continue, un outil de travail permettant l'élévation des critères de réussite chez l'apprenant.

PROPOSITION D'UNE FICHE D'ENSEIGNEMENT SELON L'A.P.C

Étapes, motivation	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève
Expérience vécu	<ul style="list-style-type: none"> - Propose un déclencheur, une situation didactique en classe promenade - Forme les groupes 	<ul style="list-style-type: none"> - Débat sur la tâche - Écoute attentivement - Observe - Émet les hypothèses par apport à ce qu'il sait déjà - Utilise les autres disciplines pour résoudre la nouvelle tâche - Construit le nouveau savoir - Travaille en groupe
Moment de l'explicitation	<ul style="list-style-type: none"> - Communique les objectifs d'apprentissages - Explicite ces objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> - Recopie les objectifs dans le cahier - Exploite le niveau de compréhension de ces objectifs - Établit les liens entre ce qu'il sait déjà avec ce qui est nouveau - Utilise le rappel
Moment de la conceptualisation	<ul style="list-style-type: none"> - Propose le « retenons » ou le cours - Définit les nouveaux concepts ou le nouveau savoir - Utilise les exemples appropriés - Utilise les intrigues, les anecdotes pour maintenir l'attention soutenue - Propose un ou deux exemples de problèmes concrets - Propose le processus et la procédure de résolution du problème 	<ul style="list-style-type: none"> - Prend les notes et recopie - Interagit avec l'enseignant en répondant à ses sollicitations - Recopie les problèmes - Écoute attentivement - Imite la maîtresse en respectant la cohérence des actions
Moment du transfert	<ul style="list-style-type: none"> - Propose le nouveau problème - Demande à l'élève d'identifier un problème similaire de son environnement 	<ul style="list-style-type: none"> - Recopie et propose les solutions - Identifie un problème similaire de son

	<ul style="list-style-type: none"> - Propose un portfolio - Répartit la classe en groupe de 4élèves - Vérifie l'acquisition du nouveau savoir 	<ul style="list-style-type: none"> environnement - Se met en groupe - S'auto évalue - Donne des feedback.
--	--	---

5.4 SUGGESTIONS

La recherche naît d'un problème. Après l'interprétation des résultats obtenus, nous proposons dans cette section des démarches envisageables pour une amélioration des critères de réussite. A cet effet, nos suggestions s'adressent au MINESEC et aux administrateurs scolaires, aux institutions de formation, aux enseignants du primaire et enfin aux inspecteurs qui chacun dans sa sphère veillera à l'application de ce plan de formation car il répond au modèle d'apprentissage expérientiel que nous proposons dans nos écoles. C'est la conception africaine de l'éducation car en Afrique l'éducation est globale et totale en ce sens qu'elle vise le développement global et total de l'individu.

5.4.1 Au MINESEC et administrateurs scolaires

Les recyclages obligatoires sont progressivement abandonnés. Ils ne sont plus dans l'esprit du temps. On ne peut en même temps parier sur la professionnalisation, les projets d'école, la responsabilisation et convoquer les enseignants en formation par un ordre de marche ; on ne peut plaider pour la prise en compte des différences entre élèves et ignorer les différences entre enseignants ; les recyclages standards étaient trop élémentaires pour certains et nettement insuffisants pour d'autres.

Quant au perfectionnement, il respecte la liberté de choix de chacun, mais laisse en revanche le système éducatif assez démuné quant à l'articulation nécessaire entre politique de l'éducation et formation continue.

Les systèmes éducatifs devraient donc être à la recherche d'un moyen terme entre autoritarisme et laisser-faire, d'une politique de la formation continue incitatrice et orientée par des objectifs à long terme, sans être coercitive. Cela passe par plusieurs avancées :

1. Une intégration de la formation continue à la législation et aux cahiers des charges des enseignants, sous une double forme :

- une vision du temps de travail plus large que les heures de présence en classe, incluant pour tous un temps de formation continue, selon des modalités diverses ;
- un dispositif de libération des élèves ou de remplacement des titulaires de classes, permettant de prendre une partie du temps de formation continue sur les heures d'école.

2. Une gestion paritaire de la formation continue entre administration scolaire et associations professionnelles, ou au minimum des concertations sur les grandes orientations.
3. Le développement de la formation continue en établissement, en liaison avec un projet (de recherche-action, d'innovation ou de formation).
4. La création d'un corps de formateurs et de services assurant des offres régulières de formation continue sur des thèmes pas trop éloignés des pratiques professionnelles, des programmes, des fonctionnements spécifiques de l'école.
5. Une articulation avec la formation initiale, autrement dit une forme de continuité, de suivi, chacune s'adaptant aux évolutions de l'autre et du système.

5.4.2 Aux institutions de formation des enseignants

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, au regard des attentes que fonde sur eux le système éducatif, pour atteindre les objectifs de l'OMD, avant le délai 2015, nous adressons les suggestions suivantes aux écoles de formation des instituteurs :

L'enjeu étant de dire quelles compétences la formation continue veut développer en priorité.

- la définition négociée d'un cahier des charges des enseignants allant dans le sens de la professionnalisation, d'une pratique responsable et réfléchie ;
- le rattachement intégral de la formation initiale à l'université et sa reconstruction dans le sens d'une forte articulation théorie-pratique ;
- une rénovation de l'enseignement primaire selon trois axes : individualisation des parcours de formation, travail en équipe et centration sur l'apprenant et le sens du travail scolaire.

5.4.3 Aux enseignants du primaire

Si le référentiel est, dans un premier temps, une façon de structurer les offres, il reste qu'à moyen terme, la formation continue est fortement infléchiée par ses utilisateurs. Si les enseignants ne s'approprient pas le référentiel pour penser leurs propres compétences, donc leurs besoins de formation, il restera lettre morte. On se heurte ici à un premier écueil : la notion de compétence relève du sens commun, mais cette familiarité est à la fois un avantage et un handicap. Un avantage parce que nul ne niera qu'il faille des compétences pour enseigner efficacement, un handicap parce que, lorsqu'on enfonce une porte ouverte,

il semble superflu de commenter explicitement “ ce que tout le monde sait et sait faire ”. Comme beaucoup d’innovations, cette conception affinée de la formation continue doit naviguer entre plusieurs écueils.

5.4.4 Du côté des inspecteurs

Le référentiel s’impose aux formateurs et il propose aux enseignants une clé de lecture des offres. En quoi les inspecteurs sont-ils concernés ?

Ils peuvent et sont évidemment invités à se servir du référentiel comme d’un langage qui progressivement deviendra commun dans le dialogue avec les enseignants et les équipes. Sans doute les inspecteurs peuvent-ils inciter les enseignants à dresser leur propre bilan de compétences et à faire des choix de formation continue dans cette perspective.

CONCLUSION

L'objectif poursuivi par cette étude était de vérifier en quoi la formation continue des enseignants du primaire pouvait déterminer l'élévation des critères de réussite. En effet, le constat est que lorsqu'on explique l'échec scolaire, on se base habituellement sur l'historicité lointaine de l'élève. Or, optimiser la réussite scolaire, en combinant réussite et effort, suppose un processus de soutien et d'étayage. Tous les enseignants sont appelés à "*Organiser et animer des situations d'apprentissage*". S'ils n'ont aucune compétence dans ce domaine, on peut se demander pourquoi ils ont choisi ce métier et comment ils ont obtenu le droit d'enseigner. Et pourtant, qui pourrait se vanter d'avoir acquis une totale maîtrise dans ce domaine ? Et surtout, qui pourrait ignorer que la conception même de l'enseignement, des situations d'apprentissage, du rôle du maître, ont profondément évolué depuis une vingtaine d'années, sous l'impulsion de la recherche en didactique des disciplines et de l'expérience des écoles actives, de l'éducation nouvelle, du mouvement Freinet, des pédagogies du projet, etc. De là, nous nous sommes posés la question de savoir s'il existe un lien significatif entre la formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite. De la réponse provisoire apportée à cette question est née notre hypothèse générale selon laquelle : il existe un lien significatif entre la formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite. L'évaluation de cette incidence constitue l'objectif général que voulait atteindre notre étude. Pour ce faire, nous avons opérationnalisé la variable indépendante de notre hypothèse générale en quatre hypothèses de recherche.

La recherche a visé le paradigme compréhensif. Par le paradigme compréhensif, nous cherchions le sens de l'efficacité de la formation continue des enseignants du primaire et de l'élévation des critères de réussite des élèves. Dans cette perspective, la triangulation s'est opérationnalisée selon 3 types de triangulation lesquelles ont été appliquées, la triangulation des données, la triangulation des théories, la triangulation des méthodes et par niveau d'analyse.

L'échantillon a été obtenu techniquement en appliquant une méthode non probabiliste, c'est-à-dire de bon sens. Il s'agissait précisément du choix raisonné boule de neige. Dans cette recherche, nous avons utilisé prioritairement l'entretien semi directif auquel nous avons associé l'observation.

La vérification des quatre hypothèses s'est faite sur la base de l'analyse de contenu, notamment l'analyse thématique. Toutes les quatre hypothèses ont été éprouvées avec succès, conséquemment, notre hypothèse générale a été confirmée. Au demeurant, nous pouvons dire avec moins de risque de nous tromper qu'il existe effectivement un lien significatif entre la formation continue des enseignants du primaire et l'élévation des critères de réussite.

Les résultats de l'étude révèlent néanmoins la nécessité d'améliorer la qualité de formation continue, de veiller à l'application effective des textes sur la formation continue et d'améliorer le cadre de déroulement des apprentissages. De ce fait, dans une perspective théorique, nous avons proposé un modèle de construction des compétences individuelles et collectives lié à l'élévation des critères de réussite des élèves. 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 enseignants du primaire à l'éradication de l'échec. Ce d'autant plus que 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.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE -----	i
REMERCIEMENTS -----	ii
RESUME -----	iii
ABSTRACT -----	iv
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIÈRE PARTIE : -----	5
CADRE THÉORIQUE -----	5
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	7
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE -----	7
1.2 FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME -----	11
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE -----	13
1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE -----	14
1.4.1 Objectif général -----	14
1.4.2 Objectifs spécifiques -----	14
1.5. INTERET DE L'ÉTUDE -----	14
1.5.1 Intérêt scientifique -----	15
1.5.2 Intérêt pédagogique -----	15
1.5.3. Intérêt professionnel -----	15
1.5.4 Intérêt social -----	16
1.6 DELIMITATION DE L'ÉTUDE -----	17
1.6.1 Délimitation thématique -----	17
1.6.2 Délimitation empirique -----	17
2.1 DEFINITION DES CONCEPTS CLES -----	18
2.1.1 Plan de Formation -----	18
CHAPITRE 2: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	18
2.1.1.1. Ingénierie de formation -----	19
2.1.1.2. Les différentes formes d'ingénierie -----	20
2.1.1. 3. Compétence -----	21

2.1.1.4. Compétence transversale-----	22
2.1.1.5. Référentiel de formation -----	22
2.1. 2. La formation continue -----	22
2.1. 3. Elévation des critères de réussite scolaire-----	24
2.1.4. Réussite scolaire -----	25
2.2. LA REVUE DE LA LITTERATURE -----	26
2.2.1. Développer la capacité de réflexivité et de transfert. -----	26
2.2.2. Axe de la formation permanente des enseignants en poste ou formation continue-----	27
2.2. 3. La formation des enseignants comme vecteur d'efficacité du système éducatif-----	28
2.2.4. Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour la formation continue des enseignants du primaire. -----	31
2.2.4.1. La formation continue et la construction des compétences professionnelles des enseignants du point de vue des relations professionnelles -----	32
2.2.4.2. La formation continue et la construction des compétences professionnelles des enseignants du point de vue du contenu-----	33
2.2.5. L'approche prolétarienne de la formation des enseignants -----	34
2.2.6. L'approche professionnalisante de la formation des enseignants -----	34
2.2.7. Approches sociologique et pédagogique de la formation des enseignants -----	36
2.2.8. Axe de l'ingénierie de formation-----	36
2.2.8.1. L'importance de l'ingénierie de formation dans la formation continue des enseignants du primaire -----	37
2.2.8.2. Autonomie et effort : deux concepts clés de la réussite scolaire des apprenants -----	39
2.2.9. Lien entre formation continue et réussite scolaire des apprenants -----	40
2.2.10. La formation continue des enseignants dans la gouvernance scolaire-----	41
2.2.11. Les enjeux de la formation continue des enseignants du primaire-----	42
2.2.12. Les processus de la formation continue des enseignants du primaire -----	44
2.2.12.1. Impact des initiatives personnelles d'autoformation-----	44
2.2.13. Formation continue et perfectionnement de l'enseignant du primaire-----	45

2.3- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET -----	49
2.3.1. La théorie de la boucle d'apprentissage expérientielle de Le Boterf-----	49
2.3.2. Théorie de la transférabilité et de la flexibilité des apprentissages-----	53
2.3.2.1. Les compétences au regard du transfert des apprentissages -----	54
2.3.2.2. Le transfert comme enjeu de toute situation d'apprentissage.-----	55
2.3.2.3. Du transfert des apprentissages : une conséquence de la construction des compétences-----	56
2.3.3. Synthèse des données théoriques -----	57
2.3.3.1. La réflexivité : une dimension de la construction des compétences professionnelles.-----	58
2.4. FORMULATION ET OPERATIONNALISATION DES HYPOTHESES -----	64
2.4.1. Définition et opérationnalisation des variables de l'étude avec leurs indicateurs----- -----	65
2.4.1.1 Opérationnalisation de Variable indépendantes (VI) -----	65
2.4.1.2. Opérationnalisation de la variable dépendante-----	65
2.4.2. Hypothèse générale (HG)-----	65
2.4.3. Hypothèses de recherche (HR) -----	66
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE -----	67
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	68
3.1 RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE-----	69
3.2. RAPPEL DES HYPOTHESES ET VARIABLES -----	69
3.2.1. Hypothèse générale-----	69
3.2.2. Hypothèses de recherche (HR) -----	69
3.2.3. Description de l'hypothèse générale (H.G.) et opérationnalisation des variables-----	70
3.2.3.1. Tableau n°01 Description synoptique de l'hypothèse générale -----	72
3.2.3.2. Description synoptique des hypothèses de recherche. -----	74
3.2.3.2.1. Tableau n° 2 : Description de l'hypothèse de recherche n° 1 -----	74
3.2.3.2.3. Tableau n° 4 : Description de l'hypothèse de recherche n° 3 -----	76
3.2.3.2.4. Tableau n° 5 : Description de l'hypothèse de recherche n° 4 -----	77
3.3. TYPE DE RECHERCHE -----	78

3.4. PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DU SITE DE L'ETUDE -----	78
3.5. LA POPULATION DE L'ETUDE -----	79
3.6. ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE -----	80
3.7. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES -----	81
3.7.1. L'entretien et justification : -----	81
3.7.1.1 Construction et cadre de l'entretien -----	81
3.7.1.1.1. Tableau n° 8 : Présentation du guide d'entretien -----	82
3.7.1.2. Le déroulement des entretiens -----	83
3.8. OUTIL D'ANALYSE DES DONNEES : L'ANALYSE DE CONTENU -----	84
3.8.1. Tableau n°9 : Grille d'analyse des entretiens -----	85
3.8.2 Constitution des données (verbatim) -----	86
3.9 .L'OBSERVATION ET JUSTIFICATION -----	87
3.9.1. Tableau n° 10: Guide d'observation -----	88
Le cadre opératoire s'inscrit à la suite des voies et moyens pour conduire notre étude. Cette partie comprend deux chapitres qui s'emploient successivement à présenter les résultats, les interpréter et à émettre des suggestions -----	89
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE -----	89
4-1. IDENTIFICATION DES ENQUETES -----	90
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ETUDE.....	90
4.2 PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS -----	92
4.2.2 Moment de l'explicitation -----	93
4.2.3 Moment de la conceptualisation et de la modélisation -----	94
4.2.4 Moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations -----	94
4.2.5 Elévation des critères de réussite -----	95
5.1 Interprétation des résultats -----	100
5.1.1 Du moment de l'expérience vécue à l'élévation des critères de réussite -----	100
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS DE L'ETUDE	100
5.1.2 Du moment de l'explicitation à l'élévation des critères de réussite -----	102

5.1.3 Du moment de la conceptualisation et de la modélisation à l'élévation des critères de réussite-----	105
5.1.4 Du moment du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations à l'élévation des critères de réussite-----	106
5.2 PROPOSITION D'UN PLAN DE FORMATION CONTINUE -----	109
5.2.1 Perspectives théoriques-----	109
5.3. Figure 1 : La boucle d'apprentissage expérientielle.-----	113
5.4 SUGGESTIONS-----	115
5.4.1 Au MINESEC et administrateurs scolaires -----	115
5.4.2 Aux institutions de formation des enseignants-----	116
5.4.3 Aux enseignants du primaire -----	116
5.4.4 Du côté des inspecteurs -----	117
CONCLUSION DE L'ETUDE -----	118
TABLE DES MATIERES -----	120
LISTE DES TABLEAUX-----	125
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES -----	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES-----	127
ANNEXES-----	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n°01 : Description synoptique de l'hypothèse générale -----	72
Description synoptique des hypothèses de recherche. -----	74
Tableau n° 2 : Description de l'hypothèse de recherche n° 1 -----	74
Tableau n° 3 : Description de l'hypothèse de recherche n° 2 -----	75
Tableau n° 4 : Description de l'hypothèse de recherche n° 3 -----	76
Tableau n° 5 : Description de l'hypothèse de recherche-----	77
Tableau N°6 : Population de l'étude -----	80
Tableau n° 7 : Echantillon de l'étude -----	80
Tableau n° 8 : Présentation du guide d'entretien -----	82
Tableau n° 9 : Grille d'analyse des entretiens-----	85
Tableau n° 10 : Guide d'observation-----	88
Tableau n°11 : Répartition des enseignants selon le genre -----	90
Tableau N°12 : Répartition des enseignants selon l'ancienneté de service -----	90
TableauN° 13 : Répartition des enseignants selon le niveau de responsabilité-----	91
TableauN° 14 : Répartition des enseignants selon le taux de - fréquentationd'un établissement pour une formation continue-----	91
Tableau° 15 : Répartition des élèves dont les enseignants suivent une formation continue --	95
Tableau 16 : Répartition des élèves selon les progrès réalisés sur le plan scolaire -----	96
Tableau 17 : Tableau de synthèse des données empiriques -----	97

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADEA :	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AUF :	Agence universitaire de la Francophonie
APPS :	Activité Post et Péri-scolaire
BAD :	Banque africaine de développement
BM :	Banque mondiale
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSE :	Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation
EPT :	Education Pour Tous
INS :	Institut National de la Statistique
MINEDUB :	Ministère de l'Éducation de Base
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP :	Ministères de l'Enseignement Supérieur
OBC :	Office du Baccalauréat
EPU :	Éducation primaire universelle
ISU :	Institut de statistique de l'UNESCO
OIF :	Organisation internationale de la Francophonie
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le développement
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDEF :	Programme décennal de l'éducation et de la formation
PISA :	Programme for International Student Assessment
SIGE :	Système d'information sur la gestion de l'éducation
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
UA :	Union africaine
UNESCO :	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
VIH/SIDA :	Virus d'immunodéficience humaine/Syndrome d'immunodéficience acquise

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : de boeck.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétences les réponses à 100 questions*. (5^e édition mise à jour et enrichie). Paris : Eyrolles éditions d'organisation.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tsafak, G. (2006). *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun*. Revue africaine de sciences sociales et de la culture, les cahiers de terroirs, (01), 14-40.
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck université.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 4^{ème} éd.
- Cahen, C. (1996). *Thérapie de l'échec scolaire*. Paris : Nathan.
- Curocini, C. et McCulloch, P. (2007). *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Grawittz, M. (1990). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Dalloz (8^{ème} édition).
- Guibert, et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines*
- Matchinda, B. (2008). *Motivation et éducation des filles : pour un modèle d'autodétermination des adolescents*. Thèse de Doctorat d'Etat : chaire UNESCO. ENS.
- Mgbwa, V. (2008). *Refus scolaire et antécédents familiaux*. Les cahiers du terroir, N°2, PP. 71-82.
- Poutois, J.P., Desmet, H., Lahaye. (2008). *Les points charnières de la recherche scientifique*. Paris : P.U.F..
- Rogiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck université.
- Saint, L. et al, (1995).

- CONFEMEN (2004), *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne Francophone* : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC, Dakar, novembre.
- Develay, M. (2006) *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF
- Perrenoud, P. (1996). *Formation continue et développement de compétences professionnelles*. *L'Éducateur*, 9, (p. 28-33)
- Perrenoud, P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris
- CONFEMEN (2006). *Vers une nouvelle dynamique de la gestion des systèmes éducatifs, texte issu des Assises francophones de la gestion scolaire tenues du 4 au 8 avril 2006 à Antananarivo (Madagascar)*.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1994) *La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maîtres »* In M. Crahay (Ed) *Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck Université, p 131-145.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. & Piquée, C. (2004). *Les effets de la composition solaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives*. IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.
- Pelletier, G. (2005). *La gestion et la réussite des élèves. Etudes de cas au sein de seize écoles africaines*. ADEA/AFIDES.
- Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles*. Paris : Unesco/IPE.
- Unesco (2005). *Education Pour Tous : « L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT »*.
- Paquay, L ; Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph (sous la dir) (2012), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck
 - Wittorski, R., et Briquer-Duhazé, S. (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan.
 - Wittorski, R. (2012) *La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités*, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1
- Demba, J.J. (2011). « *L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue des jeunes du secondaire au Gabon* ». *Recherches qualitatives*, Vol

30(1), PP. 224-246. Récupéré du site de la revue : <http://WWW.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Fonkoua, P. (2008). « Le CO, un maillon clé dans le suivi des enfants en difficulté scolaire, communication inaugurale.... »

Bourdoncle, R. et Daimailly, L. (1998). « Les professions de l'éducation et de la formation ». Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Cosnefroy, L. (2011). « L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation ». Regards sur l'éducation, Presses Universitaires de Grenoble, PP.5-26.

Depelteau, F. (2000). « La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats ». Québec : Les presses de l'université Laval. *et sociales*. Paris : Editions Armand Colin.

Lautrey, J. (1980). « Classe sociale, milieu familial, intelligence ». Paris, France : Presses Universitaires de France.

Lessard, C. (2004). « L'obligation des résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? » In obligation des résultats en éducation.

Suchaut, B. (2007). Accompagnement à la scolarité et réussite éducative intérêts et enjeux de l'évaluation. *Edition éducative*, PP. 1-7.

Charlier, B. (1998) Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants. *Recherches et formation*. 28 (2)

Djeumeni T. (2008) « Formation professionnelle permanente des enseignants avec les TIC au Cameroun », *RIFFEF*, bulletin n°11

Djeumeni T. (2011) « Les ressources numériques et la formation didactique des enseignants francophones. » Le cas du projet Panaf, disponible <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00676135>>

INS. (2011). *Annuaire statistique du MINESEC 2010-2011*.

INS. (2011). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2011*.

ANNEXES

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative,

Atteste que Mme. **KENGUE DONFACK Angèle**

Inscrit sous le matricule **09L161** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du Master 2 sur le thème : « **PLAN DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET ELEVATION DES CRITERES DE REUSSITE CHEZ LES APPRENANTS** »

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

Fait à Yaoundé, le

Le Coordonnateur de l'URFD



Pierre FONKOUA

ANNEXE 2 : GUIDE DES ENTRETIENS

Thème 1 : Moment de l'expérience vécue

- élaboration du contrat de travail entre l'enseignant et l'élève ;
- proposition d'un déclencheur à travers la tâche ou la situation situation-problème
- attrait de l'attention sur les aspects nouveaux de la tâche
- vérification de l'intégration des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels
- provocation d'un déséquilibre qui suscite un questionnement chez l'apprenant .

Thème 2 : Moment de l'explicitation

- Informé l'apprenant sur les objectifs poursuivis par la tâche
- Eviter que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant ;
- Relation du nouvel apprentissage aux apprentissages antérieurs
- prévention des exercices de rappel
- déterminer les actions et les comportements attendus

Thème 3 : Moment de la conceptualisation et de la modélisation

- détermination de l'information à présenter ou à produire;
 - Adaptation de l'apprentissage à l'objectif poursuivi ;
 - définition des nouveaux concepts
 - élaboration des exemples appropriés
 - soutien de l'intérêt de l'apprenant à travers des illustrations, des anecdotes...
- Démonstration et justification des étapes par l'enseignant ;

Thème 4 : Moment du transfert ou de la transposition à des nouvelles situations

- répartition des situations de pratique en fonction du nombre d'enfants ;
 - promotion du développement des habiletés ;
 - vérification de la compréhension et guidage de l'apprentissage
 - Utilisation des feedback appropriés
 - résumé et débat sur les nouveaux questionnements
- correction et remédiation des aspects non intégrés
- Prévoir Port-folio à travers les exercices de suivi en dehors de la classe

Thème 5 : élévation des critères de réussite

- capacité à mobiliser et combiner les connaissances Ponctualité
- Assiduité

- Connaissance du règlement intérieur
- Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe
- Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail
- Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école
- Obtention des bonnes notes
- Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe
- attitude envers les apprentissages
- attitude relationnelle

ANNEXE 3 : GRILLE D'OBSERVATION

Elévation des critères de réussite	Code	Indicateurs	Code	Observation			
				Très élevé 4	élevé 3	Moyen 2	Faible 1
Attitude envers les apprentissages	A	a)-capacité à mobiliser et combiner les connaissances	a				
		b)-Ponctualité et - Assiduité	b				
		c)-Connaissance du règlement intérieur	c				
		d)-Meilleure participation à la vie de l'école et à la vie de classe	d				
Attitudes relationnelles	B	e)-Développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail	a				
		f)-Bonne conduite dans l'établissement et hors de l'école	b				
		g)-Réutilisation des savoirs même en dehors de la classe	c				
		h)- attitude positive envers les apprentissages	d				

ANNEXE 4 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

«Formation continue des enseignants du primaire et élévation des critères de réussite»

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet :

Programme d'enseignement : **Sciences de l'éducation**

Adresse courriel:

Téléphone :

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à rechercher l'influence de la formation continue des enseignants du primaire sur l'élévation des critères de réussite. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de fin de formation en vue de l'obtention du diplôme de master 2 sous la direction du Pr Pierre Fonkoua, professeur du département des sciences de l'éducation de l'ENS de Yaoundé.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AUX PARTICIPANTS

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle, au cours de laquelle il vous sera demandé de donner votre avis sur les divers thèmes abordés lors de l'entretien. Cette entrevue est enregistrée numériquement avec votre permission et prendra **environ 30min de votre temps**. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de la vision qu'ont les participants de la recherche universitaire et des responsabilités qu'elle engendre. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience de recherche que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls, le responsable du projet et son directeur de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par le responsable du projet pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche si vous le voulez vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro 000000 pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec le **directeur de recherche** des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :