

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL- PATRIE

UNIVERSITE DE YAOUNDE 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



REPUBLIC OF CAMEROON
PEACE- WORK-FATHERLAND

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
“SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES”

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

**PROFESSIONNALISATION DE L'ACTIVITE
DE FORMATION ET NIVEAU D'EFFICACITE
DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT
APPRENTISSAGE.**

Cas des élèves-maitres de l'ENIEG bac de Mfou

*Mémoire rédigé et présenté en vue de l'Obtention du Master
en Sciences de l'éducation*

Par :

AZANGUE NANDA Mireille

Titulaire du Licence en Géographie

Sous la direction de :

Dr. EKOKA MOLINDO Andrew

Septembre 2017

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	24
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	57
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE.....	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	77
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	99
CONCLUSION GENERALE	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	123
ANNEXE	123
TABLE DES MATIERES	146

À

Mon époux, Dr. Tiago Christophe

et

à nos enfants Rolande Flora, Marcelle,

Boris et Christie Grâce.

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire de recherche est l'aboutissement d'un long processus, au cours duquel plusieurs contributions ont été nécessaires. Eu égard à cela, qu'il me soit permis de témoigner ma profonde gratitude à ceux qui y ont contribué.

- Il convient en premier lieu d'exprimer notre profonde reconnaissance à notre directeur de recherche ; le Dr. EKOKA MOLINDO Andrew, qui a accepté de diriger ce travail. Son suivi constant ainsi que sa grande disponibilité ont largement facilité le déroulement de la recherche et la rédaction du mémoire;
- Je tiens en second lieu à remercier mes parents, frères, sœurs et ami(e)s, pour leur multiple soutien moral et matériel.
- Je voudrais en fin témoigner ma reconnaissance à M. TAKOUGANG SOH Pascal et à Mme NGONO Pangrace, pour leur aide dans la relecture et la mise en forme de ce mémoire.
- Le personnel de l'ENIEG Mfou, les élèves maîtres de l'ENIEG Mfou, les maîtres des écoles d'application de Mfou et qui ont bien voulu, chacun en ce qui le concernait participé à la réalisation de cette étude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Définition opératoire de la V.I	52
Tableau 2 : Définition opératoire de la V.D.....	53
Tableau 3 : Récapitulatif de l'hypothèse générale des variables, des modalités, de leurs indicateurs, indices	54
Tableau 4: Récapitulatif et descriptif la population	62
Tableau 5 : Guide d'observation	71
Tableau 6 : Grille d'analyse des entretiens	75
Tableau 7 : Présentation des données collectées sur le terrain.....	79
Tableau 8 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur le modèle de formation.....	85
Tableau 9 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur les moments de formation	88
Tableau 10 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur la mise en œuvre de stages de formation.....	91
Tableau 11 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.	93
Tableau 12 : Faits saillants des catégories de l'étude.....	96

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur le modèle de formation.....	86
Figure 2 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur les moments de formation.....	89
Figure 3 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur la mise en œuvre de stages de formation.....	92
Figure 4 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.....	94
Figure 5 : Perspectives envisagées pour l'efficacité du processus enseignement-apprentissage chez l'élève-maitre.....	122

LISTE DES ABREVIATIONS

BAC	: Baccalauréat
CAPIEMP	: Certificat d’Aptitude Pédagogique d’Instituteurs de l’Enseignement Maternel et Primaire
DIRENIEG	: directeur de l’ENIEG
EMA	: École maternelle annexe
ENIEG	: École Normale d’Instituteurs de l’Enseignement Général
ENIEG BAC	: École Normale d’Instituteurs de l’Enseignement Général ; niveau baccalauréat
EPA	: École Primaire Annexe
FPC	: Formation Par les Compétences
OPO	: Objectif pédagogique opérationnelle
PENIEG	: Professeur de l’École Normale d’Instituteurs de l’Enseignement Général
ROCARE	: Réseau Ouest et Centre Afrique de la Recherche en Éducation

RESUME

L'enseignement est une activité complexe qui comporte une part importante d'incertitude par opposition aux activités simples ne nécessitant pas pour leur pratique, des résultats de la recherche scientifique. Un professionnel de l'enseignement devrait maîtriser les données, les moyens et les exigences de la profession afin de ne point improviser, mais d'exercer avec professionnalisme. Lorsqu'il pose un acte pédagogique ou autre, il est conscient des processus mentaux impliqués et des effets qu'il peut produire à court terme. Autrement dit, l'enseignement est une activité dite « *savante* » qui fait appel au jugement et à la réflexion qui s'acquièrent tout au long du cursus (MINEDUC, 1995). Or, aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignant camerounais, à l'instar des autres, est confronté de plus en plus aux problèmes de l'efficacité de son action pédagogique. Cela nécessite qu'il ait une maîtrise suffisante de la discipline propre pour répondre aux besoins de ses élèves et de la société (Bélaïr, 1998).

La présente étude dont le thème est « ***professionnalisation de l'activité de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement apprentissage*** » avait pour question de départ : « *dans quelle mesure la professionnalisation de l'activité de la formation peut-elle déterminer le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage ?*. L'objectif principal visait à *étudier le rapport qui existe entre la professionnalisation de l'activité de la formation et l'efficacité du processus enseignement-apprentissage*. L'hypothèse principale stipulait que *La professionnalisation de l'activité de la formation détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage*.

L'étude s'est faite par une méthodologie qualitative, faisant appel à l'observation directe et aux interviews groupées comme instruments de collecte des données. L'échantillon était constitué de trois catégories de participants représentant trois cas (les élèves-maîtres, les enseignants de L'ENIEG et les instituteurs des écoles annexes).

Après analyse des données, les résultats montrent que la professionnalisation de l'activité de formation détermine effectivement le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage des élèves-maîtres. En effet, les programmes de formation sont relativement vastes pour une durée très courte. De plus, le nombre et la durée des stages pratiques n'assurent pas une meilleure maîtrise des activités d'enseignement/apprentissage, devant favoriser la pratique de la classe, une fois sur le terrain. De même, la durée totale de la formation des élèves-maîtres niveaux de BAC ne leur permet pas de traiter et de sélectionner les éléments majeurs de la profession enseignante. Toutefois des perspectives d'ordre théoriques et pratiques ont été envisagées pour l'efficacité du processus enseignement-apprentissage entre autre l'augmentation de la durée de la formation.

Mots clés : professionnalisation - formation – niveau d'efficacité – processus enseignement - apprentissage

ABSTRACT

Teaching is a complex activity that involves a significant amount of uncertainty as opposed to simple activities that do not require the results of scientific research for their practice. An educational professional should master the data, means and requirements of the profession so as not to improvise, but to exercise professionally. When he poses an educational or other act, he is aware of the mental processes involved and the effects that he can produce in the short term. In other words, education is a so-called "scholarly" activity that calls for the judgment and reflection that is acquired throughout the curriculum (MINEDUC, 1995). Today, more than ever, the Cameroonian teacher, like the others, is confronted more and more with the problems of the effectiveness of its pedagogical action. This requires that he has sufficient mastery of the discipline to meet the needs of his students and society (Bélair, 1998).

This study, which focuses on the *"professionalization of the training activity and the level of effectiveness of the teaching-learning process"*, had as its starting point: *"to what extent can the professionalization of the training activity determine the level effectiveness of the teaching-learning process?"* The main objective was to study the relationship between the professionalization of training activity and the effectiveness of the teaching-learning process.

The main hypothesis stipulated that the professionalization of the training activity determines the level of effectiveness of the teaching-learning process.

The study was carried out using a qualitative methodology, using direct observation and grouped interviews as data collection instruments. The sample consisted of three categories of participants representing three cases (the student-teachers, the ENIEG teachers and the teachers from annexes schools).

After analyzing the data, the results show that the professionalization of the training activity effectively determines the level of effectiveness of the teaching-learning process of student teachers. Indeed, the training programs are relatively large for a very short time. Moreover, the number and duration of practical training courses do not ensure better control of teaching / learning activities, which should favor the practice of the class, once in the field. Similarly, the total duration for the training of student-teachers holding a GCE Advanced-level does not allow them to process and select the major elements of the teaching profession. However, theoretical and practical perspectives have been envisaged for the effectiveness of the teaching-learning process, including the increase in the duration of training.

Keywords Professionalization – efficiency - Process



INTRODUCTION GÉNÉRALE

La stratégie gouvernementale du Cameroun 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 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 professionnelle des enseignants. « Professionnaliser les enseignants » est devenu un objectif de l'action publique depuis le rapport Bancel qui proposait de délimiter « *les contours d'une professionnalité globale* » (Bancel, 1989 : 3). La professionnalisation préconisée devait rapprocher la formation et le travail, instaurer des stages en alternance et en situation, l'analyse des pratiques pédagogiques et un mémoire professionnel stimulant la réflexivité du futur professeur (Bancel, 1989 : 9-10).

Dans presque tous les secteurs d'enseignement privés, publics et parapublics, on veut avoir faire à des professionnels ; c'est-à-dire à un personnel qualifié et compétent susceptible d'une grande capacité de production en peu de temps. Tsafak (2006 : 14) a souligné que le professionnalisme d'une personne est la compétence manifestée dans l'exercice d'une profession. Il exige une formation de haut niveau et d'une durée relativement longue. La compétence se traduit dans les prises de décisions nécessitant des connaissances complexes et ayant des conséquences sensibles sur les perspectives sociales et économiques. Ainsi, la professionnalisation d'un métier tel qu'il soit se définit précisément par l'autonomie qui permet au vrai professionnel de choisir ses méthodes et ses moyens d'action, en assurant pleinement la responsabilité de ses décisions. Dans cette mouvance, l'enseignement en général et l'école normale d'enseignement d'instituteurs de l'enseignement en général (ENIEG) en particulier n'a pas échappé à la règle : la course vers la formation professionnelle des instituteurs. Dans ce contexte, la formation des enseignants tant initiale que continue adopte les postures de l'économie du marché avec un budget déterminé à cet effet, des offres de formation après des études préalablement réalisées auprès des enseignants et selon leurs besoins. On est là dans une perspective de la professionnalisation de la formation.

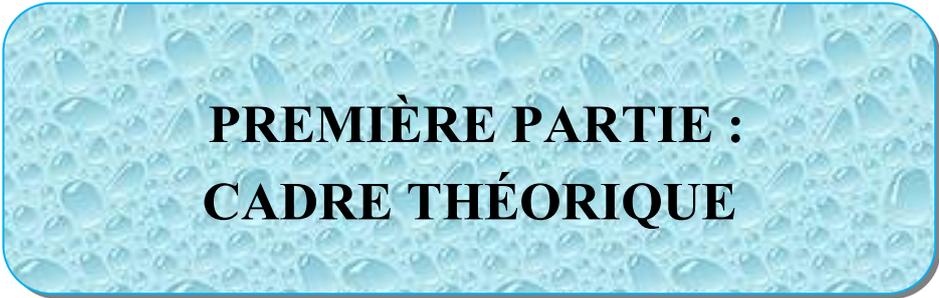
Wittorski (2005) fait remarquer qu'« *on constate aujourd'hui une forte demande sociale, centrée sur les questions de professionnalisation, qui émane conjointement des pouvoirs publics, des milieux professionnels et de ceux de la formation.* » Comment donc développer les compétences professionnelles des futurs enseignants s'il existe une dichotomie

entre enseignements théoriques et pratiques? Et si la durée de la formation ne prend pas en compte l'immensité des activités à dérouler au courant de l'année de formation ?

A cet effet, nous avons fait appel à des auteurs qui ont abordé les concepts de formations professionnelles et de professionnalisation des enseignements tels que : Le Boterf, Bourdoncle, Wittorski, Belinga Bessala et autres. Pour ces auteurs, les enseignants devraient être formés de tel sorte qu'ils soient capables de gérer toutes les situations complexes qui se posent à eux en classe sans avoir besoin de renvoyer les apprenants à la maison. L'insertion théorique de cette étude est articulée autour de deux axes : l'axe de la construction des compétences individuelles et collectives développé par Le Boterf. Dans cette perspective, l'accent sera mis sur le transfert et la réflexivité et l'axe de la professionnalisation développé par Bourdoncle et Wittorski insistant sur les logiques de la mise en œuvre du processus de professionnalisation.

Dans l'optique de mieux expliquer ce sujet et de le rendre compréhensible par tous, nous avons opté pour un plan qui se subdivise en trois parties ; à savoir : un cadre théorique, un cadre méthodologique et un cadre opératoire.

Le cadre théorique est constitué de la problématique, qui fait état de la question du sujet et qui pose le problème, et de la revue de la littérature, qui nous permet d'expliquer les termes clés et de faire ressortir les travaux abordés dans le sens du sujet. Ensuite nous avons le cadre méthodologique qui présente la collecte des données, la population de l'étude. Et enfin, le cadre opératoire, nous présente l'analyse, la discussion et la validation des résultats obtenus sur le terrain ainsi que des suggestions qui en découlent.



**PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE**

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des réponses anticipées et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet. Le développement d'une problématique doit prendre en compte le problème et le questionnement y afférent. Beaud (1988 :44) la définit comme « *un ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi* ». Quivy et Capendhoudt (1995 : 85), cités par Bikanda (2010 : 6), soutiennent que : « *La problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est une manière d'interroger les phénomènes étudiés* ». La construction d'une problématique de recherche est un des points essentiels de la recherche. Car elle repose, fondamentalement sur l'édification d'un problème. Alors, ce premier chapitre s'efforcera à cet effet de présenter d'abord le contexte, puis la formulation et la position du problème ; il précisera aussi, l'objectif de l'étude, ensuite, il posera la question principale en énonçant les différentes questions spécifiques; enfin, délimitera l'étude tout en définissant les concepts fondamentaux.

1.1- CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Depuis la conférence de Jomtien en 1990, sur l'Education pour tous, le processus de la scolarisation universelle a vu le jour comme un slogan à atteindre à tout prix et à tous les prix. Si aujourd'hui le pari de la quantité est presque gagné, celui de la qualité reste un défi en Afrique en général et au Cameroun en particulier. A cet effet, un appel est lancé à tous les membres de la communauté éducative. L'enseignant est interpellé à plus d'un titre. Ces lourdes responsabilités sont clairement dévoilées dans la loi d'orientation de l'éducation du Cameroun 1998. Selon, ce document qui fixe le cadre juridique de la promotion de l'éducation et définit la politique éducative du Cameroun, l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. Il est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Afin d'assurer une éducation de qualité, l'enseignant a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue

appropriée. (Article 37 et 39 de la loi d'orientation de l'éducation du Cameroun 1998). Ces dispositions formulent ainsi et façon justifiée des attentes des enseignements professionnels à l'égard de l'enseignant.

L'enseignement a été longtemps abordé de manière abstraite comme si cette considération ne mettait en scène qu'un maître formel chargé de faire apprendre un objet de savoir aseptisé à un sujet désincarné dans un contexte a-social et a-historique. Pourtant, la situation est tout autre. Le maître est un acteur social et son travail est soumis de nombreuses pressions ; interne à son lieu de travail ; ou externe, provenant de la société qui influe sur son rôle, sur ceux à qui il adresse et sur ce quoi il doit faire apprendre. La classe n'étant pas un lieu clos, doit subir elle aussi de diverses influences extérieures, et traversée et pétrie en son sein par une série de phénomènes qui colorent sa nature et son fonctionnement. Alors, enseigner est un métier qui s'apprend. Faire cours ou présenter des leçons, et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel.

L'enseignement est une activité complexe qui comporte une part importante d'incertitude par opposition aux activités simples ne nécessitant pas pour leur pratique, des résultats de la recherche scientifique. Un professionnel de l'enseignement devrait maîtriser les données, les moyens et les exigences de la profession afin de ne point improviser, mais d'exercer avec professionnalisme. Lorsqu'il pose un acte pédagogique ou autre, il est conscient des processus mentaux impliqués et des effets qu'il peut produire à court terme. Autrement dit, l'enseignement est une activité dite « *savante* » qui fait appel au jugement et à la réflexion qui s'acquièrent tout au long du cursus (MINEDUC, 1995).

D'après la recommandation 66 UNESCO-OIT relative à la condition du personnel enseignant tel que le souligne Tsafak (2006), le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture professionnelle, son aptitude à enseigner et à éduquer, sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines. Mais aussi, de développer sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et au-delà des frontières nationales, et par l'exemple, aux progrès social, culturel et économique.

La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, en son chapitre 3 fait ressortir les attributs et les droits des enseignants. Elle précise que l'enseignant est le seul capable de garantir une éducation de qualité convenable à l'élève. L'enseignement est un métier hautement délicat, de part sa noblesse. Il peut être comparé à la médecine où aucune erreur n'est permise. Il faut noter que si l'erreur du médecin entraîne la mort d'homme, celle de l'éducateur met en péril toute une génération et par ricochet toute une nation. Formateur de l'esprit, artisan de l'avenir du peuple, l'éducateur est en grande partie responsable devant les élèves, les parents et l'humanité toute entière. L'instituteur est celui qui prend en main la classe toute la journée. Son œuvre se poursuit partout où il se trouve, quoi qu'il fasse, où qu'il soit, il demeure toujours maître d'école, d'où sa responsabilité sans limites.

Eu égard de cela, il est nécessaire de placer à sa disposition tous les moyens nécessaires afin que cela soit effectif ; c'est-à-dire, un cadre de travail et de vie convenable, ainsi qu'une formation initiale et continue appropriée. C'est en assurant la formation de l'enseignant ainsi que ses conditions de travail que l'élève pourra bénéficier d'une bonne formation. Car, au-delà de tout ce qui a été dit, la formation reste fondamentale autant pour l'enseignant que pour l'élève. 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.

La volonté de professionnaliser les enseignants a émergé au moment où la démocratisation de l'enseignement semblait être en panne. Il est possible de considérer qu'à partir des années 1980, comme en réponse aux « critiques » et aux diverses attentes sociales qui pèsent sur les enseignants et leur formation, dans un contexte de profondes évolutions, une « intention de professionnalisation » a été développée au niveau des sphères dirigeantes. Cette intention, relève d'un « projet institutionnel de professionnalisation » (Kaddouri, 2005) qui met en avant une nouvelle professionnalité pour les enseignants. Ces derniers se trouvent alors soumis à une intention visant à leur prescrire de nouvelles façons de travailler. Selon une étude menée par le PASEC dans neuf (9) pays d'Afrique (Bernard et al., 2004), l'effet maître compte pour 27 % en Afrique dans les réussites scolaires. « L'effet maître » constitue indubitablement un concept produit par et pour la recherche pédagogique qui vise à décrire,

expliquer et comprendre spécifiquement l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Celui-ci présente l'avantage de mettre l'accent sur l'efficacité pédagogique de l'enseignement et de responsabiliser les enseignants à cet égard. Il soulève la question sensible de l'obligation des compétences, voire de résultats. C'est la raison pour laquelle les enseignants sont mis sur le banc des accusés chaque fois qu'il y a échec ou défaillance dans le système éducatif. On leur reproche souvent leur manque de compétence, de vocation ou encore de motivation, voire leur manque de professionnalisme.

Dans une perspective plus intégrative et régulatrice, Bressoux (2001) considère que l'effet maître nécessite d'être analysé comme le produit d'une interaction maître élèves. L'efficacité des enseignants ne serait plus, dès lors, réductible à des facteurs qui leur seraient exclusivement propres (jugements, attentes, choix éthiques, genres et styles professionnels, type d'autorité...), même si l'action du maître demeure essentielle dans les progrès réalisés par ses élèves. Cette approche rejoint celle de Talbot (2008 : 83) qui avance « *l'hypothèse de la différenciation pédagogique et didactique selon le statut scolaire des élèves* » ; l'auteur s'interroge alors sur la gestion concrète, par les enseignants, de l'hétérogénéité des élèves dans leurs classes (Talbot, 2011), l'enjeu étant de favoriser la progression des plus faibles.

En raison de la complexité de l'acte éducatif, on ne saurait tenir l'enseignant pour responsable de tous les paramètres même s'il en est pour quelque chose. Certes, les apprentissages se construisent dans le face à face pédagogique, dont la responsabilité première revient aux enseignants. Des enseignants faiblement engagés et peu efficaces peuvent neutraliser les meilleurs programmes, les moyens d'enseignement et les équipements les mieux conçus, les effectifs par classe les plus bas du monde. Mais le contraire est vrai : les enseignants les plus investis dans leur tâche et les plus efficaces ne peuvent faire de miracle s'ils doivent subir des programmes aberrants, une organisation irrationnelle du cursus et des horaires, des conditions de travail inadéquates (Perrenoud, 1996).

Nul ne saurait soutenir l'idée que le mandat d'un enseignant est d'amener en un an tous ses élèves à maîtriser l'intégralité des connaissances et à manifester sans faille toutes les compétences visées par le programme. Chacun sait qu'il faut faire avec le niveau initial des élèves, les appuis dont ils disposent, leur rapport au savoir, leurs résistances à l'intention et à l'action de les instruire, la dynamique de la classe, son effectif, les circonstances, les conflits, les incidents qui détournent des apprentissages et du savoir. On peut attendre d'un travailleur

peu qualifié que, nanti des matériaux et des équipements requis, dans des conditions normales, il découpe un nombre fixé de tôles ou lave un nombre fixé de vitres en respectant un seuil de qualité. On ne peut attendre d'un enseignant qu'il instruisse un nombre prescrit d'élèves en un temps donné.

Pendant longtemps, la formation des enseignants du primaire a été la préoccupation des autorités camerounaises. De nombreux travaux ont montré que la formation est le levier de la transformation du métier d'enseignant (Altet, 1997) de même qu'elle accroît la capacité des enseignants à faire face à des situations professionnelles (Paquay, 2000). Les résultats de différentes recherches montrent qu'une formation solide des enseignants contribue à la professionnalisation de ceux-ci et à leur épanouissement affectif et mental.

Aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignant camerounais, à l'instar des autres, est confronté de plus en plus aux problèmes de l'efficacité de son action pédagogique. Cela nécessite qu'il ait une maîtrise suffisante de la discipline propre pour répondre aux besoins de ses élèves et de la société (Bélaïr, 1998). Ce qui exige en plus des savoirs théoriques la maîtrise des savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires mais aussi savoirs méthodologiques plus généraux, tant intellectuels qu'organisationnels. Mais, il n'est pas sûr que les pratiques pédagogiques des élèves maitres des ENIEG soient plus efficaces et portent plus de fruits que celles de leurs collègues qui n'y ont pas été formé.

Au regard de ce qui précède, il est clair que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales et qu'il importe par conséquent d'identifier et de promouvoir celles qui sont susceptibles d'élever les critères de réussite chez les apprenants, d'aider les élèves à réaliser plus efficacement les apprentissages souhaités.

Cependant, un constat s'impose. On note sur le terrain l'inadéquation entre les objectifs visés par la professionnalisation de la formation des enseignants du primaire et les conditions d'apprentissage. Dans le domaine de l'éducation en général et de l'enseignement normal en particulier, il semble exister une dichotomie entre la posture épistémologique à la base et l'expérience professionnelle (Gohier et Anadon, 2000). Dans ce contexte, chaque sujet a tendance à développer les pratiques qui lui semblent pertinentes au regard de l'expérience sociale. Autrement dit, chaque enseignant construit ses pratiques pédagogiques à partir de son expérience, de ses traditions culturelles ainsi qu'à partir de la culture du groupe auquel il appartient. Ce constat suscite un certain nombre de questionnement dans la mesure où,

l'harmonisation des pratiques est attendu de nos enseignants. Dans une telle situation, on peut se demander quel rapport l'enseignant peut-il établir avec le milieu professionnel? Dans un système d'attente comme celui de l'éducation de base, quel référentiel de formation faut-il envisager ? De plus, le nombre et la durée des stages pratiques alloués pour toute la formation permettent-ils la maîtrise des apprentissages significatifs devant favoriser la bonne pratique de la profession enseignante ?

1.2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

La question que nous abordons est celle relative à l'efficacité du processus enseignement-apprentissage. Cet intérêt pour « l'efficacité » enseignante n'est pas nouveau ; déjà en 1992, l'UNESCO publiait un rapport rédigé par Anderson et intitulé « Accroître l'efficacité des enseignants ». Ce rapport s'inscrivait dans une volonté d'offrir aux planificateurs et aux décideurs, en matière d'éducation, une somme de résultats de travaux leur permettant d'envisager une amélioration de la qualité de l'éducation. Ledit rapport de l'UNESCO, fortement teinté d'approches économistes, annonçait il y a une vingtaine d'années qu'il était nécessaire d'étudier les performances des enseignants, c'est-à-dire qu'il était essentiel de considérer ou d'étudier ce que font les enseignants en situation d'enseignement-apprentissage. Car si l'on pense qu'il est radicalement impossible de juger de l'efficacité d'une pratique pédagogique, même dûment contextualisé, il faut en accepter le corollaire : l'enseignement est un métier sans rationalité commune, sans autres références partagées que les savoirs à enseigner. C'est une aventure singulière, chacun restant enfermé dans sa propre histoire, définissant sa propre forme de professionnalité, construisant sa propre didactique, sa propre pédagogie, sa propre éthique, sa propre manière de faire, incomparable à d'autres.

De même, si l'on adhère à cette vision - qui séduira sans conteste les professeurs les plus conservateurs et les moins compétents - on peut en conclure que les chercheurs en éducation et les formateurs d'enseignants n'ont plus qu'à mettre la clé sur la porte. Ou du moins à renoncer à introduire tout élément de rationalité partagée dans le travail d'organisation des apprentissages. On peut du même coup renoncer à toute inspection ou évaluation, ou les limiter aux aspects les plus extérieurs de l'acte pédagogique : présence, respect des élèves, suivi du programme et des procédures d'évaluation. Or, penser ainsi serait faire comme si la qualité professionnelle d'un médecin n'avait “ rien à voir ” avec le

pourcentage de patients qu'il guérit ; que la qualité d'un ingénieur civil n'avait aucun rapport avec le nombre d'ouvrages fiables et fonctionnels qu'il construit et ipso facto, que la qualité de la formation n'avait aucun rapport sur le processus enseignement/apprentissage.

Par contre, si l'on pense que faire apprendre n'est pas un processus aléatoire, que la pratique et les compétences de l'enseignant font une différence, si l'on admet la réalité de " l'effet-maître " et si l'on considère qu'il dépend non seulement des caractéristiques personnelles du professeur, mais aussi et d'abord de son action professionnelle, alors on ne peut faire abstraction des apprentissages des élèves et refuser de s'intéresser à l'efficacité pédagogique d'un enseignant.

Nous reprendrons la définition de l'efficacité de l'enseignement que propose Dumay (2009 : 7) « *ce sont les dispositifs et les pratiques qui favorisent l'apprentissage des élèves et augmentent leur performance dans un contexte d'enseignement* ». Belinga Bessala (2005) a montré que, les enseignants efficaces sont reconnus par leurs attitudes, leurs comportements et leurs habilités professionnelles. Il a insisté sur la complémentarité entre la théorie et la pratique. En effet, le processus enseignement-apprentissage est efficace, lorsque la situation organisée par l'enseignant est susceptible de provoquer un apprentissage précis chez les apprenants. Cette situation articule trois composants selon Raynal et Rieunier (2010) à savoir: un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre, un enseignant ayant l'intention d'instruire. On comprend que la qualité de l'enseignement obéit à des normes pédagogiques bien définies, normes visant une certaine uniformité.

Imaginons que dans un système restreint d'enseignement-apprentissage, le produit à transformer soit les élèves. A l'entrée d'un système, ils seront à un état initial, à la sortie, ils seront en principe transformés, car ils auront appris en intégrant des connaissances et des valeurs. En participant au cours, ils agissent intellectuellement sur du matériel réel ou symbolique et acquièrent de nouvelles capacités et/ou de nouvelles compétences. On suppose que le véritable succès d'un système éducatif repose sur la qualité de la formation, la compétence et l'efficacité du professionnel de l'enseignement, car son action pédagogique a une portée directe et déterminante sur la formation de ses élèves.

Or, on observe que l'élève ne parvient pas toujours à analyser les différentes situations, à confronter ses résultats avec ceux du voisin, ne revient pas sur une erreur, et ne vérifie pas souvent sur une nouvelle figure la validité de son hypothèse. Les enseignants ont

donc la responsabilité de créer des environnements pédagogiques qui incitent les élèves au transfert de leurs apprentissages scolaires, 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 aide 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. Ceci part du fait que les enseignants ne sont pas de véritables professionnels, qui devraient orienter le processus enseignement-apprentissage vers la résolution autonome des situations problèmes (Perrenoud, 1994). Il s'agit précisément de développer chez les enseignants le savoir professionnel qui les mènerait à la bonne maîtrise des gestes et des activités d'enseignement-apprentissage.

De plus en plus, la problématique relative au statut professionnel de l'enseignant prend de l'importance et la tendance à considérer l'acte d'enseigner comme un acte professionnel devient plus marquant. En fait, cette question repose sur la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner qui exige une formation de même que des capacités intellectuelles, personnelles et sociales reconnues. Les théoriciens de la professionnalisation de la formation tels Lang, Bourdoncle, Wittorski, ont souligné l'importance de la professionnalisation de la formation des enseignants. Celle-ci consiste à croiser la plus efficacement possible la formation et le travail. Autrement dit la formation doit être en lien étroit avec le travail. On suppose que les praticiens qui en ont la maîtrise sont les mieux placés non seulement pour les décrire mais aussi pour les réaliser (Bourdoncle et Wittorski, 2007). Le praticien enseignant ne peut alors tenir son rôle professionnel qu'en se formant sans cesse, en interrogeant ses pratiques passées et à venir, en se préparant au possible et à la singularité. Les démarches de professionnalisation 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 (Wittorski et Sorel 2005). Facteurs constitués des conceptions relatives aux capacités à maîtriser pour enseigner, des conceptions relatives à l'apprentissage du métier et des conceptions relatives aux buts poursuivis dans les activités d'enseignement-apprentissage.

1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE

Une recherche commence toujours par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte. L'élaboration de la problématique passe par le choix d'une question principale qui doit être cruciale, essentielle, centrale par rapport au sujet choisi. Ensuite, il s'agit de développer cette question principale à travers un jeu construit d'hypothèses, de questionnements ou d'interrogations fondés sur les concepts et les éléments théoriques aussi cohérents et rigoureux que possible. Selon Tsafak (2004 : 8) « *une recherche commence toujours par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte* ». La question de recherche est donc le fil d'Ariane de la recherche dans la mesure où elle oriente le chercheur au cours de son investigation. Ainsi pour analyser le problème de l'inefficacité du processus enseignement/apprentissage, posé ci-haut, nous nous sommes laissés guider par des questions de recherche que nous allons actuellement présenter. Il s'agit de la question principale d'une part et des questions spécifiques d'autre part.

1.3.1- Question principale

Alors, partant des constats et du problème soulevé ci-haut, nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure la professionnalisation de l'activité de la formation peut-elle déterminer le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage? Autrement dit, quelles sont les compétences spécifiques qu'il faut développer chez les élèves maitres pour rendre efficace l'enseignement et l'apprentissage?

1.3.2- Questions spécifiques

Notre question principale de recherche est opérationnalisée en trois questions de spécifiques présentées ici comme suit :

- **Question spécifique 1** : Le modèle de formation des élèves maitres détermine-t-il le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage?
- **Question spécifique 2** : le parcours de formation des élèves maitres détermine-t-il le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage?
- **Question spécifique 3** : la mise en œuvre des stages de formation des élèves maitres détermine-t-elle le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage?

1.4- OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Selon le dictionnaire universel (2002), l'objectif est un but que l'on se propose d'atteindre. Notre objectif décrit notre intention ; c'est-à-dire le but précis que nous voulons atteindre à la fin de ce travail. Autrement dit, l'objectif de l'étude renvoie à l'action que le chercheur va poser pour parvenir à démontrer ou à vérifier un problème posé. Ainsi nous distinguons l'objectif général de l'objectif spécifique.

1.4.1- Objectif général

L'objectif général est la communication d'intention décrivant de façon globale ce qui est attendu de la part des personnes à qui cet objectif s'adresse. Celui poursuivi par cette recherche est d'étudier le rapport qui existe entre la professionnalisation de l'activité de la formation et l'efficacité du processus enseignement-apprentissage. Cet objectif ne pouvant pas être directement vérifié, il exige de le rendre plus spécifique.

1.4.2- Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont issus de l'opérationnalisation de l'objectif général. C'est en fait une décomposition ou un démembrement de celui-ci. Ainsi, notre objectif général s'opérationnalise en trois objectifs spécifiques. A cet effet, pour étudier de façon opérationnelle le rapport qui existe entre la professionnalisation de l'activité de la formation et l'efficacité du processus enseignement-apprentissage, nous nous sommes fixés les objectifs spécifiques suivants :

- Identifier que le modèle de formation des élèves maitres détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage ;
- Démontrer que le parcours de formation des élèves maitres détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage de ces derniers ;
- Montrer que la mise en œuvre des stages de formation des élèves maitres détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

1.5- INTÉRÊT DE LA RECHERCHE

L'intérêt d'une étude est ce qui la rend attrayante, importante, utile, valorisante. L'intérêt de l'étude se rapporte à l'utilité, à son importance et au profit que l'on peut tirer de l'étude. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomba, (2014), l'intérêt de l'étude est ce qui explique aux lecteurs l'importance de l'étude (sa contribution à la connaissance) sur le plan théorique, thématique et quel but (son importance pour certains individus et organisations). Dans notre contexte, l'intérêt c'est ce que notre étude apporte de particulier, d'intéressant, de pertinent. La présente étude revêt plusieurs niveaux d'intérêts qui se proposent d'apporter une contribution à la résolution des problèmes d'efficacité du processus enseignement-apprentissage. C'est ainsi que nous reconnaissons à notre étude un intérêt social, un intérêt professionnel, un intérêt pédagogique et un intérêt scientifique.

1.5.1- Intérêt social

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 professionnalisme de l'activité 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. Ces raisons nous ont conduits à constater que la professionnalisation 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.

Sur le plan social, cette recherche permettra à la société, à travers la professionnalisation de l'activité des enseignants, à améliorer l'efficacité interne et externe de notre système éducatif tout en garantissant une éducation de la qualité à la jeunesse camerounaise qui est sous la charge des enseignants. Le faisant, l'éducation assumera son rôle en tant que facteur de développement tout en contribuant ainsi vers la l'atteinte de la vision de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035.

1.5.2- Intérêt professionnel

La préface du nouveau programme de formation des instituteurs de l'enseignement général du Cameroun actualisé en 2014, souligne qu'en ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement est confronté à

de nombreux défis. Il doit notamment : (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ; (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. Ces défis traduisent le souci de la professionnalisation de l'activité de formation de nos enseignants qui est en réalité un gage de leur efficacité professionnelle. Ce travail au coté des efforts fournis par l'état est une modeste contribution dans la recherche idoine des solutions pour accroître le niveau d'efficacité du processus enseignement apprentissage.

L'efficacité des enseignants selon Belinga Bessala (2005) dépend en grande partie des objectifs qu'ils doivent atteindre avec leurs élèves au cours d'une année académique. L'enseignant compétent selon lui est celui qui est capable de développer jusqu'à leur aboutissement tous les apprentissages et habiletés préalablement choisis. Ainsi l'enseignant efficace sous l'angle de cette étude est celui qui est capable d'amener les élèves à transférer les connaissances construites et les compétences acquises.

1.5.3- Intérêt pédagogique

Au niveau de l'intérêt pédagogique, cette étude permet à l'élève-maître de recourir à l'introspection à travers l'utilisation personnelle des échelles d'appréciation ; d'auto-évaluation par rapport aux apprentissages reçus et par rapport à la maîtrise de ses habiletés professionnelles. En effet, plus les contenus des programmes de formation sont théoriques et vastes, plus l'élève- maître ne pourra pas bien identifier les éléments majeurs de sa formation. Ce qui va le démotiver complètement. Cette recherche lui donne donc l'occasion d'identifier dans ses différents apprentissages reçus, des enseignements déterminants qu'il va traiter et sélectionner. Ce qui l'amènera à « *comprendre quand et pourquoi telle conduite d'enseignement retient l'attention des élèves tandis que telle autre est ignorée* » comme dit Grahay et Delhaxhe cité par De Landsheere (1992 : 465). Alors, cette étude devient un instrument d'interpellation auprès des concepteurs des curricula de formation des instituteurs d'une part et d'autre part, un outil de sensibilisation des principaux agents ou techniciens de l'éducation qui sont les instituteurs et futurs instituteurs. Elle voudrait orienter fortement la formation initiale dans le sens d'une plus forte professionnalisation du métier d'enseignant et donc dans le sens d'une appropriation de compétences de haut niveau, celles qui sont requises pour identifier les obstacles à surmonter ou les problèmes de la pratique enseignante à

résoudre. En effet, dans le contexte actuel de la formation des enseignants, la professionnalisation est largement revendiquée comme étant nécessaire pour permettre aux enseignants de réaliser efficacement leurs tâches. Il y a une nécessité pour la plus part des pays tels que notre, de procéder à des réformes concrétisées par des aménagements de nouveaux dispositifs de formation.

1.5.4- Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude est importante en ce sens qu'elle va contribuer à accroître les connaissances dans le domaine des sciences de l'éducation et plus précisément en didactique et en pédagogie. Parlant de l'importance de la recherche dans le développement des connaissances scientifiques, Angers (1992 :118) souligne que: « *l'hypothèse concourt ainsi au progrès de la connaissance puisqu'elle conduit à examiner le réel pour mieux l'appréhender* ». En effet, cette recherche permettra aux enseignants d'enrichir et de favoriser au mieux le transfert des apprentissages. Selon Morissette (2002) le transfert est l'enjeu de toute situation d'apprentissage. L'intérêt scientifique de notre étude repose sur la complexité des situations sociales et professionnelles que chaque individu est appelé à vivre aujourd'hui, au regard de cet aspect. Le transfert se présente comme un enjeu d'adaptation sociale extrêmement important en ce sens qu'il s'agit selon Morissette (2002) « *d'intervenir de telle manière que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves puissent avoir le plus haut degré de transférabilité possible* ».

1.6- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La délimitation de l'étude est une stratégie scientifique au service de l'objectivité du fait même qu'un travail scientifique ne saurait être exhaustif. Il va donc s'agir ici de fixer les bornes d'approfondissement de nos investigations. Pour Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014), la délimitation de l'étude qui est une brève circonscription des concepts, une description de la région sur plan géographique et la justification pour le choix de la population et de la méthode retenue. Au regard de ceci, il en ressort qu'aucune recherche ne peut prétendre rendre compte du réel dans toute sa globalité (Pires, 1983). La délimitation dans le cadre d'une recherche est le fait de circonscrire le travail effectué. Eu égard de cela, nous distinguons la délimitation thématique et la délimitation spatio-temporelle.

1.6.1- Délimitation thématique

L'étude dont il est question ici a été libellée « *professionnalisation de l'activité de la formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage* ». À libeller ainsi, nous n'avons pas la prétention d'étudier tous les aspects relatifs à ce thème, ce serait une prétention erronée. Elle se limite simplement à évaluer le rapport qui peut exister entre la professionnalisation de l'activité de l'enseignant et le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

1.6.2- Délimitation temporel

La professionnalisation des enseignants de l'école primaire soulève, du point de vue de la formation et pour les formateurs, la question de la connaissance de la professionnalité enseignante à un moment où les évolutions des contextes professionnels soumettent le métier d'enseignant à de fortes tensions.

1.6.3- Délimitation empirique

Cette recherche s'adresse à un groupe humain bien spécifique : les élèves maitres et leurs enseignants. Ces sujets ont été identifiés dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement normal, il s'agit précisément de l'ENIEG de Mfou, dans la région du Centre, arrondissement de la Mefou Afamba. Notre étude n'a concerné que l'ENIEG BAC.

Nous avons mené nos investigations au courant de l'année académique 2012-2013 ; spécialement pendant les mois de Février à Mai 2013.

1.7- DÉFINITION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE

Le sens et l'orientation d'un terme ou d'une expression sont généralement déterminés par le contexte dans lequel ce dernier est utilisé. Pour écarter toute ambiguïté et confusion, il convenait de définir les principaux concepts.

Le problème d'efficacité du processus enseignement apprentissage qui donne lieu à cette recherche soulève un certain nombre de concepts que nous trouvons nécessaire de définir de manière opérationnelle, d'abord pour mieux saisir leurs portées, en suite pour ne

retenir que les indicateurs qui vont dans le sens que nous avons donné à notre étude et en fin pour donner une orientation au travail. Pour Fonkeng, Chaffi et Bomba (2012), la définition des concepts oblige le chercheur de dire précisément l'implication des concepts utilisés dans le contexte de l'étude. Ces concepts se trouvent facilement dans le titre de l'étude et certaines propositions formelles en relation avec l'étude. La définition des concepts est importante parce qu'elle donne aux lecteurs la connotation exacte d'un concept par rapport au contexte de l'étude. Cette exigence scientifique nous amène à préciser le sens des concepts de nos différents variables et de déterminer celui que nous donnons à ces concepts dans le contexte de notre étude. Ainsi, la définition des concepts que nous allons présenter ici s'articule autour de la professionnalisation de l'activité de la formation et du niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

1.7.1- Professionnalisation de l'activité de formation des enseignants

Afin de définir l'expression de professionnalisation de l'activité de formation des enseignants, il est nécessaire d'élucider les concepts de profession, professionnalisation, activité et formation.

- **La profession** : elle est communément définie comme un métier, un emploi dont on tire ses moyens d'existence (Dictionnaire universel, 2002)

Perrenoud (1994), en citant Lemosse (1989) appréhende la profession, au sens anglo-saxon du terme, comme un *sous-ensemble* restreint des métiers, ceux qui présentent de façon marquée certaines caractéristiques :

- a. l'exercice d'une profession qui implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce ;
- b. c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive ;
- c. elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative ;
- d. sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- e. le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes ;

f. il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

- **La professionnalisation** est selon le Dictionnaire Universel (2002 : 978), un processus qui consiste à rendre une activité professionnelle ; la qualité témoigne du savoir-faire de son auteur.

Le concept professionnalisation renvoie à deux types de processus qui s'articulent l'un par rapport à l'autre. Le premier, interne fait référence à la professionnalité et le second renvoie au professionnisme (Bourdoncle, 1991) ; deux logiques qui se manifestent non seulement de manière logique, mais aussi complémentaire (Lang, 1999).

Au sens **interne, la professionnalisation** exprime l'idée du développement et de la construction des compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Elle implique la mobilisation par des personnes concernées d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes, des techniques et des stratégies propres à une occupation donnée et nécessaires à l'exécution d'une tâche donnée.

Au sens **externe, la professionnalisation** fait référence à la revendication d'un statut social distinct. Elle implique à ce niveau la mise en place par un groupe de personnes des stratégies en vue de faire connaître par la société des qualités précises, complexes et difficiles à acquérir qui leur confèreraient un certain monopole sur l'exercice d'un ensemble d'activités et une forme de prestige (Bourdoncle, 1991).

- **Activité** : c'est d'un ensemble d'actions et d'opérations humaines visant un but précis (Dictionnaire Universel, 2002).
- **La formation** : issue de l'étymologie latine *forma*, c'est-à-dire *forme, moule* au moyen duquel, on donne à une matière la forme que l'on désire. La formation appliquée à l'homme, signifie donner à l'individu la forme humaine par le développement des facultés qui lui sont propres, en particulier l'intelligence, la volonté, le sens du bien et du beau (Tsafak, 2001).

La formation est appréhendée par Tsafak (2001), comme l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques acquises dans un domaine donné. Elle renvoie au point de vue pédagogique au processus enseignement/apprentissage visant à l'acquisition des

savoirs, des savoirs faire, utiles à la satisfaction d'un besoin professionnel. Mais, on peut distinguer ainsi la formation intellectuelle de la formation professionnelle qui consiste à développer chez un individu des savoirs faire pour la pratique d'un métier.

Une formation est professionnelle lorsqu'elle permet à celui qui la reçoit d'être compétent, apte et directement opérationnel dans l'exercice d'une activité professionnelle complexe déterminée (Tsafak, 2006).

Selon Obin (1995), la formation est « *un ensemble de pratiques formalisées qui tendent à favoriser l'acquisition ou l'adaptation des compétences à visées fonctionnelles en vue de se préparer, de s'adapter ou de se convertir à un métier, à une profession ou à un emploi* ».

D'après Altet (1997), la **professionnalisation du métier d'enseignants** désigne la capacité à construire des pratiques adaptées aux nouveaux publics, aux nouvelles conditions d'exercice de leur métier, à repenser un métier nouveau qui s'appuie sur des savoirs rationnels, pédagogiques, didactiques « professés » et des compétences efficaces en situation.

La professionnalisation de l'activité de formation des enseignants donc sera entendu au regard de ce qui précède, comme un processus permettant de développer chez un élève maître en situation de formation, des aptitudes faisant de ce dernier un acteur rationnel capable d'argumenter ses choix, tant sur le fond que sur la forme et un praticien réflexif, capable d'analyser son expérience pour améliorer l'efficacité de ses actions (Champy et Etévé, 2005). Elle est considérée comme le processus permettant d'améliorer les capacités vers une plus grande efficacité au travail et les stratégies développées par les groupes afin d'élever leur statut social.

1.7.2- Niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

- **L'efficacité** est perçue par le Dictionnaire Universel (2002) comme un signe de productivité mesuré à travers l'atteinte des objectifs préalablement définis.

Selon Camus (2000) une action est efficace si les objectifs sont atteints.

D'après Calme et all (2003), l'efficacité est définie comme l'atteinte des objectifs par l'entreprise.

Selon Wikipédia (2015), l'efficacité est la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système de parvenir à ses fins ou à ses objectifs. Être efficace revient à produire à l'échéance prévue les résultats escomptés et réaliser des objectifs fixés, objectifs qui peuvent être définis en termes de quantité, mais aussi de qualité, de rapidité, de coûts, de rentabilité, etc.

Selon le ministère de l'éducation nationale de la république Française (2015), l'efficacité en éducation est le degré avec lequel le système éducatif, ou une de ses composantes (une académie, un établissement, un dispositif), parvient aux résultats assignés. On distingue l'efficacité dite « interne » de l'efficacité « externe ».

- **Enseignement** : Sur le plan pédagogique, **enseignement** vient de l'étymologie latin « *ensignare* » ; qui signifie faire un signe sur quelqu'un ou sur quelque chose. L'enseignement est donc l'action d'enseigner ; c'est-à-dire apprendre quelque chose à quelqu'un (Tsafak, 2001). **L'enseignement** est donc l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain (Gagner, 1976 cité par Tsafak, 2001).
- **L'apprentissage** est le processus d'acquisition des connaissances permettant la synthèse d'anciens et de nouveaux savoirs qui conduit au développement d'aptitude à résoudre les problèmes réels (Tsafak, 2001).

Au regard des ces définitions qui précèdent, nous retiendrons par processus enseignement-apprentissage une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. L'apprentissage étant une notion très importante dans le domaine de l'éducation, le but de l'enseignement est de promouvoir l'apprentissage. De ce fait, l'apprentissage réussi est la conséquence d'un exercice ou d'un processus éducatif efficace. Tâche qui revient logiquement à l'enseignant.

Ce chapitre nous a permis d'exposer la problématique de notre étude. Il y a été l'occasion de présenter le contexte de l'étude et d'exposer le problème qui y est analysé. A cet effet, nous posons le problème de l'inefficacité du processus enseignement apprentissage qui

fait suite aux difficultés de professionnalisation de l'activité de formation des enseignants. Les constats reprochent aux enseignants leur manque de compétence, de vocation ou encore de motivation, voire leur manque de professionnalisme. Comportements qui nuisent grandement à la qualité et à pertinence de notre offre formation. Car, des enseignants faiblement engagés et peu efficaces peuvent neutraliser les meilleurs programmes, les moyens d'enseignement et les équipements les mieux conçus, les effectifs par classe les plus bas du monde. Or, le défi de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035 attend du système éducatif des ressources efficaces. Pour toutes ces raisons, le phénomène de professionnalisation de l'activité de formation des enseignants comme gage de leur efficacité professionnelle mérite une attention particulière ; d'où l'objet de cette recherche.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

L'insertion théorique englobe la recension des écrits et le cadre théorique liés au problème à l'étude. Selon Fortin (1996 :73) « *recenser les écrits équivaut à faire le bilan de ce qui a été écrit dans le domaine de recherche à l'étude... En plus de présenter l'état des connaissances dans un domaine, la recension des écrits aide à saisir toute la portée des concepts en jeu* ». D'une part, il sera question de faire la recension des écrits qui, selon Fortin (1996 :74) « *évolue vers une synthèse de la contribution des écrits ayant un lien avec le problème à l'origine de la recherche* ». D'autre part, il sera question de partir de ces travaux pour élaborer la grille de lecture des résultats de l'étude. Ainsi, le travail a consisté à procéder à la recension des écrits en rapport avec les objectifs de l'étude et deuxièmement à présenter la théorie explicative du sujet, fondement des hypothèses de l'étude.

2.1- REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature est la capacité à faire une recherche théorique. Il s'agit ici pour nous d'insérer notre recherche dans l'ensemble des travaux existants. Elle correspond à un processus continu et vivant. D'après Aktouf Omar (1987), la revue de la littérature est « *l'état des connaissances sur un sujet.* » de ce fait, cette partie de notre travail consiste à parcourir, passer en revue certains travaux, méta-analyses effectués sur le thème de notre recherche. Ainsi, la revue de littérature se réfère à l'ensemble des informations issues des travaux antérieurs, nécessaires à la situation et à la compréhension de nouvelles orientations des recherches sur ce champ. Ces informations recueillies sur des travaux analogues et soutenus par d'autres auteurs, aident les autres chercheurs à mieux se situer dans de nouvelles perspectives. Il s'agit de nous situer dans la mouvance théorique de l'abondante littérature afin d'éclairer notre champ d'action. Cela nous permettra d'orienter notre travail vers la recherche des autres facteurs susceptibles d'aider à comprendre dans quelle mesure le niveau d'efficacité du processus enseignement apprentissage peut s'expliquer par la professionnalisation de l'activité de formation des enseignants. Cette partie portera donc une

attention particulière sur les travaux sur la professionnalisation de l'activité de formation d'une part et d'autre part sur le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

2.1.1- Professionnalisation de l'activité de formation

Pour appréhender le sens de l'expression professionnalisation de l'activité de formation, il convient tout d'abord d'analyser le sens que les auteurs donnent aux concepts connexes tels que profession, professionnalisation et de formation.

a) De la notion de profession

Le mot profession est polysémique et plurivoque en français, il est doublement valorisé. Sa racine, profession, porte des connotations majoritairement positives. En effet, elle désigne une « *occupation déterminée, dont on peut tirer ses moyens d'exister* » (Petit Robert) ; et souvent son utilisation est confondue avec celui du terme de métier. A cette valeur positive que la profession partage avec le métier, il faut ajouter une valorisation distinctive, puisque, selon le même dictionnaire, c'est un « *métier qui a un certain prestige* » Ledrapiér (2009) mentionne qu'en France, profession est souvent synonyme de métier ou éventuellement définie comme un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel. La professionnalisation dans son acception anglo-saxonne, désigne « *le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice* » (Barbier, 1998). D'autres auteurs comme Blin (1997) partage ce point de vue sur l'origine commune entre la profession et le métier.

Au Moyen-âge et jusqu'au XVème siècle (âge d'or des corporations), on faisait la différence entre des travailleurs qui appartenaient à un corps de métier pour avoir fait une profession de foi (exemples), de ceux qui appartenaient à des métiers qui ne l'exigeaient pas. Le concept de profession dériverait alors de cette profession de foi à accomplir « *lors des cérémonies rituelles d'intronisation dans les corporations* » (Dubar, 1991). Plus tard, dans l'Ancien Régime, les métiers qui s'enseignaient à l'université (médecine, ingénieur, avocat) ont pris le dessus sur les autres surtout à cause de leur caractère plus intellectuel. La première distinction entre métier et profession s'est ainsi tissée autour de la dichotomie manuel-intellectuel, les professions relevant des septemartes libérales qui s'enseignaient dans les universités et dont les productions

appartiennent plus à l'esprit qu'à la main, les métiers relevant des arts mécaniques où les mains travaillent plus que la tête (Dubar, 1991).

A propos, l'encyclopédie Encarta (2009) fait mention de cinq sens possible de ce terme de profession. Dans le premier sens c'est une activité rétribuée, qui nécessite une formation ou une qualification spécifique, et qui donne une certaine position sociale, la profession est une activité qui requiert une qualification et par conséquent donne à celui qui l'exerce une situation sociale. Le second sens renvoie à un état en définissant la profession comme une activité déterminée, régulière et rétribuée, exercer pour gagner sa vie avec comme synonyme métier, travail, emploi. Ici, il y a confusion entre profession et métier. Dans le troisième sens, c'est un ensemble de personne qui exercent le même métier ou qui travaillent dans le même secteur d'activité, sens introduit dans une certaine corporation. C'est dans ce sens que Bourdoncle (2000) dit qu'en français « *la profession ne se distingue guère du métier* ». Abordant le même sens, Dubar & Tripier (1998) proposent quatre définitions du mot profession comme suit :

- La profession est une déclaration au sens d'une identité professionnelle ;
- La profession est un métier au sens d'une spécialisation professionnelle ;
- La profession est une fonction au sens d'une position professionnelle ;
- La profession est un emploi au sens d'une classification professionnelle.

b) De la notion de professionnalisation

La professionnalisation quant à elle, un concept polymorphe, car la définition que nous pouvons nous en faire dépend à la fois de l'ancrage disciplinaire, des objets et des enjeux qu'elle procure auprès de ceux qui se professionnalisent.

Bourdoncle (2000) identifie 5 objets de professionnalisation : la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation du groupe qui exerce cette activité, la professionnalisation des savoirs, la professionnalisation des personnes qui exercent également cette activité et la professionnalisation de la formation.

Selon Wittorski (2008 : 15), on peut dire que le mot professionnalisation revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité

du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »).

Étudier la professionnalisation des acteurs, c'est aussi prendre en considération cette double perspective : comment ils « entrent » dans le métier ou s'y forment et comment le métier « rentre » en eux. Celle ou celui qui « entre » dans une situation de travail sans la connaître n'a pas d'autres choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire. (Clot, 2008).

Devant la complexité du quotidien et l'imprévu professionnel, il prend également appui sur ses rapports interpersonnels avec des collègues de travail. Il « bricole » les solutions in situ dans le cadre de l'action et l'interaction professionnelles.

Pour Thierry Ardouin, le terme recouvre trois dimensions :

- «**une dimension sociologique**» : la professionnalisation est le passage d'une occupation au statut de profession, en passant par l'existence d'un métier. Une profession est « un métier qui a réussi ». On pense notamment aux métiers qui s'inscrivent dans un contexte : corps de métier, groupements, par exemple : ordre des médecins, avocats etc.,
- «**une dimension individuelle et de l'emploi**» : la professionnalisation est la montée en savoir-faire, en qualification, en compétence c'est-à-dire en professionnalité. C'est le processus de développement de sa professionnalité qui allie augmentation des savoirs et savoir-faire mais aussi la reconnaissance de ceux-ci.
- «**une dimension pédagogique**» : la professionnalisation s'applique à la volonté de rendre une formation plus professionnelle sur deux aspects :
 1. Donner, aborder, inscrire des éléments professionnels dans et pendant la formation (dimension opératoire de la formation vers et par des activités et contenus professionnels)
 2. Adapter et préparer le public en formation en vue de son inscription dans l'emploi.

Parler de professionnalisation, c'est s'interroger sur l'un ou l'autre de ces aspects ou la combinaison des trois qui sont, de fait, liés et interdépendants ».

c) De la notion de professionnalisme

Le mot « professionnalisme » est rentré dans la langue française en 1934, et est issu de l'adjectif « professionnel ». Il détient deux entrées distinctes :

- Caractère professionnel d'une activité. Le professionnalisme dans les sports (opposé à amateurisme).
- Qualité d'une personne qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté. Faire preuve, manqué de professionnalisme (Rey & Rey-Debove, 2009).

Pour Legault (2003), le professionnalisme est conçu comme l'idéal professionnel et la valeur professionnelle par excellence qui devrait guider le choix des conduites professionnelles. Il fait ainsi partie de la culture professionnelle telle qu'elle est véhiculée par les instances professionnelles.

Enfin, Netto (2011) citant Brisard et Malet (2004), mentionne que les conceptions du professionnalisme sont le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Ces conceptions sont constitutives d'imaginaires sociaux plus ou moins stabilisés, qui s'expriment dans les modes de constitution du groupe occupationnel et ses rapports à l'État, dans l'évolution des curricula de formation et les instructions officielles, dans la nature enfin des dispositifs de formation.

Il y a une parfaite relation entre la notion d'identité et celle de professionnalisme. Voici la définition de l'identité que nous propose Dubar (2002) et qui sera la nôtre : « *l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2002 : 109). Dubar ne fait ici aucun distinguo entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Nous partageons cette perspective, car nous on se construit personnellement et professionnellement in situ (dans un environnement social et professionnel donné : dans un héritage, dans un idéal et à partir de valeurs que les « anciens » nous ont laissées et léguées). « Assumer la position de sujet, c'est affirmer la position du « qui je suis dans le qui nous sommes » ; en ce sens, c'est l'affirmation du sujet, qui ne se limite pas à « qui je suis ». En

posant le « qui nous sommes », l'affirmation du sujet s'inscrit dans le « nous », ce qui a pour effet de l'ouvrir sur l'espace public de la redéfinition de l'identité collective (Desaulniers, & al, 2003 : 210).

Netto (2011) rappelle que le professionnalisme enseignant est en relation étroite avec l'identité et la socialisation professionnelles. Ceci nous permet de prendre en compte les aspects individuel et collectif des processus de professionnalisation des enseignants et comment ces derniers se construisent et renforcent, à partir d'échanges interpersonnels entre l'enseignant et son environnement (l'institution-école), leur professionnalisme ». L'identité n'est donc pas « transmise de génération à la suivante, elle est construite par chaque génération [d'enseignants] sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement (Dubar, 2002 : 122).

La professionnalisation se construit perpétuellement et relève des logiques propres à la professionnalité, au professionnisme, au professionnalisme, dans le corps d'un métier. La professionnalisation est un processus en constante évolution entre trois en constante évolution entre trois catégories : les enseignants, ceux qui aspirent devenir enseignants et ceux qui attendent des enseignants qu'ils contribuent à «donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit». C'est pour ces raisons que la professionnalisation n'est pas un produit, un état de fait, quelque chose d'acquis ad vitam aeternam.

Dans le cas de l'enseignement, un enseignant est à mesure d'expliquer son cours, d'appliquer rigoureusement les principes pédagogiques en respectant la manière de dispenser le cours, la manière dont les apprenants reçoivent son cours et les autres éléments indispensables à la bon gestion de l'enseignement fait preuve de professionnalisme.

2.1.2- La formation professionnelle et les activités de formation

a) La formation

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, la transformation 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 est « *un développement systématique des connaissances, des aptitudes et connaissances que demande l'exercice d'une tâche spécifique* ».

Obin (1995) pense que la formation est « *un ensemble de pratiques formalisées qui tendent à favoriser l'acquisition ou l'adaptation des compétences à visées fonctionnelles en vue de se préparer, de s'adapter ou de se convertir à un métier, à une profession ou à un emploi* ».

La formation est donc un processus qui nécessite qu'on parte d'un temps donné à un temps donné bien déterminé entraînant de ce fait une acquisition systématique et intentionnelle des connaissances, des capacités et des compétences chez les élèves-maitres et une modification observable et durable de la manière de faire et de la manière de dire en vue de l'exercice et de la pratique de l'enseignement. « *Elle vient en complément de la formation universitaire et consiste en une formation théorique mais surtout pratique au cours des stages pratiques effectués dans les études et pendant la période de probation de deux années et préalable à l'intégration dans la profession* » Tsafak (2001). La définition de Meirieu (1997) vient renforcer celle de Tsafak. Pour Meirieu (1997), la formation est une « *forme particulière d'activité inscrite dans une perspective contractuelle, visant l'acquisition des compétences spécifiques et se donnant délibérément pour projet la progression maximale de chaque participant* ».

On pourra à cet effet, avoir la formation initiale et la formation continue :

- La formation professionnelle initiale, plus connue sous le terme apprentissage est une formation post obligatoire qui permet l'obtention d'un certificat. Elle se déroule soit à l'école professionnelle et 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.
- 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. Toutefois, la formation professionnelle continue est sans doute la forme actuellement la plus connue.

b) L'activité de formation

L'Afnor cité par Soyer (2001), définit l'activité de formation comme un processus mis en œuvre d'un programme, dans un temps déterminé, pour permettre d'atteindre les objectifs pédagogiques de la formation préalablement déterminés. Ce processus précise les moyens pédagogiques et d'encadrement et définit par un dispositif permettant de suivre l'exécution de ce programme et d'en apprécier les résultats. Pour distinguer les différentes formes d'action de formation, Soyer (2001) établit une typologie selon l'objectif visé. L'auteur précise par ailleurs qu'il existe d'autres entrées possibles pour décrire des actions de formation, à savoir celle qui tient compte de l'acteur ayant pris l'initiative de la formation, à savoir celle qui tient compte de l'action ayant pris l'initiative de la formation mais également celle qui met en exergue la finalité : outil de gestion et outil favorisant un bon climat. L'activité de formation de l'enseignant dans la réalisation de cette mission comprend non seulement ce qu'il fait (ce qui est observable de ses actions), mais aussi ses diagnostics, ses anticipations, ses inférences (qui ne sont pas directement observables), et aussi ce qu'il s'abstient éventuellement de faire, ou ce qu'il voudrait et ne peut pas faire. L'activité est déterminée par les propriétés de la situation de travail et par les caractéristiques et états de l'enseignant ; elle a un double système d'effets, sur la situation (et au centre de la visée l'impact sur les élèves) et sur l'enseignant lui-même. Comme dans tout domaine de travail, le système éducatif prescripteur a des

attentes de « production », ici en termes des acquisitions des élèves, même si l'explicitation des attentes est elle-même problématique. La réalisation de l'action, et ses inhibitions, a des résultats en termes de cette production ; elle a aussi des effets sur l'enseignant, ne serait-ce que la fatigue à la fin de la journée, mais aussi le plaisir de voir des élèves qui ont appris.

En fait, un modèle général exprime que, pour l'enseignant, comme pour tout professionnel, il y a une double régulation de l'activité. Du côté de l'enseignant, les déterminants de son activité sont évidemment ses compétences vis-à-vis du contenu enseigné et vis-à-vis de l'intervention didactique sur les élèves : ce sont aussi les représentations qu'il se fait de son travail, et l'autonomie qu'il se donne pour agir, et que nous distinguons de l'espace de liberté que lui donne la prescription.

c) Professionnalisation de l'activité de formation

Elle est considérée comme le processus permettant d'améliorer les capacités vers une plus grande efficacité au travail et les stratégies développées par les groupes afin d'élever leur statut social. Les travaux de Bourdoncle (2000) ont été convoqués permettant de faire la différence entre la professionnalisation de l'activité (universitarisation de la formation professionnelle à une activité), la professionnalisation du groupe exerçant l'activité (constitution d'association professionnelle,...), la professionnalisation des savoirs, la professionnalisation des personnes exerçant l'activité, la professionnalisation de la formation. On pourrait considérer que, la professionnalisation de l'activité de formation est l'ensemble des compétences qui s'avéreront nécessaires à la réalisation de l'intitulé de l'activité qui constitueront la définition de la profession. Si le métier existe, c'est un référentiel (ex un bûcheron doit savoir se servir d'une tronçonneuse, aiguiser la chaîne, guider la chute d'un arbre etc...). Pour accéder à un métier, il faut ou posséder des compétences et qu'elles soient validées, ou pouvoir les acquérir dans des organismes qui les valident (formation). Il faut noter que toutes activités, n'ont naturellement atteint le statut de profession qu'au terme d'un long parcours fait d'abord de pratique.

2.1.3- Professionnalisation des enseignants

Parler de professionnalisation du métier d'enseignants, c'est souligner, d'après Altet (1997) « *le processus actuel de transformation structurelle de métier en profession* ». De ce point de vue, elle désigne la « *capacité à construire des pratiques adaptées aux nouveaux*

publics, aux nouvelles conditions d'exercice de leur métier, à repenser un métier nouveau qui s'appuie sur des savoirs rationnels, pédagogiques, didactiques 'professés' et des compétences efficaces en situation ».

Nacuzon Sall (1996) est d'accord pour que les formations des enseignants s'orientent vers le professionnalisme. « *Il doit s'agir en effet de former des agents capables d'accomplir les missions qui leur seront confiées, de réfléchir sur leurs pratiques de proposer et de mettre en œuvre les innovations qui s'imposent naturellement afin que l'éducation ne soit jamais en déphasage avec la culture vivante.* »

Selon Lang (1999), la professionnalisation des enseignants prend en compte leur l'identité professionnelle et sociale. Pour lui, les principaux traits de la professionnalisation des enseignants sont :

- L'affirmation du principe de la continuité du développement professionnel tout au long de la carrière;
- L'uniformisation de la formation;
- La tentative de construction d'une formation, intégrée avec lieux de travail, lieux de formation et institutions de formation, entre savoirs disciplinaires, savoirs professionnels et savoirs des sciences humaines et sociales, avec tension entre la tradition de formation du premier degré et
- Le fantasme de perte de culture par le second degré;
- Le développement de nouvelle compétence enseignante sur le registre organisationnel, relationnel, éthique et en matière de travail collectif
- Bien qu'il y a des caractéristiques communes qui tournent autour de la question de compétence, de pratique réflexive et d'adaptation aux publics, la notion de la professionnalisation des enseignants n'est pas perçue de la même manière partout, quand on sait que les réalités des pays du Nord ne sont pas celles des pays du Sud, et vice versa.

Belinga Bessala (2005), a abordé la question de la didactique et professionnalisation des enseignants, il a soulevé le problème d'organisation rationnelle des enseignements. Pour cet auteur, la formation des futurs enseignants doit être basée sur la recherche en didactique en vue d'améliorer les processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

D'après Tsafak (2006), il existe deux modèles de formation : la formation en alternance et la formation simultanée. Selon le modèle alternatif, l'école offre sur une durée variable selon les systèmes, une formation exclusivement professionnelle à des candidats ayant déjà réussi la formation académique requis dans l'enseignement général ou dans les facultés universitaires. Par contre dans le modèle simultané, l'école est autonome. Elle offre simultanément la formation académique de niveau conforme aux besoins de l'emploi et la formation professionnelle propre aux métiers éducatifs. La durée des études est fixée en conséquence. La quantité de scolarité réservée à chaque composant dépend du profil à l'entrée. L'organisation des études à l'ENIEG semble correspondre à ce second modèle.

2.1.4- La formation professionnelle

La formation professionnelle est un processus d'apprentissage qui permet d'acquérir des compétences (savoirs) et des savoir-faire (habilités) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. Pour Tsafak (2006), une formation est professionnelle lorsqu'elle permet à celui qui la reçoit d'être compétent, apte et directement opérationnel dans l'exercice d'une activité professionnelle complexe déterminée. 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 et thème de recherche sur : la formation des enseignants, l'élaboration des contenus des programmes de formation, les référentiels de la formation initiale, 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 efficace 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 Réseau Ouest et Centre Afrique de Recherche en Éducation (ROCARE) 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 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.

2.1.5- Les processus enseignement-apprentissage théorique et pratique

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. Les programmes d'activités enseignement-apprentissage, leur organisation et leur conception sont appelés le référentiel ou le curriculum. Ce dernier regroupe les finalités, les contenus, les démarches d'apprentissages et les modalités d'évaluation. A cet effet, Les référentiels de formation ne doivent pas être figés. On devrait les changer régulièrement parce que la société est dynamique. Deux facteurs peuvent entraîner la modification des enseignements et des apprentissages : les facteurs externes et les facteurs internes.

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.

Ensuite les facteurs internes, il s'agit de l'aménagement des approches pédagogiques, les changements des modèles d'apprentissages et le changement de nouveaux paradigmes éducatifs. Roegiers, De Ketele (2001) pensent à cet effet qu'il existe un curriculum apparent ou explicite qui se traduit dans les faits, les textes officiels. Il représente ce qui est fait effectivement ; ce que l'élève perçoit en termes de connaissances et le Curriculum Réel représente la mise en œuvre concrète par un enseignant dans une salle de classe. Par ailleurs, il distingue aussi le Curriculum caché qui est formé de tout ce que l'école véhicule comme valeur implicite à travers la conception des apprentissages, la représentation initiale des apprenants. L'auteur chute en disant que le développement du Curriculum «revoie à l'intégration des apprentissages » dans l'environnement des élèves.

Par contre, Perrenoud (1998) pense que 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 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.

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 appelle 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,
- Une dimension liée aux interactions sociales : le sujet apprend avec ses pairs et avec l'enseignant ;
- 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.

En fin, 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.

Selon Belinga Bessala (2010 : 46) « *la compétence professionnelle n'est pas le fait de posséder des savoirs unique dans un domaine de l'enseignement ; mais c'est plutôt le fait de posséder des savoirs, des savoir-faire de qualité, des capacités et des aptitudes pris en compte comme ressources professionnelles* » devant être utilisées avec pertinence au regard des

besoins de l'environnement socioprofessionnel de chaque société. Par la suite, l'auteur ajoute en donnant les caractéristiques d'un enseignant compétent. Pour lui, un enseignant compétent « c'est celui là qui maîtrise les contenus de ses matières », c'est celui-là qui suit l'évolution scientifique et technique de son époque, lit et analyse les revues scientifiques et les revues sur l'éducation; pour se cultiver et augmenter ses connaissances. L'auteur conclut en disant que la compétence professionnelle est la capacité que possède un enseignant à savoir gérer toutes les situations complexes qui se posent à lui pendant le processus enseignement-apprentissage.

2.1.6- Les paramètres de l'efficacité de l'enseignant

L'efficacité ou l'efficace est le bon rendement, c'est-à-dire le bon résultat à une épreuve, résultat exprimé par rapport à des normes reconnues ou à des standards définis et clairement définis au départ. En psychologie de l'apprentissage, en psychométrie ou en pédagogie, l'efficacité selon Galisson et Coste (1976), se présente comme « le rapport entre la performance observée et la performance théorique ou les normes préalablement fixées. Le rendement exprime la valeur qualitative et quantitative d'une performance en fonction des critères variés dont la pertinence dépend des tâches et des objectifs considérés».

Plusieurs critères objectifs caractérisent la bonne performance. Il y a d'abord le critère quantitatif qui correspond au temps mis pour la réaliser en tant que comportement attendu. Ce temps doit être minimum pour la tâche. Plus, le temps est court et la performance juste, plus l'apprenant est compétent. Il y a ensuite le critère qualitatif qui correspond à l'exactitude de la performance. C'est-à-dire qu'au cours de la réalisation de la tâche donnée, l'apprenant doit faire le minimum de fautes d'erreurs. Telles sont les qualités objectives qui devraient caractériser les réactions, bref le comportement de l'apprenant lors des interactions réussies.

Sur le plan de l'enseignement, quatre (4) critères déterminent l'efficacité d'un enseignant : les qualités personnelles, la préparation des cours, la conduite de la leçon et la conscience professionnelle.

L'enseignant efficace est celui qui est enthousiasmé, chaleureux, généreux, passionnés par la discipline qu'il dispense, respectueux de ses élèves Raynal et Rieunier (2010). Il utilise une terminologie claire dans son cours et a un développement structuré dans son enseignement, souligne de manière évidente les transitions entre les phases de travail,

signalant l'importance des informations en répétant celles importantes et en modulant sa voix en fonction de l'importance de celles-ci.

Un enseignant efficace est très organisé c'est-à-dire qu'il est ponctuel, fixe clairement les objectifs et définit les outils d'évaluation congruents avec les objectifs et avec les situations d'apprentissage qu'il propose. Il utilise du matériel, objet réel, images, tableaux récapitulatifs, afin de focaliser l'attention des apprenants sur les éléments pertinents par rapport à l'apprentissage visé et change fréquemment de support pour maintenir la motivation.

Un enseignant efficace est un professionnel de la formation, il maîtrise une panoplie impressionnante de techniques pédagogiques et de modèles d'enseignement qu'il utilise en fonction des caractéristiques de son public et du type d'objectif visé.

2.1.7- Efficacité de l'enseignant

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'efficacité et d'impact. Il convient de distinguer l'efficacité de l'impact, entendu comme l'effet constaté, prévu ou imprévu, la suite des actions posées ; et l'efficacité, congruence entre ce qui est produit et les moyens mis pour le produire.

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), a souligné que 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.

Dans le même ordre d'idées, Anderson cité par Belinga Bessala (2005 : 76) souligne que les enseignants qui se montrent constamment efficaces sont plutôt ceux qui savent adapter leurs connaissances théoriques et pratiques à des situations diverses afin de parvenir à leur fins. Les résultats traduisent l'adéquation entre les objectifs visés et les moyens mis en œuvre pour les atteindre. Ainsi Orivel et Orivel (1999) définiront plus simplement l'efficacité comme la capacité d'un enseignant à produire les résultats attendus. Ceci revient à évaluer dans quelle mesure les objectifs que l'enseignant s'est fixé sont réalisés.

D'après Legendre (1993 : 476), l'efficacité se définit d'une manière générale comme le «*degré de réalisation des objectifs d'un programme*», traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés. L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus.

Seulement, une difficulté majeure lorsqu'on parle d'efficacité de la formation 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 d'efficacité a des sens divers et peut se confondre avec d'autres concepts qui y contribuent (Gérard, 2008).

L'efficacité d'une formation est liée à l'atteinte de ses objectifs. On ne peut donc parler d'efficacité d'un système de formation – à un niveau collectif ou individuel – qu'en relation avec les objectifs de la formation, ou encore avec les répercussions que cherche à avoir tout système de formation au profit de l'organisation, voire des individus, dans laquelle il prend place (Gérard, 2001 ; 2003 ; Roegiers, 1997). Une formation ou un système de formation sera efficace :

- si les compétences visées sont acquises par les apprenants ;
- si les compétences acquises sont mises en œuvre, que ce soit en entreprise, mais aussi dans le cadre de l'insertion professionnelle : si un stagiaire ne trouve pas d'emploi et ne peut donc utiliser ses compétences, sa formation ne peut être considérée comme efficace ;
- si la mise en œuvre des compétences a un impact en termes de résultats opérationnels pour l'entreprise ou en termes de développement personnel au niveau individuel.

2.2- LES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

L'insertion théorique de cette étude est articulée autour de deux axes : l'axe de la construction des compétences individuelles et collectives développé par Le Boterf. Dans cette perspective, l'accent sera mis sur le transfert et la réflexivité et l'axe de la professionnalisation développé par Bourdoncle et Wittorski insistant sur les logiques de la mise en œuvre du processus de professionnalisation.

2.2.1- L'axe du transfert et de la réflexivité

Le discours sur la professionnalisation tend à prendre le pas sur celui de la formation. Il ne faut plus former mais professionnaliser. Mais dans les faits, on en revient souvent aux cursus de formation, même si ceux-ci prennent de nouveaux noms : cycles ou parcours de professionnalisation. Il nous semble important de préciser que 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. ...).

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. 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.

Il distingue aussi le moment de l'explicitation, selon Le Boterf, c'est le premier temps de la réflexivité. 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 l'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.

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.

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. 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.

Selon Le Boterf (2008), l'analyse du processus d'apprentissage expérimental peut conduire à préciser le concept de transférabilité, qui aboutit à un questionnement de la notion de « compétence transférables ».

En effet l'auteur pense que l'entraînement des méthodes générales de résolution de problème ou de raisonnement sans tenir compte des contenus d'application aboutit paradoxalement à peu de transférabilité. L'exemple qu'il donne à ce sujet est la suivante « savoir résoudre des équations différentielles peut certes s'appliquer aussi bien à la mécanique qu'à la chimie mais à condition de combiner le savoir faire mathématique avec les connaissances du domaine. L'auteur pense donc que *« transférer n'est pas transporter un savoir-faire ou une compétence comme compétence professionnelle est inséparable de son champ d'application »* (Le Boterf, 2008 : 48).

L'auteur la compétence renferme le champ d'application. Ainsi donc *« être compétent, c'est être capable d'agir et réagir de façon pertinente dans une famille de situation »* (Le Boterf, 2008 : 148). La transférabilité selon l'auteur réside donc dans la faculté du professionnel à faire des liens à tisser des fils, à construire des connexions entre deux situations. La transférabilité reposera donc dans la mise en exergue des caractéristiques permettant l'utilisation de ce qui est déjà connu et maîtrisé et non pas dans la recherche des compétences, les savoir-faire ou les connaissances du professionnel (Le Boterf, 2008). Le Boterf 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 si nous revenons à notre étude, 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 (2008), celui qui sait mieux transposer, c'est celui qui sait dans un domaine particulier, c'est aussi celui qui sait élever son expertise à un point tel que sa conceptualisation ne fait un point de départ possible pour une transposition à des domaines distincts, transférer c'est réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit. Du point de vue de l'auteur un des objectifs majeurs de la professionnalisation est non pas de transférer des apprentissages mais de faire l'apprentissage du transfert, d'apprendre à rendre transférable ou transposable. Il ne suffit donc pas d'appliquer ou de mettre en pratique les méthodes et les techniques apprises pendant la formation car il existe une différence entre l'application et le transfert, ce dernier consiste pour un individu à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. Dans le cadre de notre étude ceci revient à dire que les enseignants devraient recontextualiser les paramètres de professionnalisation dans l'option de l'activité de formation en situation de classe, pendant le processus enseignement-apprentissage. Ainsi donc tout transfert est un apprentissage impliquant pour l'apprenant la construction d'une représentation du problème à traiter et la mise en œuvre d'un raisonnement analogique qui compare cette représentation avec les apprentissages qu'il a acquis antérieurement (Le Boterf, 2008 :149).

Le Boterf retient en effet plusieurs conditions qui peuvent être réunies pour favoriser l'apprentissage de la transférabilité. Ce passage par des situations variées d'apprentissage dans un parcours de professionnalisation variété des contextes, des modèles de formation : l'étude de problème, conférence, formation-action, simulation- pédagogie de projet, situation-problème etc.

- La participation à des moments d'analyse des pratiques professionnelles.
- L'échange de pratique 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 des contextes d'utilisation des connaissances ou des savoir-faire qu'ils ont acquis ou sont entrain d'acquérir.
- L'apprentissage contextualisé, avec la mise en œuvre d'une pédagogie de la situation comportant des moments de « débriefing ».

Il s'agit non seulement d'acquérir des ressources mais de s'entraîner à les combiner et à les entraîner par rapport à une tâche à réaliser ou un problème à résoudre.

- L'entraînement non seulement à résoudre des problèmes mais à en 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 être seulement abordée après la période d'apprentissage les apprenants doivent se rendre compte que tout apprentissage entrepris a pour enjeu des transferts possibles.

Le Boterf en parlant de la formation à la professionnalisation, propose sept contributions spécifiques de la formation aux processus de la professionnalisation parmi lesquelles :

1. Entraîner à combiner des ressources pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (réaliser une activité, résoudre un problème, faire face à un événement, conduire un projet). Par ailleurs, apprendre ce n'est pas seulement acquérir des connaissances mais c'est aussi faire évoluer sa façon d'agir. Certaines modalités de formation permettent de préparer les apprenants à évoluer leur façon d'agir. On peut citer : la pédagogie de simulation, elle 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 tâche une combinaison de savoir-faire. Une situation simulée ressemble à une situation réelle tout en lui étant pas identique. C'est précisément cet écart avec le réel qui offre une possibilité pédagogique.

2. Développer la capacité de réflexivité et de transfert.

En effet selon Le Boterf (2008), 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.

2.2.2- L'axe de la professionnalisation

2.2.2.1- La professionnalisation selon les analyses de Bourdoncle et de Wittorski

Pour comprendre l'impact de la professionnalisation de l'activité de la formation des enseignants sur leur niveau d'efficacité professionnelle, nous avons opté de faire une analyse en fonction de la théorie sociologique des professions.

Pour notre étude, nous retenons deux auteurs à savoir Bourdoncle et de Wittorski.

Passer d'une « activité » à une profession oblige la mise en place d'un parcours structuré, formalisé et certifié. Une activité devient profession dès lors qu'elle se dote d'un enseignement adapté et évalué de façon formelle. C'est la base d'une construction d'identité, permettant de développer des rhétoriques professionnelles tout en recherchant un statut protecteur permettant à chaque praticien agréé d'exercer son métier dans un contexte pacifié.

La littérature sur cette question révèle une diversité de typologies pour caractériser le savoir des enseignants, une « *multiplicité de termes pour désigner les caractéristiques des savoirs enseignants, leur contenu, leur organisation ou leurs origines, selon les écoles ou les disciplines d'ancrage...* » (Bourdoncle, 1993).

Bourdoncle (2000) fait état de quatre points majeurs :

1- **Professionnalisation de l'activité** : Il pose une première définition du terme professionnalisation : « ... *L'activité n'est plus exercée gratuitement mais de façon rémunérée* » Bourdoncle précise que ce professionnel a acquis sa compétence dans un cursus où les savoirs sont répertoriés.

2- **Professionnalisation du groupe** : Il s'agit pour les personnes qui exercent l'activité de faire progresser leur profession en lui permettant de se démarquer nettement des activités voisines. Paradeise (2004) indique que « *les professions une fois reconnues ne le seront pas pour l'éternité* » ; elles doivent donc continuellement délimiter leur territoire. Cela suppose un code de déontologie, une charte, une association professionnelle et la possibilité

d'exercer légalement l'activité.

3- Professionnalisation des savoirs : Les savoirs font l'objet d'un cadre, d'une organisation et d'une légitimité pédagogique ; parce que les savoirs professionnels sont « sophistiqués » et « peu accessibles à l'homme ordinaire », leur validation ne peut être assurée que par les membres du groupe professionnel, à l'origine de ces « savoirs savants ».

4- Professionnalisation des personnes : La mise en place de cursus visant à parfaire les acquis, à remettre en cause les existants, à renouveler et à réactualiser les savoirs. Par l'acquisition des savoirs et de compétences professionnelles, l'individu s'imprègne de la « culture » du groupe professionnel choisi et devient membre à part entière.

Toutefois, la professionnalisation d'un métier quel qu'il soit est une démarche multifonctionnelle et multidimensionnelle. Un métier émerge au croisement de savoirs multiples, de référentiels variés et de savoirs éclectiques. Une profession en revanche se décrit dans le mouvement, dans la recherche d'apports, dans la réactualisation permanente du métier. Elle trouve une place pérenne au sein de l'espace public grâce à la reconnaissance des usagers et par son évolution dans un continuum, secteur bien-être et service à la personne. Même si la professionnalisation vise des objets différents, des liens se créent entre les différents objets comme si, faisant évoluer les compétences et la professionnalité des professionnels, on contribuait à professionnaliser le champ et comme si, professionnalisant les activités, l'organisation, on tendrait à l'évolution des compétences et de l'expertise des agents (Sorel, 2005).

Wittorski (2005) quant à lui parlant de la professionnalisation, distingue 3 objets cibles :

1- La professionnalisation des activités, voire des métiers : faire reconnaître une activité comme profession.

2- La professionnalisation des acteurs : par la transmission des savoirs et des compétences, permettre aux individus de se construire une identité de professionnel.

3- La professionnalisation de l'organisation : lorsque la structure et le fonctionnement de l'organisation favorisent les apprentissages collectifs.

Pour l'individu, l'objectif est d'être plus efficace dans son travail, plus compétent, plus professionnel. Contrairement aux dispositifs, ce sont l'action et les compétences qui guident la professionnalisation des individus.

Les pratiques de professionnalisation quant à elles sont mises en œuvre par les

individus, indépendamment de tout dispositif. On pourra entre autres retenir :

- L'apprentissage sur le tas : c'est le degré « zéro » de la professionnalisation. L'individu se professionnalise dès lors qu'une nouveauté (situation inédite) intervient. Wittorski (2005) parle d'une « logique de l'action » car l'individu ajuste sa pratique en même temps qu'il agit.

- L'utilisation de ressources internes : la présence de collègues plus anciens connaissant l'historique de l'entreprise, sachant où trouver l'information, comment l'utiliser sont des personnes ressources précieuses auxquelles les nouveaux ne manquent pas de faire appel. Wittorski parle de la « logique de la réflexion et de l'action ».

- La participation à un groupe d'analyse de pratiques : participer à un groupe d'échanges de bonnes pratiques est l'occasion de prendre du recul par rapport à son action, ce qui est toujours un gage d'efficacité pour les actions futures. Si cette réflexion vient après l'action (tirer le bilan), Wittorski (2005) parle de « logique de réflexion sur l'action », mais si cette réflexion vient avant l'action, (tirer le bilan en vue de définir par anticipation une autre façon d'agir), il parle alors de « logique de la réflexion pour l'action »

- L'auto-formation : dans le cadre d'un projet spécifique qui nécessite d'acquérir des savoirs nouveaux ou pour réduire l'écart entre compétences actuelles et compétences visées, l'individu peut souhaiter poursuivre sa formation. Il pourra alors utiliser le centre de ressources interne, reprendre des études, s'inscrire aux actions de formation continue. Wittorski (2005) parle alors de la « logique d'intégration/assimilation ».

Par ailleurs, les pratiques de professionnalisation nécessitent un cadre favorable, dans lequel les individus ont les moyens de pleinement valoriser leurs compétences. C'est la raison pour laquelle nous disons que, pour développer les compétences chez les élèves-maîtres à l'ENIEG Bac; il est important de bien organiser et de bien planifier les programmes de ce niveau d'enseignement pendant la formation initiale. Les élèves-maîtres de l'ENIEG Bac ont en plus des enseignements théoriques ; les stages pratiques ; les évaluations séquentielles, la production des rapports de stages, la production des mémoires et de l'examen du CAPIEMP (certificat d'aptitude professionnelle des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire) à présenter en fin d'année scolaire. Tout ceci devrait être correctement appris par l'élève-maître, pendant neuf 9mois.

2.2.2.2- Synthèse de l'analyse des deux axes

La question que nous abordons est celle relative à l'efficacité du processus enseignement-apprentissage. En effet, le processus enseignement-apprentissage est efficace, lorsque la situation organisée par l'enseignant est susceptible de provoquer un apprentissage précis chez les apprenants. Cette situation articule trois composants selon Raynal et Rieunier (2010) : un contenu d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre, un enseignant ayant l'intention d'instruire. On comprend que la qualité de l'enseignement obéit à des normes pédagogiques bien définies, normes visant une certaine uniformité.

Or, l'élève ne parvient pas toujours à analyser les différentes situations, à confronter ses résultats avec ceux du voisin, ne revient pas sur une erreur, et ne vérifie pas souvent sur une nouvelle figure la validité de son hypothèse. 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 aide l'apprenant à voir ce qu'il n'est pas seul capable de voir* » Barth (1993, 19) cité par Morisette (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. Ceci part du fait que les enseignants ne sont pas de véritables professionnels, qui devraient orienter le processus enseignement-apprentissage vers la résolution autonome des situations problèmes Perrenoud (1994). 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. 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.

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.

De ce qui précède, l'on comprend que, la formation professionnelle des enseignants doit 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.

Par ailleurs, la formation des enseignants voir 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 de compétences professionnelles efficaces et de qualité.

2.3- FORMULATION DES HYPOTHÈSES

D'après Albarello (2003) l'hypothèse est un fil conducteur de la recherche puisque c'est elle qui suggère les techniques de la recherche à mettre en œuvre ultérieurement. Elle établit une relation entre deux variables. Une hypothèse est donc une affirmation provisoire suggérée comme une explication d'un phénomène ; il s'agit d'une proposition qui doit être énoncée de telle sorte qu'elle puisse être vérifiée, confirmée ou infirmée. On distingue généralement deux types d'hypothèses en sciences sociales : l'hypothèse générale (HG) et les hypothèses de recherche (HR).

2.3.1- Rappel de la question de recherche

Nous nous posons la question de savoir dans quelle mesure la professionnalisation de l'activité de la formation peut-elle déterminer le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage?

2.3.1.1- Hypothèse générale

La professionnalisation de l'activité de la formation détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

2.3.1.2- Définition des variables de l'hypothèse générale

Il est en fait question d'identifier et d'opérationnaliser les variables qui permettront de mesurer le rapport entre la professionnalisation de l'activité de formation et le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

-Variable indépendante : La professionnalisation de l'activité de la formation

Tableau 1 : Définition opératoire de la V.I

VARIABLE INDEPEDANTE	MODALITES	INDICATEURS	INDICES	NIVEAUX
Professionnalisation de l'activité de formation	Modèle de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Formation par alternance - Formation simultanée 	<ul style="list-style-type: none"> -enseignement -modélisation -simulation -expérimentation -validation -enseignement et pratique 	<ul style="list-style-type: none"> - Adéquat - Peu adéquat - Inadéquat
	Moments de formation	<ul style="list-style-type: none"> - moment de l'expérience vécue - moment de l'explicitation - moment de la conceptualisation - moment du transfert 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en situation dans l'action -Conduire des projets et des activités -Résoudre les problèmes -Réfléchir sur des matériaux Transformer l'action consciente -Reconstruire des modèles et des invariants -Construire des schèmes opératoires -Construire des modèles cognitifs -Mettre à l'épreuve de la réalité des concepts et théories d'action -Interpréter -Modifier des schèmes opératoires -S'accommoder 	<ul style="list-style-type: none"> - Adéquat - peu adéquat - Inadéquat
	Mise en œuvre des stages de formation	<ul style="list-style-type: none"> -stages -suivi et évaluation et gestion des feed-back 	<ul style="list-style-type: none"> - Stage d'imprégnation - Stage en tutelle - Stage en responsabilité 	<ul style="list-style-type: none"> -suffisant -peu suffisant -Insuffisant

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

-Variable dépendante : le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

Tableau 2 : Définition opératoire de la V.D

VARIABLE DEPENDANTE	INDICATEURS	INDICES	NIVEAUX
Niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage	Evènements initiaux	- motivation de l'apprenant - formulation de l'objectif - rappel des acquis	Tout à fait efficace Plutôt efficace Tout à fait inefficace Plutôt inefficace
	Evènements de déroulement des activités	- Présentation des contenus - pratique de l'apprenant - présence de feedback	Tout à fait efficace Plutôt efficace Tout à fait inefficace Plutôt inefficace
	Evènement de réinvestissement	- bilan des apprentissages - présentation d'activités correctives	Tout à fait efficace Plutôt efficace Tout à fait inefficace Plutôt inefficace

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

2.3.1.4- Hypothèses de recherche

- **HR1** : Le modèle de formation des élèves maitres détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage?
- **HR2** : Le parcours de formation des élèves maitres détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage de ces derniers?
- **HR3** : la mise en œuvre des stages de la formation des élèves maitres détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage?

Tableau 3 : Récapitulatif de l'hypothèse générale des variables, des modalités, de leurs indicateurs, indices

HYPOTHESE GENERALE	VARIABLE INDEPENDANTE	MODALITES	INDICATEURS	INDICES	VARIABLES DEPENDANTES	INDICATEURS	INDICES
La professionnalisation de l'activité de la formation détermine-t-elle le niveau d'efficacité du processus enseignement - apprentissage	Professionalisation de l'activité de la formation	Modèle de formation	-Formation en alternance -Formation simultanée	- Enseignement - Modélisation - Simulation - Expérimentation - Validation - Enseignement et pratique	Niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage	-Evènements initiaux - Evènements de déroulement des activités - Evènement de réinvestissement	- Motivation de l'apprenant - Formulation de l'objectif - Rappel des acquis - Présentation des contenus - Pratique de l'apprenant - Présence de feedback - Bilan des apprentissages - Présentation d'activités correctives
		Moments de formation	-Moment de l'expérience vécue -Moment de l'explicitation -Moment de la conceptualisation -Moment du transfert	Mise en situation dans l'action - Conduite des projets et des activités -Résolution des problèmes -Réflexion sur des matériaux Transformation de l'action consciente Reconstruction des modèles et des invariants Construction des schèmes opératoires Construction des modèles			

				cognitifs Mise à l'épreuve de la réalité des concepts et théories d'action Interpréter Modification des schèmes opératoires accommodation			
		Mise en œuvre des stages de formation	-stages -suivi et évaluation et gestion des feed-back	-stage d'imprégnation -Stage en tutelle -Stage en responsabilité			

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017



**DEUXIÈME PARTIE :
CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après avoir identifié l'objet de recherche aux chapitres 1 et 2 précédents, la tâche consiste à envisager les stratégies de vérification des hypothèses que nous avons formulées. Nous allons décrire l'organisation de notre étude telle qu'elle a été menée sur le terrain. C'est la fonction que remplit ce chapitre, fonction qui consiste à monter un plan de collecte des données. Ce plan s'articule donc autour des axes suivants : le type de recherche, la description du site d'étude, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, la description des instruments de collecte et de mesure de données. A cet effet, nous parlerons tour à tour du type de recherche, de la description de notre population, de la constitution de l'échantillon, de l'entretien, du guide d'entretien et de la grille d'observation, du déroulement des enquêtes auprès de la population cible et enfin des techniques de traitement de données. La méthodologie de notre recherche est menée selon l'approche qualitative. Elle nous permettra de mieux observer les comportements et les relations humaines qui ne sont pas mesurables. A cet effet, souligne Belinga Bessala (2005 : 33) « *la recherche qualitative se caractérise par une approche qui vise à décrire et à analyser (...) le comportement des humains dans leur groupe* ». Par conséquent, la méthodologie insiste sur la connaissance complète du contexte social dans lequel est réalisée la recherche ; afin de refléter la réalité de tous les jours.

3.1- LE TYPE DE RECHERCHE

La recherche a pour but d'observer et décrire, de prédire, de déterminer les causes et d'expliquer les phénomènes. Il existe plusieurs types de recherche. Fonkeng, Chaffi et Bomba (2012) en distinguent une dizaine de types les plus utilisés en sciences sociales. Ce sont : la recherche historique, la recherche descriptive ou explicative, la comparaison, l'évaluation, la recherche expérimentale, la recherche-action, la recherche conceptuelle et théorique ou recherche empirique, la recherche fondamentale, l'étude de cas et l'enquête.

La recherche historique est une sorte d'enquête sur les événements passés en vue de clarifier la situation. Elle procède par déduction.

La recherche descriptive ou explicative décrit systématiquement un certain nombre de phénomènes. Elle a pour objet de rechercher les causes, des principes ou des lois qui permettent de rendre compte des faits. Autrement dit, la recherche de type descriptif consiste à décrire les variables c'est-à-dire à trouver les relations, les différentes caractéristiques qu'elles ont entre elles.

La comparaison ou l'étude comparative permet de comparer le niveau standard avec un niveau relevé sur le terrain. Dans ce cas le chercheur identifie la différence ou pas entre les standards et les relevés d'une région donnée.

L'évaluation ou recherche évaluative étudie l'impact d'un phénomène.

La recherche expérimentale prédit ce qui se passera si certaines modifications sont introduites. Elle suppose des groupes expérimentaux et des groupes contrôles.

La recherche-action permet de résoudre un problème local lié à un événement. C'est une recherche appliquée qui a pour but de comprendre et d'intervenir dans un certain milieu social.

La recherche conceptuelle et théorique ou recherche empirique est l'étude des différentes théories en vue de définir ou de clarifier un concept, de proposer de nouveaux concepts ou d'amender ces théories à partir des mêmes données que celles qui ont été utilisées pour les élaborer.

La recherche fondamentale ou recherche pure permet de résoudre un problème général académique où les échantillons sont choisis et les données recueillies et les résultats appliqués à cette population.

L'étude de cas permet au chercheur d'observer seulement les interrelations possibles entre les variables. Celui-ci étudie un nombre limité de cas considérés comme significatifs au lieu de porter son investigation sur un grand nombre de personnes ou de faits.

L'enquête est une stratégie de recherche dans laquelle le chercheur ne contrôle aucune des variables en cause. Elle consiste en une quête d'informations par interrogation

systematique des sujets d'une population déterminée, favorisant l'utilisation du questionnaire, du sondage et de l'entretien. Ce dernier type de recherche est celui dans lequel nous situons. On parle alors d'un paradigme compréhensif.

Cette recherche s'inscrit dans le paradigme compréhensif dans la mesure où elle cherche à comprendre le sens de la relation entre la professionnalisation de l'activité de formation des élèves maitres et le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage. La recherche a adopté une approche triangulaire en ce sens qu'elle emploie une combinaison des méthodes et des perspectives valables permettant de tirer de conclusion à propos des élèves maitres. Ainsi, la triangulation s'est opérationnalisée selon 3 types : la triangulation des données comporte 4 aspects : le temps, l'espace, les personnes de l'enquête et les ressources.

S'agissant du temps nous avons pris en considération d'un processus de changement dans la construction de la validation de l'instrument à travers la pré-enquête et le pré-test. Quand à l'espace nous avons pris en considération les divergents des différents cadre où l'élève maitre est formé : à l'ENIEG, et lors des stages pratiques dans les écoles. Enfin la triangulation est liée à la personne elle-même de l'élève-maitre de l'ENIEG, qui n'est pas unique mais plurielle, en fonction de sa formation (initiale, pratique, continue). Il s'est ajouté une triangulation de source des données parce que nous avons utilisé différents outils de collecte des données : les entretiens collectifs et l'observation directe, il s'agit pour nous de s'intégrer, à degrés divers, dans la situation afin de mieux la comprendre. Nous avons envisagé aussi la triangulation théorique dans la mesure où la recherche nous demande en relation constante avec le cadre théorique lequel fait appelle à plusieurs théoriciens Bourdoncle, Le Boterf, Perrenoud, Wittorski.

La triangulation des méthodes ou plusieurs méthodes ont été utilisées pour recueillir les informations à l'effet de mieux cerner la relation entre la professionnalisation de l'activité de formation des élèves maitres et le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage, mais dans la perspective qualitative. C'est pourquoi nous avons opté pour une approche communicationnelle basée sur l'intersubjectivité (focus group et observation).

3.2- SITE ET POPULATION

La délimitation du cadre d'une recherche ainsi que de la population obéit au souci de précision qui est l'un des principes scientifiques. C'est la raison pour laquelle nous allons nous y atteler ici.

3.2.1- Site de l'étude

S'agissant du site, l'étude a été menée dans l'arrondissement de Mfou. C'est une ville du Cameroun située dans la Région du Centre, à environ 20 km de Yaoundé. Sa population est estimée à environ 20 000 habitants. Mfou est aussi le chef-lieu du département de la Mefou-et-Afamba, l'un des départements de la Région du Centre Cameroun. Ledit département est issu de la division de l'ancien département de la Mefou en Mefou-et-Afamba et Mefou-et-Akono en 1995. Le département compte huit arrondissements. En plus de Mfou on a Nkolafamba, Awaé, Esse, Edzendouan, Afanloum, Assamba et Soa.

Dans l'arrondissement de Mfou, nous avons choisi aller tour à tour à l'ENIEG, EPA et à l'EMA de Mfou. L'ENIEG de Mfou est située de cœur de la forêt à 3km de la ville de Mfou. C'est une institution scolaire rattachée au MINESEC qui s'occupe de la formation des instituteurs de l'enseignement général des écoles primaires et maternelles. Cette institution est constituée de six (06) bâtiments. Le premier abrite les bureaux administratifs (le Cabinet du Directeur avec un Secrétariat, le Bureau du Directeur Adjoint, le Service des Affaires Administratives et Financières, le Service des Etudes et des Stages, la Surveillance Générale et la Comptabilité-matière), la Bibliothèque et la Salle des professeurs ; le second abrite les salles de classe. On note aussi la présence de deux bâtiments supposés abriter les bureaux du directeur de l'ENIEG (DIRENIEG) et du Directeur Adjoint.

L'Ecole Maternelle Annexe de Mfou (EMA) est située dans le quartier haoussa, à proximité de la préfecture et à côté de l'école maternelle publique de Mfou. Elle est entourée par une clôture en bois en moitié, elle contient 2 grandes salles de classes ; notre groupe a été composé de 04 stagiaires : 02 stagiaires en grande section et 02 autres en moyenne section. Nous étions en moyenne section pendant la période du 15 au 19 Avril 2013, première année (groupe) Orange avec un effectif 30 enfant. Cette section est tenue par la Maitres d'application. L'EMA de Mfou compte environ 230 élèves scindés en (8groupes) qui sont : Orange ; Papaye ; Haricot ; Gombo ; Banane ; Avocat ; Oignon ; Tomate.

L'école publique d'application de Mfou compte un personnel formé de 8 (huit) enseignants. Une directrice, d'un directeur adjoint et un effectif d'environ 306 élèves.

3.2.2- Population de l'étude

Angers (1992) définit la population de l'étude comme le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé et ayant des caractéristiques spécifiques. C'est en fait l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de la recherche. L'ensemble des sujets concernés par les objectifs de cette étude est composé.

Nous définissons la population comme l'ensemble des personnes concernées par l'enquête, c'est-à-dire le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractères spécifiques. Dans la même optique, Mucchielli (2009 :16) pense que la population de l'étude ou univers de l'enquête est « *l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête* ». La population de cette étude est donc l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de la recherche. Ce groupe humain est constitué Notre population d'étude est composée de trois (3) catégories de personnes ; représentant trois (3) cas. Soit un (1) cas par catégorie de personnes : les élèves-maîtres, les enseignants de l'ENIEG et les instituteurs des écoles annexes. Lors de nos enquêtes, nous avons travaillé avec des groupes de sept (7) personnes dans chaque catégorie, soit un total de vingt et une (21) personnes. C'est en fonction des informations obtenues que nous avons ramené cette population à trois personnes.

Le choix de cette population s'est fait pour diverses raisons : la durée de la formation des élèves-maîtres de l'ENIEG BAC est de neuf mois pour acquérir des connaissances théoriques et des pratiques fondamentales les préparant à l'exercice des activités liées à leur profession. Nous trouvons ce temps insuffisant par rapport à la tâche immense que ces futurs enseignants sont appelés à faire tout au long de leur année académique et des aptitudes qu'ils sont appelés à développer pour la bonne pratique de leur profession à savoir : assurer l'encadrement et la transmission des connaissances et des aptitudes nécessaires devant leur permettre de s'adapter dans leur environnement et de participer à son développement économique et social; de résoudre les situations problèmes qui s'offrent à eux au quotidien dans leur salle de classe.

Tableau 4: Récapitulatif et descriptif la population

Sujet	Nombre de sujets	Statut	Institution	Grade
Cas 1	7	Elève-maitre	ENIEG	Bac
Cas 2	7	Enseignant de l'ENIEG	ENIEG	PENI
Cas 3	7	Instituteur des écoles annexes	EMA- EPA	IAEG IEG

3.3- ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Commençons par rappeler que l'échantillonnage représente l'ensemble des opérations qui ont pour objet de prélever un certain nombre d'individus (échantillon) dans une population donnée de façon à ce qu'il comporte toute la complexité de ladite population. L'échantillon quant à lui constitue la fraction de la population sur laquelle les investigations vont être faites. Selon Mucchielli (1988: 81), un échantillon « *est une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose. On peut prélever ainsi un échantillon de vin, de lait, de blé, de tissu* ». Autrement dit, un échantillon est la population miniaturisée de la population mère ayant les mêmes caractéristiques. C'est aussi un petit groupe ou un sous groupe de sujets prélevés dans une population donnée aux fins d'y faire une étude.

Pour sélectionner les participants de notre focus groupe, nous avons procédé par l'application de deux principes : le principe d'inclusion d'une part, de l'autre le principe d'exclusion. Nous avons jugé ce procédé judicieux pour la façon de collecter les données. De ce fait, tous les sujets présentant les mêmes caractéristiques que celles identifiables auprès de la population-mère étaient favorables à la sélection. Ainsi, pour figurer dans notre échantillon, il importait de remplir les conditions suivantes :

- Pour le premier cas, il fallait être élève-maitre et régulièrement inscrit à l'ENIEG de Mfou et faisant le niveau BAC;
- Pour le second cas, il fallait être Enseignant de l'ENIEG de Mfou ;

- Pour le troisième cas, il fallait être instituteur ou institutrice des écoles d'application (primaire ou maternelle) où les élèves-maitres effectuent habituellement leur stage de formation.

Notre étude a un échantillon par contraste ; en ce sens qu'elle comporte des catégories différentes des sujets. Selon Michelat (1975), le but de l'échantillon par contraste avec des « *entrevues est d'ouvrir les voies de la comparaison externe. On entreprend ici la construction d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié de cas* ». Selon cet auteur, il est idéal d'assurer la présence dans l'échantillon d'au maximum deux représentants de chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête.

Le choix de cette technique se justifie aussi par le fait que nous mettons en exergue la qualité de l'information plutôt que la représentativité de la population totale d'une part. D'autre part, nous l'avons trouvé simple à utiliser et aussi très pratique. Ainsi, l'échantillon retenu est aussi pertinent que le choix du chercheur est raisonné. Cette technique est très utilisée par les adeptes des méthodes qualitatives qui recherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur échantillon. De plus, les interviews et les Entretiens ont permis de compléter les informations collectées auprès d'autres personnes ressources.

3.4- INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNEES

La collecte des données concerne la recherche d'informations relatives à l'étude. A cet effet, le choix de l'instrument de la collecte des données doit dépendre des critères, des facteurs précis parmi lesquels nous pouvons citer la nature du problème posé par le sujet de recherche et le type de sujet lui-même. Nous rappelons que la recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Cette approche renvoie à la notion de qualité, c'est-à-dire que la recherche veut examiner le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage à travers des actes de professionnalisation de l'activité de formation. Ceux-ci constituent les données que nous allons transformer, qui nous permettront de cerner cette problématique. A ce titre, nous avons choisi de mener notre étude à travers l'entretien collectif (focus groups) et des observations directes. De ce fait, la grille d'entretien et la grille d'observation sont les outils que nous avons retenus pour la collecte de nos données.

3.4.1- Justification de la grille d'entretien

La grille d'entretien est un instrument qui permet de montrer comment les gens perçoivent la réalité sociale, comment et pourquoi ils adoptent certains comportements. Cette méthode permet ainsi de saisir toute la complexité du monde social que l'on cherche à comprendre (représentations, attitudes et comportements). Ces propos expliquent en quelque sorte pourquoi nous avons choisi cet instrument.

En effet, les entretiens de recherche n'ont pas été envisagés sous la forme de rencontres individuelles, en tête à tête entre nous et le sujet à interviewer. Nous avons envisagé une démarche collective par la réunion de plusieurs sujets, c'est-à-dire la technique de discussion de groupe. Cette technique a été choisie en fonction des questions à répondre.

L'entretien collectif présente des avantages en ce sens qu'elle suscite la réflexion, la discussion, la contradiction et l'échange des idées et cela correspond à la culture africaine où toutes les situations de crise sont traitées en groupe, en communauté. En effet, le groupe crée une dynamique interne plus forte que dans les entretiens successifs individuels.

L'entretien de groupe n'était donc pas imposé au sujet de la recherche, mais correspondait à leur contexte idéal de la recherche dont le paradigme est compréhensif. Notre objectif était donc d'identifier avec le plus de précision possible les avis les plus adéquats, les plus sensibles, mais aussi contradictoires des sujets interviewés. Dans cette perspective, l'entretien individuel ne s'avérait plus pertinent.

L'analyse théorique a montré qu'il est aberrant de faire un lien entre les manières de voir et de penser de l'individu comme s'il était coupé de son environnement. Il a été donc souhaitable pour nous de recourir aux entretiens afin que nous puissions avoir des avis clairs sur les pratiques de professionnalisation de l'activité de formation et le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage. L'entretien était mené sur la base d'un guide d'entretien constitué d'un thème avec des questions préalablement élaborées en fonction des questions de recherche. Le guide comprenait à cet effet une dizaine de questions abordées.

Le choix de cet outil de collecte résulte en définitive du fait que nous cherchions à comprendre le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage. La technique de recueil des données par les entretiens collectifs qui insiste sur la connaissance générale doit permettre celle du particulier et inversement. Elle met l'accent sur l'idée que la personnalité

du sujet reste irréductible à la psychologie moyenne du groupe auquel il est référé, tout en fournissant des données objectives sur la situation. Avec les focus group, nous avons des points de vue qui peuvent être contradictoires et pourront féconder la réflexion. Dans le contexte africain, tout se passe en communauté. L'importance des interactions dans la résolution des problèmes et surtout le rôle du conflit socio-cognitif. Le facteur décisif a été l'interaction sociale qui a été la déstabilisation favorable à une reconstruction cognitive. Cette dernière nécessitait la présence d'un animateur.

3.4.2- Construction et validation de l'instrument

La collecte des données qualitatives s'est faite sur la base d'un guide d'entretien. Dans cette optique, l'élaboration de notre instrument s'est fait autour de trois principaux centres d'intérêts regroupés en thèmes et sous-thèmes.

➤ La pré-enquête :

Elle a été l'étape préparatoire à l'étude Mucchielli (1984) pendant cette phase il s'agissait d'élaborer la problématique de la recherche, pour obtenir l'autorisation de la recherche et d'élaborer le budget. C'est aussi une phase pédagogique, nous permettant de préparer les sujets à l'enquête proprement dit. Elle a duré 2 mois (Avril-Mai) et nous a permis d'avoir le contact avec les élèves maitres, leurs enseignants, et les instituteurs, d'identifier les sujets de l'étude et le cadre, l'organisation du cadre de l'enquête. En effet, l'enquête a eu lieu après les cours dans une salle de classe. Il s'agit d'une salle aérée, disposant de chaises et des tables. Nous insistions sur les conditions des rendez-vous à savoir le lieu, l'heure et la durée des entretiens. S'agissant de cette dernière, il faut noter que chaque séance durée entre 45 et 60 minutes et pour les 3 catégories de l'étude nous avons mené 2 séances par catégories, ce qui fait un total de 6 séances. Nous précisons aux sujets que les conversations seront enregistrées et que nous prenions aussi des notes. Et permettait en effet d'assurer la participation à tout le monde et d'offrir un temps de parole à chaque participant. Cela permet de contrôler les relations de dominations /soumissions qui pouvaient se développer au sein du groupe. Ainsi que les conversations en aparté entre les participants.

Des groupes plus petits et plus circonscrits en termes de caractéristique tendent à être également plus cohérents et plus interactifs. Un certain nombre d'aspect distingue les focus group des discussions de groupes informels.

Les critères prédéterminés spécifiques sont utilisés pour recruter les participants des focus groups. Les termes discutés sont décidés à l'avance et le modérateur utilise une liste prédéterminées des questions ouvertes qui sont présentées en séquence naturelle et logique. Le modérateur peut même apprendre par cœur les questions. Enfin, les focus groups reposent sur une discussion des thèmes présentés entre les membres du groupe. Les membres du groupe peuvent s'influencer mutuellement en participant aux idées et aux commentaires qui sont fait pendant la discussion sans que le modérateur ne cherche à obtenir un consensus de groupe. Malgré cet effort, nous avons observé que les focus groups ne sont pas toujours faciles à réaliser. Ils demandent une planification et une formation appropriée que nous n'avions pas au départ comme modérateur du groupe. Nous avons insisté sur les focus groups parce que nous voulions :

- avoir une compréhension du sujet que nous étudions ;
- fournir un portrait exacte de la professionnalisation telle qu'elle est vécue par les élèves maitres ;
- analyser les besoins et évaluer les pratiques quotidiennes ;
- améliorer et orienter la formation.

➤ *Pré-test*

Pour valider le guide d'entretien qui a servi aux entretiens collectifs ceci a nécessité une étape préparatoire d'ordre pédagogique. Cette étape a été le pré-test des instruments. Celui-ci n'a donc en rien la prétention ni l'espoir de saisir quelques aspects des objectifs de l'enquête, il ne peut apporter aucun « résultats », sur ces objectifs. Il est centré sur l'évaluation des instruments comme tels. (Mucchielli, 1984).

Les individus auxquels a été appliqué le guide d'entretien, appartiennent à la population de l'étude. Leur nombre très restreint variait entre 7 et 10.

Les éléments fonctionnels de l'instrument de ce pré test a assuré les résultats suivants :

- La clarté et la précision des items (questions).
- La démultiplication des questions ici lorsqu'une question apparaissait complexe ou qu'un mot n'était pas compris par les interviewé nous cherchions à formuler avec eux les nouvelles questions ou à trouver avec eux d'autres mots.

- L'introduction du guide

En introduisant les guides notamment dans les focus groups nous avons insisté sur la discipline en ce qui concerne la prise de parole, l'effet leader, la participation effective de tout le monde, les interruptions intempestives, la durée de l'entrevue, la prise de note ou leur enregistrement. Une fois présenté nos informations sous forme de catégorie, nous allons les analyser, les discuter et les valider. Ce sont ces aspects que nous avons corrigé qui nous ont permis d'avoir le guide d'entretien ci-après organisé en thèmes et sous-thèmes.

3.4.3- Guide d'entretien

Catégorie 1 : Modèle de formation

Sous-catégorie :

Formation par alternance

Formation simultanée

Catégorie 2 : moments de formation

Sous-catégorie :

Moment de l'expérience vécue

Moment de l'explicitation

Moment de la conceptualisation

Moment du transfert

Catégorie 3 : Mise en œuvre des stages de formation

Sous-catégorie :

Stages

Suivi et évaluation et gestion des feed-back

Catégorie 4 : Niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

Sous-catégorie :

Evènements initiaux

Evènements de déroulement des activités

Evènement de réinvestissement

Identification du sujet :

- Genre
- Diplôme académique
- Ancienneté

3.4.4- Cadre et Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés à l'école dans la salle des enseignants. Il était donc mis à notre disposition une table, des chaises. La salle est suffisamment aérée. C'est une salle qui a l'habitude d'accueillir les enseignants pendant les pauses et sert souvent de salle de réunion et de conseil de classe.

Au niveau du déroulement des entretiens, nous avons insisté sur l'approche participative. Les questions conçues sur la base d'un guide ne faisaient pas l'objet de standard. Ceci revient tout simplement à dire que lorsque nous posons une question, tous les participants prenant la parole à tour de rôle donnaient leurs avis. Nous avons fait une sorte de Brainstorming dans la mesure où tous les avis étaient recueillis de manière discrète et enregistrés à l'aide d'un dictaphone. L'objectif recherché ici est celui d'extraire l'information dans une première ébauche pour ensuite faire une analyse hors du cadre de l'entretien.

Pour introduire notre entretien collectif ou le focus group, nous nous présentions à chaque fois au groupe à interviewer. Ensuite nous avons pris le temps d'expliquer l'objet de l'entretien, les motifs, nos objectifs pour cette recherche. Nous avons également donné les modalités selon lesquelles l'entretien collectif devait se dérouler et, l'usage qui sera fait des réponses. Nous donnions les consignes du déroulement comme suit : toutes les réponses sont les bien venues ; il ne faut pas couper la parole de quelqu'un ; il faut lever le doigt pour prendre la parole ; que personne ne monopolise la parole et nous prenions la peine de nous rassurer que tout le monde est d'accord avec les réponses qui étaient données. Tout ceci pour lever les angoisses et la méfiance du groupe qui va subir l'interrogatoire tout en évitant nous-même toute forme de paternalisme, de comportements affectés ou de manipulation.

Avant le début de chaque entretien collectif, nous prenions rendez-vous quelques jours avant. Les deux entretiens collectifs que nous avons effectués se sont déroulés chacun dans la salle de classe après les cours, dans la salle des professeurs, et dans une autre salle à l'école primaire d'application ; où s'y trouvaient des chaises et des tables que les responsables mettaient à notre disposition. Chaque groupe comprenait 4 élèves-maitres et 3 élèves-maitresses ; 7 professeurs d'ENIEG ; 2 institutrices et 5 instituteurs de l'école primaire pris indifféremment.

Les différents discours des sujets ont été enregistrés à l'aide d'un magnétophone, pour des besoins d'analyse à la fin de chaque entretien.

3.4.5- Technique de dépouillement de données

Il est exclu que l'analyse soit réalisée sur la base de simples notes écrites à la volée lors du déroulement des Entretiens ou pire encore sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. Les informations enregistrées à l'aide du dictaphone ainsi que les prises de note allaient être intégralement retranscrites pour ensuite être présentées sous forme de tableau et être analysées.

La question de l'analyse et de l'interprétation des données issues des enquêtes qualitatives - dont la plus connue est l'Analyse de Contenu - fait toujours débat. En effet, l'approche interprétative s'attache à dégager les résultats en fonction des réflexions et de la subjectivité du chargé d'étude ou du chercheur autant que des données elles-mêmes. Tel est le sens des récents travaux en sciences sociales (Mucchielli, 2006, 2009). Le but de ces travaux est de mieux répondre à la problématique de l'étude et d'obtenir des conclusions plus près de la réalité. Un des objectifs de ces travaux est de montrer que les méthodes d'analyse qualitative sont nombreuses et que différentes solutions méthodologiques existent. Un second objectif est d'explorer les méthodes d'interprétation et d'établir qu'il convient de mieux prendre en considération ces nouvelles approches. Nous présentons en peu plus bas les méthodologies d'interprétation et leurs procédures.

3.4.6- Observation et justification du choix

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'ENIEG BAC 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 théoriques, les méthodes d'enseignant-apprentissage et des évaluations de la quatrième séquence. Pendant cette période, nous avons observé les comportements de l'élève-maître et de l'enseignant de l'ENIEG. Aussi, nous est-il apparu que les contenus d'enseignement théorique étaient vastes et que la plupart des leçons avaient une durée d'une heure de temps ; d'autres allaient jusqu'à deux heures. La durée de la formation en elle-même est de neuf (9) mois.

Ensuite, nous avons eu l'opportunité d'observer à nouveau l'élève-maître à l'EPA et à l'EMA de Mfou; pendant son stage pratique. Là-bas, nous avons remarqué que les contenus des programmes d'enseignements étaient vastes avec des présentations d'une nouvelle leçon toutes les trente minutes ou toutes les heures, 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 encadreurs de l'ENIEG travaillaient ensemble, afin d'assurer à l'élève-maître un bon encadrement. L'élève-maître avait sept (7) à huit (8) leçons à préparer chaque jour et à la fin de chaque journée, l'instituteur faisait une petite synthèse avec lui. Malgré les remarques de l'instituteur et de l'assistance de l'enseignant de l'ENIEG, l'élève-maître éprouvait toujours de nombreuses difficultés dans la pratique de la classe ; à cause de l'inadéquation entre les enseignements théoriques et les réalités professionnelles du terrain : La formulation de l'OPO, la maîtrise de tous les canevas disciplinaires selon les modèles proposés par l'instituteur, la gestion du tableau, le maintien de la discipline dans la salle de classe. Au mois de mai dernier, nous avons pu observer l'élève-maître en pleine évaluation des pratiques finales comptant pour l'examen du CAPIEMP, dans les écoles primaire et maternelle d'application ; annexes à l'ENIEG de Mfou. Cette dernière observation a duré deux semaines. Durant cette période, l'élève-maître, avait toujours des problèmes dans la pratique et la gestion de la classe. 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 ;

Tableau 5 : Guide d'observation

Niveau d'efficacité	Code	Indicateurs	Code	Observation			
				Très élevé 4	élevé 3	Moyen 2	Faible 1
Evènements initiaux	A	Motivation de l'apprenant	a				
		Formulation de l'objectif	b				
		Rappel des acquis	c				
Evènements de déroulement des activités	B	Présentation des contenus	a				
		Pratique de l'apprenant	b				
		Présence de feedback	c				
Evènement de réinvestissement	C	Bilan des acquis	a				
		Présentation d'activités correctives	b				

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

3.5- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

Pour analyser les données collectées à l'aide de notre grille d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération nous avons procédé à l'analyse cas par cas correspondant au modèle freudien. Ce modèle repose sur l'élaboration d'un cadre de référence auquel on confronte le contenu du texte. Ce cadre peut être établi a priori et se fonder sur des modèles généraux indépendants du corpus particulier ou au contraire être progressivement construit en cours de lecture et d'analyse. Nous avons ensuite fait une synthèse des résultats sous forme de conclusion faisant ressortir les situations problèmes de chacun des cas vis-à-vis des autres cas.

3.5.1- L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1986).

L'analyse de contenu est généralement définie comme un ensemble permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter, une méthode empirique, dépendante du type de « parole » que l'on veut étudier et du type d'interprétation que l'on vise. En effet, il n'y a pas de recettes toutes faites en analyse de contenu, tout dépend des objectifs du chercheur, de ce qu'il veut démontrer, de ses intuitions, et du type de document auquel il s'intéresse. L'analyse des données qualitatives est la technique la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Mucchielli, 2009). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification.

L'analyse de contenu portera sur différents types de données issues des entretiens et du questionnaire. Dans le cadre de cette étude, nous réaliserons l'analyse en 5 étapes. La première étape consistera à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle consistera 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 « tout à fait vrai ; plutôt vrai ; tout à fait faux ; plutôt faux » pour apprécier un thème.

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 codifierons les instruments de collecte en numérotant toutes les questions afin de rendre plus précise et

pratique à l'exploitation des instruments. Ce travail de codage se fera à la main avec un stylo et du papier. La cinquième étape enfin consistera 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 porterons notre attention sur les énoncés révélateurs dont la fréquence d'apparition ne sera pas nécessairement élevée, mais qui nous sembleraient révélateurs et pertinents pour corroborer et réfuter nos hypothèses de recherche, ou pour modifier nos conjectures théoriques. On peut, à travers la grille d'analyse élaborée plus haut identifier les faits saillants et pertinents.

3.5.2- Transcription des résultats : grille de dépouillement des données

L'orientation que nous avons choisie pour la transcription de nos résultats est la catégorisation. En effet, la catégorisation selon Mucchielli (2009 : 17) « *est une opération intellectuelle qui permet de subsumer un sens plus général dans un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénombrés* ». Cette opération a consisté dans le cadre de l'étude à fournir des réponses qui nous semblaient important pour l'étude de la professionnalisation l'activité de formation. Les catégories que nous avons retenues sont les rubriques (indicateurs) ou un groupe d'intérêt (centres d'intérêt).

Pour catégoriser, la démarche a consisté :

- à procéder premièrement à l'inventaire, c'est-à-dire à l'isolement des éléments du discours ;
- à classier deuxièmement les faits de ces discours, c'est-à-dire organiser les informations en vue d'en faciliter l'interprétation. Le système de catégorie n'était pas donné d'avance, mais elle a été la classification analogique et progressive des éléments. La procédure que nous avons adoptée est celle de l'étude par tas (Bardin, 1986).

Nous avons insisté sur la démarche hypothético-déductive. En effet, nous avons réalisé l'analyse en cinq étapes. Cette partie approfondit les principales étapes de l'Analyse de Contenu.

La première étape consistait à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape, quant à elle, consistait à repérer les passages pertinents issus des observations et des entrevues. L'objectif visé était de repérer les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique.

Au niveau de la troisième étape, il s'agissait 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 hypothéticodéductive aux indicateurs du cadre théorique. A titre d'exemple, le code pouvait être : positif ou négatif ; nul, bas, moyen élevé pour apprécier un thème. 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 précis et pratique l'exploitation des instruments. Ce travail de codage s'est fait à la main avec un stylo et du papier.

La cinquième étape a enfin consisté à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Le but recherché était de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. Etant donné que l'analyse est qualitative, nous avons porté notre attention sur les énoncés révélateurs, dont la fréquence d'apparition n'était pas nécessairement élevée, mais qui nous semblait révélateur et pertinent pour corroborer ou réfuter nos hypothèses de recherche, ou encore pour modifier nos conjectures théoriques.

Tableau 6 : Grille d'analyse des entretiens

	Catégories	Sous-catégories	Modalités			
			1	2	3	4
Catégorie 1	Modèle de formation	- Formation par alternance - Formation simultanée				
Catégorie 2	moments de formation	- moment de l'expérience vécue - moment de l'explicitation - moment de la conceptualisation - moment du transfert				
Catégorie 3	Mise en œuvre des stages de formation	- Stage d'imprégnation - Stage en tutelle - Stage en responsabilité				
Catégorie 4	Niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage	- Evènements initiaux - Evènements de déroulement des activités - Evènement de réinvestissement				

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

Légende :

Une catégorie sera codifiée à 1 si elle est tout à fait inadéquate ; c'est-à-dire qu'elle ne convient pas à la catégorie. Une autre sera codifiée à 2 s'elle est plutôt inadéquate c'est-à-dire qu'elle ne convient pas à la catégorie, mais laisse apparaître des nuances. Telle autre sera codifiée à 3 s'elle est plutôt adéquate c'est-à-dire s'elle convient à la catégorie mais laisse apparaître des nuances. Telle autre sera codifiée à 4 s'elle est tout à fait adéquate si elle convient à la catégorie et constitue un fait saillant dans la recherche.



**TROISIÈME PARTIE :
CADRE OPÉRATOIRE**

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre procède à la présentation et l'analyse des résultats. La tâche consiste à mettre les résultats en langue. Cette mise en forme des données et traitées s'accompagne des commentaires qui sont directement issus des observations du terrain. Dans cette partie, nous allons procéder à la représentation des données collectées sur le terrain. Cette représentation se fait par le biais de nos catégories et de nos sous-catégories d'analyse. Cette représentation se fera en deux temps :

- La présentation des données issues de l'observation directe
- La présentation des discours issus des interviews groupées telles que nous les avons recueillies de nos trois cas.

4.1- COLLECTE DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE

L'observation est l'action de regarder avec attention les êtres, les choses ou les phénomènes à étudier. L'observation concerne quelques élèves-maitre en situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'une observation didactique au sens Escot (2006). Ainsi, nous avons focalisé notre attention sur la fiche pédagogique, le processus pédagogique utilisé par l'élève-maitre pour dispenser son cours, les interactions qu'il suscite entre lui et les apprenants

En théorie, 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.

Dans la pratique, 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 quelque soit le niveau, sont soumis à un calendrier scolaire défini par leur ministère de tutelle. Dans le temps prévu, ils doivent exécuter si possible l'intégralité du programme qui leur a été assigné. Or, dans la plupart des cas, le temps imparti 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.

En effet, l'observation directe que nous avons faite à l'ENIEG BAC s'est faite 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 théoriques, les méthodes d'enseignant-apprentissage et des évaluations de la quatrième séquence. Pendant cette période, nous avons observé les comportements de l'élève-maître et de l'enseignant de l'ENIEG. Aussi, nous est-il apparu que les contenus d'enseignement théorique étaient vastes et que la plupart des leçons avaient une durée d'une heure de temps ; d'autres allaient jusqu'à deux heures. La durée de la formation en elle-même est de neuf (9) mois.

Ensuite, nous avons eu l'opportunité d'observer à nouveau les élèves-maîtres à l'EPA et à l'EMA de Mfou ; pendant leur stage pratique. Là-bas, nous avons remarqué qu'il y avait une alternance entre les moments de formation mis en œuvre lors des activités, 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 encadreurs de l'ENIEG travaillaient ensemble, afin d'assurer à l'élève-maître un bon encadrement. L'élève-maître avait sept (7) à huit (8) leçons à préparer chaque jour et à la fin de chaque journée, l'instituteur faisait une petite synthèse avec lui. Malgré les remarques de l'instituteur et de l'assistance de l'enseignant de l'ENIEG, l'élève-maître éprouvait toujours de nombreuses difficultés dans la pratique de la classe ; à cause de l'inadéquation entre les enseignements théoriques et les réalités professionnelles du terrain : La formulation de l'OPO, la mise en œuvre des stages de formation selon les modèles de formation, la motivation de l'apprenant, la présentation des contenus, etc. Au mois d'Avril-Mai dernier, nous avons pu observer l'élève-maître en pleine évaluation des pratiques finales comptant pour l'examen du

CAPIEMP, dans les écoles primaire et maternelle d'application ; annexes à l'ENIEG de Mfou de Yaoundé. Cette dernière observation a duré deux semaines. Durant cette période, l'élève-maître, avait toujours des problèmes dans la préparation et la présentation des leçons. 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.

4.2- REPRESENTATION DES DONNEES COLLECTEES

Nous allons présenter les informations obtenus sur le terrain à partir de 04 catégories. Les catégories d'analyse permettent de systématiser les données obtenues sur le terrain.

Tableau 7 : Présentation des données collectées sur le terrain

Catégories	Sous-catégories	Verbatim
1) Modèles de formation	Formation par alternance	EI : « Je pense qu'il faut qu'au cours de notre formation, qu'on fasse des enseignements théoriques et pratiques en même temps ». Ens : « il nous faut plus d'expérimentation, à travers les simulations faites lors des activités ». EI : « Moi je pense qu'il faut plus de temps pour finir le programme et puis c'est en allant très souvent en stage qu'on peut évaluer et valider nos connaissances théoriques ». Ins : « je ne pense pas qu'augmenter la durée de formation et des stages soient nécessaires, si on suit vraiment les modèles de formation tout ira ».
	Formation simultanée	Ens : « moi je pense que le problème n'est pas au niveau de la préparation si les encadreurs comptent seulement le nombre de nos préparations et les amendent pas. Pour moi il faut déjà voir à partir de l'ENIEG. L'enseignant doit avoir une maîtrise concret des différents étapes de la préparation des activités selon les approches recommandées ». EI : « je pense qu'il faut d'abord finir les cours théoriques avant d'aller en stages pratiques »

		<p>Ens : « Il faut multiplier les occasions d'élaboration des fiches pédagogiques lors de la formation théorique et une fois atteinte on les amène en stage pratique».</p>
	<p>Moment de l'expérience vécue</p>	<p>Ens : « Moi je dis que nous ne sommes pas motivés, c'est-à-dire ma motivation peut provenir de la présence des cadres d'appui dans nos écoles, et si je sais qu'ils viendront nous assister ça pourra donner un poids à nos enseignements ».</p> <p>Ens : « Qu'on nous envoie les enseignants faire les formations continues et surtout les enseignants qui manquent de professionnalisme, pas les cadres qui sont au bureau ». Ins : « il faut approfondir les recyclages, lorsqu'un enseignant n'a pas été bon et si possible conduire même des projets et des activités ».</p>
<p>2) Moments de formation</p>	<p>Moment de l'explicitation</p>	<p>El : « ce programme n'est plus adapté aux besoins actuels de l'élève-maître. Il est très théorique et ne présente aucun objectif». Ens : « Non, on met les thèmes par rapport à ce que nous organisons en conseil d'enseignements et que nous définissons ensemble les objectifs d'enseignements et d'apprentissages »</p> <p>Ens : « Les élèves-maîtres devraient lors de leur formation reconstruire des modèles et des invariants afin de mettre sur pied des schèmes, des opérations mentales qui va les aider à être compétents et efficaces. Comme ça ils pourront démarrer avec ce qui est bien ».</p> <p>Ins : « Je pense que les programmes sont bien planifiés pour qu'ils soient compétents et efficaces au sortir de l'école ».</p>

	Moment de la conceptualisation	<p>Ens: « je pense qu'on doit commencer par la mise à l'épreuve de la réalité, on associe les modèles théoriques pour avoir quelque chose de professionnel chez ces élèves».</p> <p>Ins: « Moi je dis ces programmes sont trop conceptuels, ils n'ont aucun rapport avec ce que nous faisons. En réalité, les élèves-maîtres viennent en stage pour appliquer ce qu'on leur enseigne à l'ENIEG. Mais, on se rend compte qu'à leur arrivée il faut tout leur apprendre ». El : « A partir de l'ENIEG on doit être bien formé, on devrait encore former en formation bilingue ». El: « La formation initiale d'abord puis la formation continue, pour éviter qu'on ne mélange tout ».</p>
	Moment du transfert	<p>El : « Je pense qu'il faut du temps pour interpréter et modifier tout ce qu'on nous apprend lors des cours théoriques pendant nos stages ». El : « Les élèves-maîtres doivent avoir appris à s'accomoder et à s'adapter une fois en stage pratique, parce que c'est le seul moment pour montrer ce qu'on connait».</p> <p>El : « Les stages pratiques sont prioritaires en formation on doit mettre l'accent sur le canevas, l'élaboration des fiches, c'est quand on corrige ta fiche que tu sais ce qu'il fallait faire ».</p> <p>Ins : « au début c'est souvent très difficile, mais après ils s'adaptent et le font assez-bien. Ceci se passe généralement à la fin du stage. La durée est très courte ce qui fait que les apprenants rentre généralement sans avoir bien appris »</p>

3) Mise en œuvre des stages de formation	stage d'imprégnation	<p>Ens : «ils ont au total deux stages pratiques : Un stage pratique à l'école primaire et un stage pratique à l'école maternelle. Chaque stage a une durée de trois semaines, selon les niveaux». Ins : «Nous croyons qu'ils ne sont pas vraiment compétent parce qu'ils ne sont pas capable de tenir une classe ; ils ont encore beaucoup de difficultés avec la formulation de l'OPO, la gestion et la maîtrise de la discipline dans la classe ». Ens : « l'enseignant doit savoir qu'au départ, il faut diagnostiquer les besoins, les attentes et les difficultés des élèves-maitres. Nous pensons que la durée de nos stages pratiques est insuffisante, ils n'ont pas assez de temps pour mettre en pratique ce qu'on leur enseigne » EI : « Nous ne menons pas l'activité en proprement dit car nous n'avons pas reçu la didactique requise et nous sommes souvent nombreux dans les salles de classe. Parce que les autres niveaux intermédiaires aussi vont en stage avec nous les finissants. Nous n'avons pas assez de temps pour assimiler ce qu'on nous apprend. A peine on commence à comprendre ce dont il est question que le stage est terminé».</p>
	Stage en tutelle	
	Stage en responsabilité	

4) Efficacité du processus enseignement-apprentissage	Evènements initiaux	<p>EI : « pendant la présentation des leçons, parfois on ne sait pas où on va, on ne maîtrise pas bien les étapes de manière pratique. On les récite comme ça dans la tête, mais en classe on mélange tout, on ne sait plus ce qu'on doit faire» EI : « je pense que la fiche qu'on utilise à l'ENIEG doit être la même que celle qu'on nous donne lors des stages, c'est pour cela qu'on n'arrive pas à être efficace parce qu'on ne maîtrise pas bien ce qu'on fait »</p> <p>Ens : « Il faut qu'on s'entende tous sur le modèle de fiche qu'on doit apprendre à ces élèves-maitres. Nous même on a du mal à adopter une fiche pour nos enseignements, voilà pourquoi il nous faut un recyclage et qu'il soit régulier».</p> <p>EI : «à l'ENIEG, les enseignants nous disent qu'il faut motiver l'apprenant à travers ce qu'ils appellent la tâche, mais ce n'est pas la même chose quand tu va en stage à la maternelle »</p>
	Evènements de déroulement des activités	<p>EI : « le respect du canevas est difficile, il y aussi la honte que l'on éprouve à faire des erreurs ». Ens : « moi je pense que la première difficulté c'est que les élèves-maitres veulent toujours faire des comparaisons entre ce qu'on leur apprend à l'ENIEG et ce que les instituteurs leur montrent, plutôt que de chercher à comprendre comment on mène une activité, c'est la base de tout».</p> <p>EI : « j'ai aussi des problèmes de pour présenter les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire que j'ai du mal à relier l'information à l'objet poursuivi et d'adapter ce que je veux dire au niveau des élèves». Ins : « ces enfants ne savent pas vérifier la compréhension des apprenants. »</p>

Evènement de réinvestissement	<p>EI : « pour moi lorsqu'on finit les enseignements, on doit soulever des nouvelles questions qui vont donner lieu à un approfondissement des activités. » EI : « lorsque je finis, e prévoir souvent les activités de rémédiations, je donne le travail individuel à faire à chaque élève».</p> <p>Ens : « En ce qui concerne les élèves-maîtres on leur donne tout pour être efficace une fois qu'ils seront sortie d'ici».</p>
-------------------------------	---

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

4.2.1- Synthèse des données collectées

Au terme de la présentation des données collectées, nous pouvons regrouper les informations autour de quatre points essentiels qui apparaissent comme des faits saillants et marquants :

1) Les programmes de formation sont appropriés, mais très vastes et trop théoriques, sans objectifs et même inadaptés au contexte socioprofessionnel actuel de l'élève-maître. En dehors des enseignements théoriques, les élèves-maitres reçoivent également des apprentissages pratiques, même si ceux-ci ne correspondent pas effectivement à ceux qu'ils font en stage. C'est l'exemple de la fiche de préparation des leçons.

2) Les élèves-maîtres connaissent une formation en alternance c'est-à-dire qu'en même temps qu'on donne aux élèves-maitres une formation théorique, on s'arrête pour qu'il fasse aussi la formation pratique. Le nombre et la durée des stages pratiques sont insuffisants, il ya deux stages pratiques à l'ENIEG BAC ; d'une durée de trois semaines chacune ce qui rend difficile le transfert et la réflexivité des acquis chez les élèves-maitres.

De ce fait, les élèves-maitres sont obligés de compter sur la mise en œuvre des stages pour évaluer leur niveau de compétence professionnelle individuelle acquis au cours de la formation, étant donné leur totale incapacité à élaborer les évènements initiaux d'enseignements.

3) Les élèves-maîtres présentent tous des problèmes d'efficacité du processus enseignement-apprentissage. Ces élèves-maitres à ce stade sont incapables de proposer un déclencheur et susciter un questionnement chez les apprenants.

4) Le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage n'est que la conséquence de la professionnalisation de l'activité de formation de l'élève-maitre. Les écoles annexes d'application n'apparaissent pas toujours comme un espace privilégié de professionnalisation des élèves-maitres. Le constat qui s'est dégagé est qu'il ya une inadéquation entre ce qu'on enseigne à l'ENIEG et ce que donnent les encadreurs des écoles d'application aux élèves-maitres.

4.3- PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS

4.3.1- Les modèles de formation

En ce qui concerne l'analyse du modèle de formation à l'ENIEG BAC, il ressort que les enseignants ont besoin d'une formation en alternance qui met l'accent sur l'enseignement, la modélisation, la simulation, l'expérimentation et la validation des acquis chez les élèves-maitres.

Tableau 8 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur le modèle de formation

Population Modèle de formation	Élève-maître		Enseignant de l'ENIEG		Instituteurs		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Formation par alternance	6	85,71	5	71,43	5	71,43	16	76,19
Formation simultanée	5	71,43	6	85,71	4	57,14	15	71,43
Moment d'expérience vécue	4	57,14	6	85,71	5	71,43	15	71,43

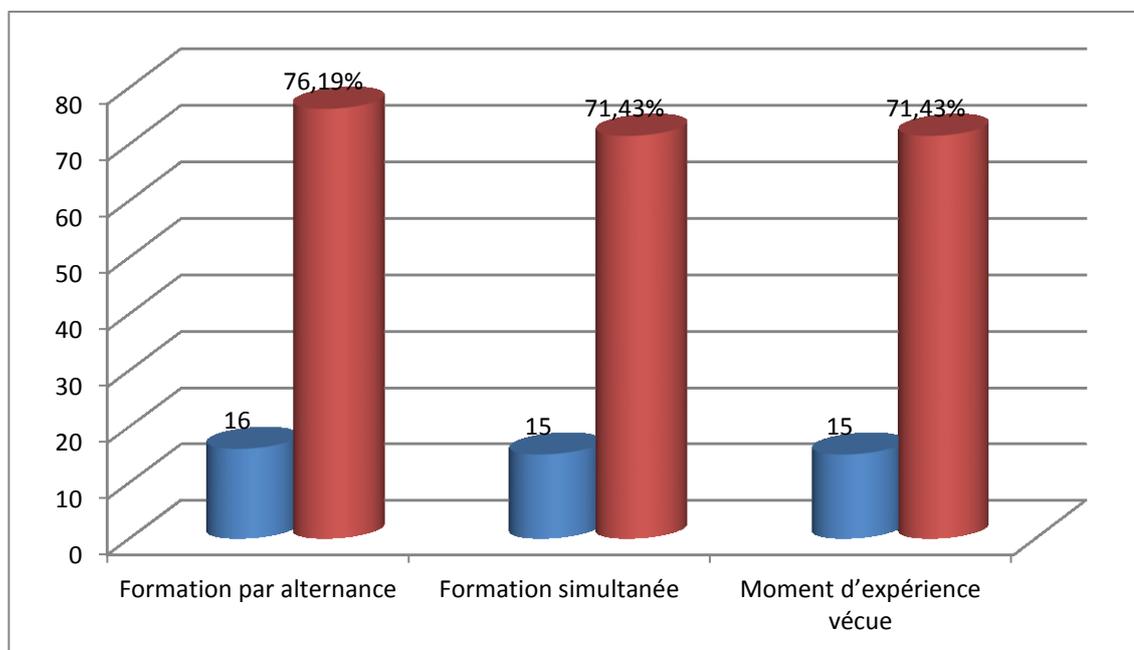
Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

Il ressort de ce tableau que les élèves-maîtres, les enseignants et les instituteurs sont réellement préoccupés par le modèle de formation et y ont donné leur opinion :

- 16/21 soit 76,19% pour la formation par alternance

- 15/21 soit 71,43% pour la formation par simultanée
- 15/21 soit 71,43% pour le moment d'expérience vécue

Figure 1 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur le modèle de formation



Des résultats obtenus au niveau de cette catégorie, il ressort que les programmes de formation sont relativement vastes pour une durée très réduite. 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 compétence professionnelle et/ou collective. Un élève-maitre lors d'un entretien dit : « nous ne menons pas l'activité car nous n'avons pas reçu les enseignements nécessaires pour le faire ». Un autre élève-maitre pendant l'entretien commente : « il faut qu'on rallonge la durée de la formation si nous pouvons espérer former des enseignants efficaces ». On peut observer malgré la diversité des avis qu'on ne peut pas envisager la mise en œuvre des modèles de formation sans l'élaboration des outils et des stratégies de formation adéquats. Deux enseignants font les remarques suivantes: « je pense qu'il faut une démarche appropriée, une bonne planification de la formation qui illustre le contenu » ; « moi je pense qu'il faut plus d'enseignements pratique que théorique ».

D'après Tsafak (2006), il existe deux modèles de formation : la formation en alternance et la formation simultanée. Selon le modèle alternatif, l'école offre sur une durée variable selon les systèmes, une formation exclusivement professionnelle à des candidats

ayant déjà réussi la formation académique requis dans l'enseignement général ou dans les facultés universitaires. Par contre dans le modèle simultané, l'école est autonome. Elle offre simultanément la formation académique de niveau conforme aux besoins de l'emploi et la formation professionnelle propre aux métiers éducatifs. La durée des études est fixée en conséquence. La quantité de scolarité réservée à chaque composant dépend du profil à l'entrée. L'organisation des études à l'ENIEG semble correspondre à ce second modèle, parce qu'au sortir de cette école, les élèves-maitres ont du mal à établir un rapport entre la formation requise à l'ENIEG et l'expérience sociale.

Que ce soit la formation en alternance ou la formation simultanée, elles sont organisées suivant une planification annuelle. Ces formations créent est une dynamique engendrée par une dimension de concertation entre les deux lieux (institut et lieu de stage). C'est une réflexion d'ordre organisationnel et une rencontre avec les acteurs du système de scolaire, impliquant une ouverture d'esprit et une adaptabilité pour l'étudiant. C'est un Aller et Retour entre le champ de l'expérience et celui de l'enseignement. Elle ambitionne une réflexion pour pouvoir transposer et favoriser la transférabilité dont la finalité est d'accroître le niveau d'efficacité. La notion de temps et d'espace joue dans l'appropriation des apprentissages. Dans ces modèles de formation, l'apprenant puise alternativement dans le versant « école » et le versant « stage » du dispositif de formation. Dans une logique de compétences cela suggère qu'il formule une demande de confrontation à différentes situations. C'est une approche individualisée par « parcours » de l'étudiant visant à l'acquisition des compétences professionnelles.

Selon Roegiers (2003), il faut procéder à une analyse des modèles de formation comme une démarche d'évaluation essentielle. Si un système veut faire aboutir son projet de formation, il doit établir les propriétés et produire des objectifs de formation pertinents. Le système se propose alors de recueillir les informations nécessaires pour déterminer s'il y a pas mieux à faire pour arriver à ses fins, l'analyse des modèles de formation vise ainsi deux fonctions : la fonction de régulation, c'est la fonction principale de l'analyse des modèles de formation qui permet de garantir qu'on ne se trompe pas de formation et surtout de type d'action ; ensuite la fonction de prévision de l'évolution du système en fonction des résultats attendus de la formation. Roegiers (2003) précise que l'analyse des modèles de formation est un double processus d'élucidation c'est-à-dire d'explication, de clarification des modèles de formation et un processus de négociation qui devrait conduire à une prise de décision et où

l'adhésion de tous les membres concernés est requises. En ce qui concerne l'analyse des modèles de formation, il ressort que les élèves-maitres ont besoin d'une formation en alternance suffisante, des supports adéquats pour une bonne illustration des contenus à dispenser. La formation doit porter sur l'élaboration des fiches et plusieurs séances de simulation, ce qui va rendre l'apprenant plus compétent. On doit privilégier les stages pratiques et l'élaboration des outils pédagogiques (fiche). Privilégier la formation continue pour les enseignants en poste. D'autres parts un parcours pédagogique est nécessaire et part de la formation initiale à la formation continue régulière.

4.3.2- Les moments de la formation

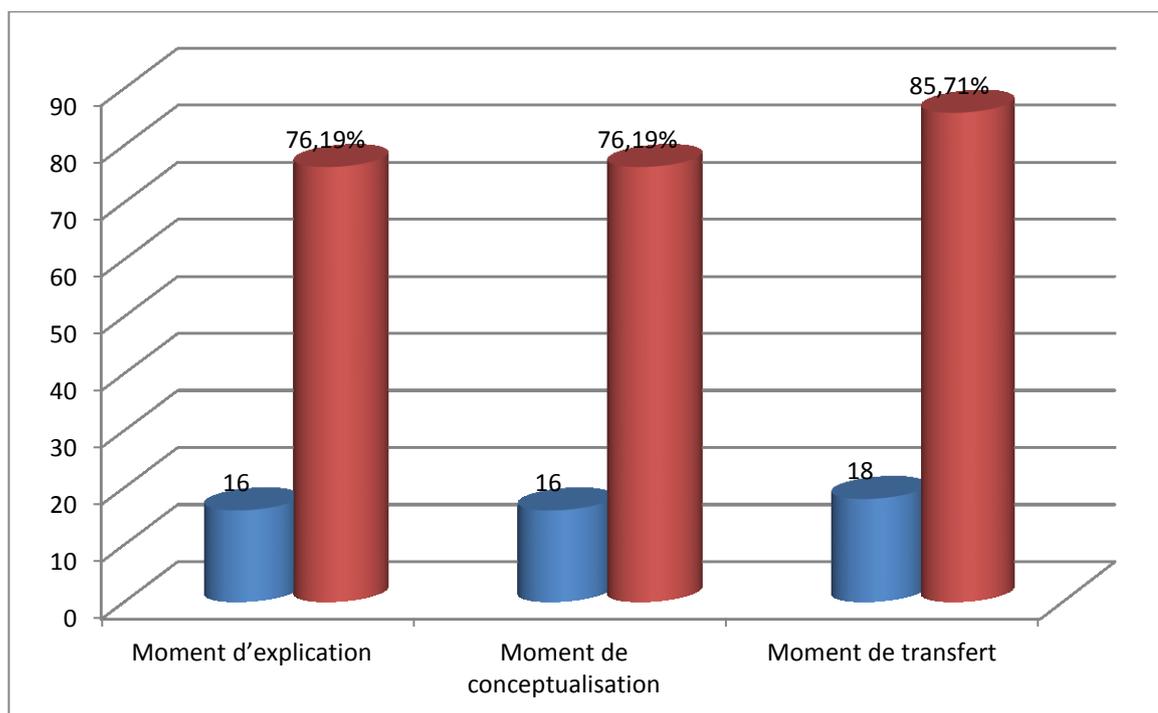
Tableau 9 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur les moments de formation

Moment de formation	Élève-maître		Enseignant de l'ENIEG		Instituteurs		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Moment d'explication	5	71,43	6	85,71	5	71,43	16	76,19
Moment de conceptualisation	6	85,71	5	71,43	5	71,43	16	76,19
Moment de transfert	7	100	6	85,71	5	71,43	18	85,71

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

L'analyse du tableau 9 montre que les moments de formation détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement apprentissage. L'accent est noté au niveau des moments de transfert soit un pourcentage de 85,71%.

Figure 2 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur les moments de formation



Pour cette catégorie, il existe des variations en ce qui concerne le moment de formation. Par ailleurs en formation, la priorité doit porter sur le moment de l'expérience vécue, le moment de l'explicitation, le moment de la conceptualisation et le moment du transfert.

Des résultats obtenus au niveau de cette 2^{ème} catégorie, il ressort que la formation à l'ENIEG Bac a été faite sans une conception du plan de formation dans l'optique des moments qui amène les élèves-maitres à maîtriser la pratique de l'enseignement et d'avoir des compétences pédagogiques liées aux activités de formation. 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, la personne 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..).

On peut dire que l'analyse des besoins n'étant pas élaborée au préalable en matière de formation, l'élaboration des moments de formation n'est pas aisée à cet effet. On remarque qu'il n'y a pas un moment appropriée pour la construction des compétences chez l'élève-maitre. Certains enseignants partent de la mise en situation dans l'action pour conduite des projets et des activités. Le but étant de résoudre des problèmes. D'autres insistent sur la réflexion sur des matériaux concrets servant à la transformation de l'action consciente. De l'observation directe, il en découle qu'à l'ENIEG BAC l'élève-maître reçoit trente six (36) leçons par semaines. Soit un total hebdomadaire de trente six heures de cours.

Par ailleurs, à l'ENIEG, Les contenus des programmes n'ont pas les objectifs généraux ni les objectifs d'apprentissage. Ces contenus n'impliquent pas les domaines affectifs et psychomoteur pouvant aider les élèves-maitres acquérir les compétences de transfert et de réflexivité, ils se focalisent uniquement sur les domaines cognitifs. En plus, ils sont très vastes et Ils n'intègrent pas les apprentissages clés de l'exercice de la profession enseignante : comment transformer une action consciente et reconstruire les modèles et les invariants, comment construire des schèmes opératoires... En plus, tous les enseignants au court de leurs séances de didactique n'insistent pas sur ces apprentissages fondamentaux à cause du temps. Les programmes étant vastes et la durée de la formation courte ; chaque enseignant voudrait au mieux couvrir son programme. La méthodologie n'est pas toujours maîtrisée, par conséquent il existe des difficultés dans la construction et l'animation des modèles cognitifs.

Il ressort des résultats obtenus sur le terrain que le moment de formation revêt une absence du cadrage de la réforme. Un enseignant commente lors de l'entretien : *« lors de la formation, on ne sait pas où on va ; même avec les documents on ne sait pas ce qu'on doit faire »*. Par ailleurs, il existe des efforts de mise en pratique de l'activité de formation, les enseignants s'efforcent à enseigner de façon professionnelle comme le témoigne un enseignant : *« le niveau de professionnalisme est moyen, maintenant on essaye de s'appliquer »*. *« Quand moi je finis une activité et qu'on la révision, l'élève-maitre dit faire une activité d'enrichissement et d'approfondissement »*.

Dans cette catégorie les enseignants déclarent que les moments où les élèves-maitres expriment leurs compétences individuelles sont ponctuels, par exemple pendant l'accueil à

l'école maternelle lors des stages pratiques, les moments d'éveil pendant le processus enseignement-apprentissage. Partant de l'analyse des catégories qui précèdent, il apparaît que le moment de formation fait problème. Il présente plusieurs handicaps sur le plan de la mise à l'épreuve de la réalité des concepts et théories d'action. Les élèves-maitres ont du mal à interpréter et à modification des schèmes opératoires pour pouvoir s'accommoder. Les conditions d'apprentissage ne sont pas favorables. Des résultats obtenus sur le terrain, il ressort des difficultés d'apprentissage présentées par les élèves-maitres comme le dit cet enseignant : « *la formation est difficile chez les élèves-maitres, surtout pour ceux qui ont passé plusieurs années sans aller à l'école* ». Il existe également des efforts de maîtrise du processus enseignement apprentissage comme le commentent ces enseignants : « je dois respecter les étapes sur la fiche de progression. Par ailleurs, l'évaluation du plan de formation connaît des contraintes parmi lesquelles le niveau d'appropriation qui est très faible comme le commentent ces élèves-maitres : « *on a encore à apprendre, il faut encore du temps* ». Ceci traduit à l'égard des élèves-maitres le problème de transfert, de la mobilisation des ressources en contexte.

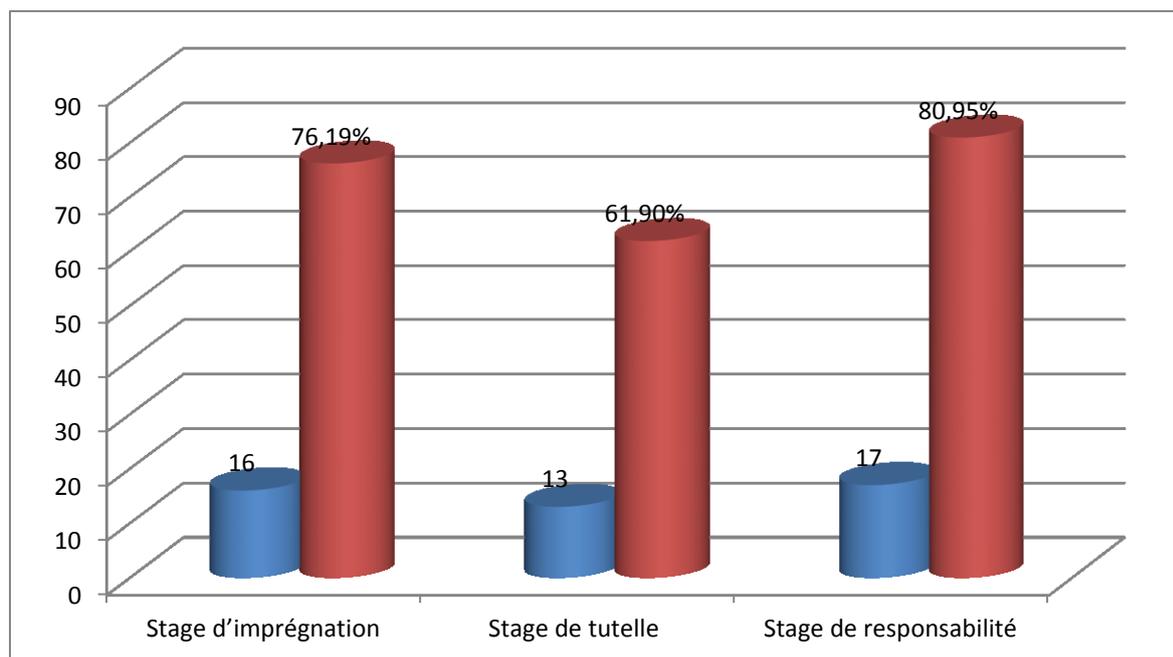
4.3.3- La mise en œuvre des stages de formation

Tableau 10 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur la mise en œuvre de stages de formation

Moment de formation	Élève-maître		Enseignant de l'ENIEG		Instituteurs		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Stage d'imprégnation	5	71,43	6	85,71	5	71,43	16	76,19
Stage de tutelle	4	57,14	5	71,43	4	57,14	13	61,90
Stage de responsabilité	4	57,14	7	100,00	6	85,71	17	80,95

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

Figure 3 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur la mise en œuvre de stages de formation



La figure 3 montre que :

- 80,95% des enseignants pensent que le stage de responsabilité influe sur le processus d'enseignement-apprentissage
- 76,19% des enseignants pensent que le stage d'imprégnation influe sur le processus d'enseignement-apprentissage
- 61,90% des enseignants pensent que le stage de tutelle influe sur le processus d'enseignement-apprentissage

Pendant les stages pratiques, l'élève-maître trouve également un vaste programme. Soit en moyenne huit à neuf leçons par jour. De même, dans les lieux de stages pratiques ; que se soit à l'école primaire ou à l'école maternelle, l'instituteur demande juste à l'élève-maître de préparer et de présenter le nombre de leçons ou le nombre d'activités de chaque jour; Soit huit (8). Par ailleurs, ce que l'élève-maître a appris à l'ENIEG, ne correspond pas exactement avec ce qu'il devra appliquer dans les salles de classe. Pour les instituteurs, tout leur a été enseigné à l'ENIEG; c'est-à-dire les canevas disciplinaires, la formulation des OPO, les techniques de gestion de classe, les techniques de gestion du tableau. Les instituteurs n'insistent pas de façon récurrente sur les points essentiellement fondamentaux de la pratique de la classe pouvant aider les élèves-maitres à développer les compétences professionnelles

individuelles. En outre, dans les lieux de stages pratiques ; à peine l'élève-maître commence à comprendre ce qu'on lui demande de faire que le stage est terminé. Nous avons également observé que lors des séances de synthèses générales après les stages pratiques, l'élève-maître ne prend pas des notes ou des remarques pouvant lui permettre d'améliorer ses connaissances et sa pratique de la classe.

De ce qui précède, nous disons que les contenus des programmes d'enseignement théorique et pratique à l'ENIEG BAC sont vastes et la durée totale de la formation très courte. Raison pour laquelle l'enseignant de l'ENIEG et l'instituteur ne font pas la « redondance » lors des enseignement-apprentissage clés tels que la pratique de la classe, par conséquent à la fin de la formation, l'élève-maître accuse beaucoup de lacunes dans les pratiques liées à l'exercice de sa profession.

4.3.4- Le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

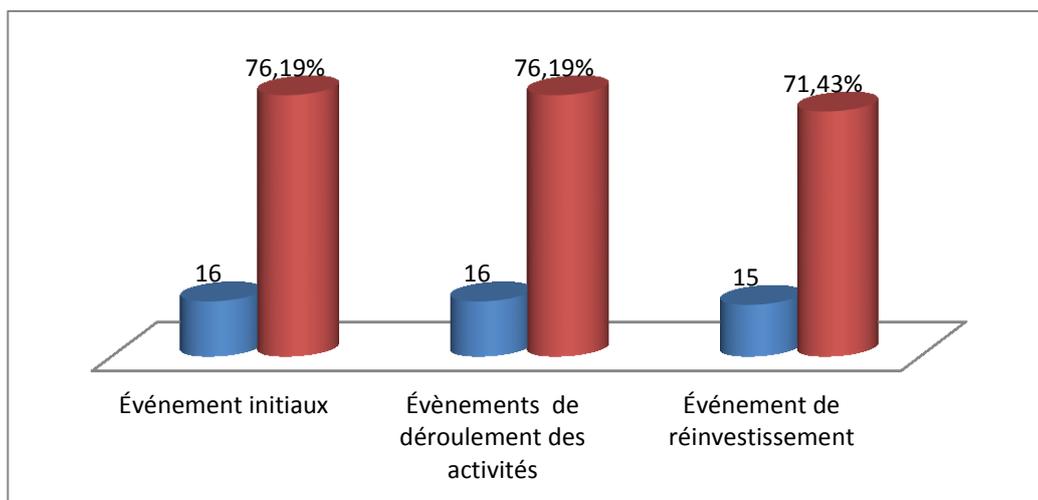
Tableau 11 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

Moment de formation \ Population	Élève-maître		Enseignant de l'ENIEG		Instituteurs		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Événement initiaux	7	100,00	5	71,43	4	57,14	16	76,19
Évènements de déroulement des activités	6	85,71	5	71,43	5	71,43	16	76,19
Événement de réinvestissement	6	85,71	5	71,43	4	57,14	15	71,43

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017

D'après le tableau ci-dessus, on note une forte proportion des élèves-maîtres (100%) en ce qui concerne l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.

Figure 4 : Répartition de la population d'étude en fonction de son opinion sur l'efficacité du processus enseignement-apprentissage.



En effet, des résultats obtenus par rapport aux trois catégories d'analyse, il ressort que le niveau du processus enseignement-apprentissage n'est pas du tout efficace comme le dit cet enseignant : *« le niveau de compétence professionnelle est encore bas, nous même les enseignants nous négligeons cet aspect dans notre profession, il y a la honte de mal faire qui nous dérange, il faut encore beaucoup d'effort »*. Au regard également des contraintes rencontrées au niveau de chaque catégorie à savoir la mobilisation des ressources, l'absence de curriculum cohérent, le niveau d'appropriation très faible, le niveau d'efficacité de l'activité de formation des élèves-maitres reste aussi insignifiant. Des résultats obtenus au niveau de cette catégorie, il ressort qu'il y a absence des ressources, absence d'une formation professionnelle. Par ailleurs, il existe des contraintes à cette efficacité du processus enseignement-apprentissage comme la mobilisation des ressources. Un enseignant dit à propos : *« il faut absolument voir le problème de la professionnalisation »*. Un autre enseignant déclare : *« il faut multiplier les occasions d'élaboration des fiches pédagogiques lors des séminaires »*.

L'analyse des modèles de formation est donc fondamentale pour le niveau d'efficacité du processus enseignement apprentissage, car elle doit s'inscrire dans les échéances de projet d'évaluation, de carrière, de production, d'acquisition de matériel de besoin de compétence ou d'innovation et le détermine donc à cet effet Parmentier (2008). D'après l'ingénierie de formation, Parmentier voudrait qu'au cours de la formation des élèves-maitres, que l'on prévoit l'évaluation qui va permettre de vérifier à chaque étape du processus de formation que le message passe bien et cela avant, pendant et après chaque action. Evaluer c'est aussi

s'entourer des conditions d'une réussite en mettant sous assurance qualité toute les prestations de services afférentes à la formation, c'est encore se donner les moyens de témoigner et de prouver que les objectifs impartis sont atteints.

Les résultats de cette catégorie nous révèlent les difficultés à transférer les connaissances chez les enseignants comme chez les apprenants, tout ceci implique un problème fondamental d'ingénierie. Il existe également des facteurs de réussite. A ce niveau nous avons la motivation des enseignants, car selon la loi d'orientation de 1998 en son article 37 stipule : l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit dans la limite des moyens disponibles à des conditions de vie convenables ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. Il est donc le principal acteur du processus enseignement-apprentissage, sa formation est donc de mise en ce qui concerne le niveau d'efficacité 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.

Quant à la motivation des élèves-maitres, elle est à la fois intrinsèque et extrinsèque. C'est-à-dire qu'elle provient de ce qui se fait en classe et qui existe hors de la classe. De même, Roegiers (2003) relève le rôle important de l'enseignant dans le processus enseignement -apprentissage ; il met sur le compte de la motivation de l'apprenant les conditions matérielles de l'apprentissage, l'approche pédagogique, le matériel didactique ainsi que l'action et la personne même de l'enseignant en tant que stimulateur et facilitateur du processus d'apprentissage. Par ailleurs, on note également un effort de maîtrise du processus enseignement-apprentissage comme le souligne cet enseignant : « *il nous faut les moyens et les possibilités, nous faisons beaucoup d'efforts.* » Par ailleurs, Les contraintes ou difficultés en ce qui concerne l'évaluation du plan de formation, porte sur les faiblesses de la formation, le niveau d'appropriation également. En définitive, le processus enseignement - apprentissage est encore faible. Les paramètres qui expliquent cette faiblesse étant la difficulté de disposer sur le plan didactique d'une méthodologie, les ressources, le matériel et les supports pédagogiques, la construction d'un cadre d'apprentissage.

Tableau 12 : Faits saillants des catégories de l'étude

catégories	Indicateurs	Répertoire comportemental		
		Cas 1 : élèves-maitres	Cas 2 : enseignants	Cas 3 : instituteurs
Les modèles de formation	-Formation par alternance	<ul style="list-style-type: none"> - ne comprend rien au type de formation - il ya plus de d'enseignements théoriques que de pratiques - formation pas adéquate - on fait pleins e devoirs qu'on na pas le temps de présenter - notre programme est très vaste et on n'a pas le temps de faire trop de pratique 	<ul style="list-style-type: none"> -l'élève a du mal à faire les deux -on leur donne d'abord les enseignements avec différentes approches pédagogiques -après les enseignements on fait des simulations, on voit comment ils élaborent les fiches -on leur donne des devoirs à faire à la maison ou en groupe -les élèves reviennent avec les travaux et les présentent pour qu'on les valide souvent 	<ul style="list-style-type: none"> -lorsqu'ils viennent ici, on leur montre le travail, on leur dit comment ils doivent préparer les leçons -l'élève n'a pas le temps de bien apprendre -quand ils arrivent ici, ils sont tellement nombreux qu'on n peut pas bien les suivre un à un
	-Formation simultanée	-on a l'impression que c'est ce qu'on fait à l'ENIEG	-à l'ENIEG, on ne pratique pas trop ce type de formation	<ul style="list-style-type: none"> - comme ils sont nombreux c'est bien qu'on finisse d'abord les cours avant de les envoyer ici -les élèves n'arrivent pas à s'adapter

Les moments de formation	- Moment de l'expérience vécue	<ul style="list-style-type: none"> - les situations problèmes auxquelles on fait fasse partent - ce qu'on voit dans d'autres disciplines nous aide à réfléchir avant de poser une action et de traiter des évènements - Pour résoudre les problèmes, on part de notre expérience 	<ul style="list-style-type: none"> - une fois qu'ils rentrent des stages, on corrige leurs erreurs dans les rapports qu'ils font - Conduite des projets et des activités 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves arrivent souvent à corriger leurs petites erreurs - certains viennent avec des objectifs d'apprentissages
	- Moment de l'explicitation	- On choisit le matériel didactique approprié pour que l'apprenant comprenne mieux	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexion sur des matériaux pour rendre l'action intelligible -Transformation de l'action consciente en objet de réflexion 	- Réflexion sur des matériaux pour rendre l'action intelligible
	- Moment de la conceptualisation	<ul style="list-style-type: none"> - Reconstruction des modèles et Construction des modèles cognitifs Compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles 	- Reconstruction des modèles	-Reconstruction des modèles
	- Moment du transfert	<ul style="list-style-type: none"> - Mise à l'épreuve de la réalité des concepts et théories d'action - Interprétation en fonction des contextes d'intervention - Accommodation 	- Modification des schèmes opératoires	- Modification des schèmes opératoires

La mise en œuvre des stages de formation	- Stages	- On a fait tous les types de stage : d'imprégnation en tutelle, en responsabilité - la durée n'est pas suffisante	- On les encadre lors des différents stages sur le terrain -la durée est relativement courte	- On se bat à les encadrer lors des stages chez nous - le stage est très court - il ya beaucoup de chose à leur enseigner
	- suivi et évaluation et gestion des feed-back	-il ya eu évaluation et les séances de présynthèse et de synthèse	-on les évalue pendant et après les stages	-on contrôle leur préparation et leur présentation des leçons

Source : AZANGUE NANDA Mireille, 2017,

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RESULTATS

Le présent chapitre se propose de discuter les résultats obtenus pendant l'analyse. Interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Alors, il y est question pour nous de donner un sens aux résultats obtenus dans le chapitre précédent. En effet, le défis de l'interprétation et la discussion des résultats consistent à rendre compréhensibles ces résultats, en ressortant les spécificités qui y sont liées. La démarche consiste à rappeler tour à tour les hypothèses, les conclusions avant de préciser leur sens. A la fin de cette discussion, suivront des recommandations en rapport avec les résultats ainsi que les pistes de réflexion pourraient s'ouvrir donnant lieu à des perspectives. En outre, mentionnons tout de même que ce chapitre se terminera par la présentation des suggestions ou recommandations à l'endroit des différents acteurs de l'éducation.

5.1- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de cette recherche était de montrer que la professionnalisation de l'activité de formation détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage des élèves-maîtres. L'échantillon a été constitué de trois catégories de participants représentant trois cas (les élèves-maîtres, les enseignants de L'ENIEG et les instituteurs des écoles annexes). Cet objectif qui a conduit nos investigations nous ont permis d'abouti à des résultats dont il convient maintenant de montrer la pertinence. Pour le faire, nous allons tour à tour revenir sur nos différentes hypothèses de recherches. La démarche interprétative des résultats a pour fondement le cadre analytique. La démarche suivra l'ordre des hypothèses de recherche.

5.1.1- Du modèle de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

Depuis quelques années, les enseignants sont confrontés dans leurs pratiques de classe à des situations complexes, nécessitant de nouvelles compétences professionnelles (Tardif & Lessard, 1999 ; Maroy, 2006). Pour faire face à ces défis, la professionnalisation est

largement revendiquée par de nombreux experts comme étant nécessaire pour permettre aux enseignants de réaliser efficacement leurs tâches (Altet, 2010 ; OCDE, 2005 ; Tardif, 2007 ; Vacher, 2010). En conséquence, de nombreux pays ont procédé à des réformes concrétisées par des aménagements de nouveaux dispositifs de formation, le plus souvent référés au modèle du praticien réflexif (Schön, 1983 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001).

D'après la théorie sur l'ingénierie de formation de Parmentier (2008), nous avons recensé que l'analyse des modèles de formation préalable à la construction du plan de formation est donc un processus de consultation des différents acteurs de la formation pour clarifier et définir d'une manière concertée la pertinence d'un projet de formation élaboré à partir de différentes stratégies professionnelles. Elle permet de définir les objectifs de formation et les compétences recherchées.

Pour être de qualité, un modèle de formation doit être efficace. Cela veut dire qu'il doit permettre d'atteindre ses objectifs. On ne peut donc parler d'efficacité 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 de formation 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. L'efficacité d'un modèle de 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). Ces deux niveaux d'objectifs permettent de distinguer l'efficacité interne de l'efficacité externe. Seulement, les modèles de formation des élèves-maitres posent un réel problème qu'il convient de résoudre à savoir celui des contenus des programmes d'enseignements théorique et pratique. En effet, les programmes de formation à l'ENIEG BAC sont sans objectifs généraux et spécifiques. De même, il existe une inadéquation entre les enseignements théorique et pratique. Ensuite, il se pose le problème du nombre et de la durée des stages pratiques et enfin celui de la durée totale de la formation professionnelle de ces élèves-maîtres.

Après l'analyse de cette catégorie, nous sommes parvenus au fait que la formation en alternance utilisée à l'ENIEG en général et à l'ENIEG BAC en particulier n'intègre pas les apprentissages déterminants pour la pratique de la profession enseignante, de plus, les

programmes accordent uniquement l'intérêt au domaine cognitif de l'apprenant en négligeant les aspects affectif et psychomoteur de celui-ci. Par ailleurs, les contenus des programmes à l'ENIEG BAC ne correspondent plus au contexte social actuel, aux situations problèmes que doit résoudre en permanence les jeunes enseignants sortis de l'ENIEG. En d'autres termes les modèles de formation à l'ENIEG BAC ne correspondent pas aux finalités éducatives actuelles ; à savoir l'éducation au service de l'émergence 2035.

De plus, en dehors des enseignements théorique et pratique, les ENIEG BAC ont la production des rapports de stages, les évaluations séquentielles (6 au total), la production des mémoires et l'examen du CAPIEMP à présenter en neuf (9) mois. Nous avons également relevé que le nombre et la durée des stages pratiques étaient insuffisants, car à peine les élèves-maîtres ont commencé à comprendre les techniques et les méthodes d'enseignements que les stages pratiques sont terminées chez. C'est ce qui par conséquent rend impossible le transfert et la réflexibilité des savoirs appris chez l'élève-maitre. 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 (2008), celui qui sait mieux transposer, c'est celui qui sait dans un domaine particulier, élever son expertise à un point tel que sa conceptualisation ne fait un point de départ possible pour une transposition à des domaines distincts, transférer c'est réinvestir un apprentissage dans une situation différente de celle où il s'était produit, c'est ce qui est attendu des élèves-maitres lors de la mise en stage pratique au cours de la formation. Le but étant de rendre ces derniers professionnels. L'analyse des modèles de formation est donc fondamentale pour le niveau d'efficacité du processus enseignement.

5.1.2- Des moments de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

L'espace de la navigation pour se professionnaliser comprend non seulement un espace physique mais également un espace virtuel. La professionnalisation ne consiste pas seulement à se préparer à un métier, mais à l'exercer comme un professionnel, cela inclut le travail d'élaboration et d'élucidation d'une identité professionnelle permettant de donner du

sens et de la cohérence aux divers savoirs, compétences et exigences accumulés « tout au long de la vie ». 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.

Le Boterf (2000), 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. Dans le contexte actuel, cela signifie intervenir de telle manière que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves-maitres puissent avoir le plus haut degré de transférabilité possible Morissette (2002 : 35). Le transfert constitue donc l'enjeu de toute situation d'apprentissage.

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.

En effet pour l'auteur ce qui fait de l'expert l'homme de la situation à la différence du novice, est que l'expert 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.

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.

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 les élèves-maîtres 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.

Le transfert est plutôt un processus de particularisation qu'un processus de généralisation. Il est donc nécessaire que les élèves-maîtres 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-maître 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.

Pour nous, les contenus des programmes d'enseignement et d'apprentissage devraient définir clairement le comportement attendu des apprenants à la fin de leur formation. L'on devrait retrouver une adéquation entre les enseignements théorique et pratique. 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, 2000), 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 les moments de formation déterminent le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage en ce sens qu'il s'inscrit dans les échéanciers de besoins de compétences de l'élève-maitre de l'ENIEG Bac, et nécessite au préalable une analyse des besoins de formation de ces derniers pour clarifier et définir d'une manière concertée la pertinence de la formation.

5.1.3- De la mise en œuvre des stages de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

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. Il faut également connaître la docimologie pour mieux évaluer les élèves. A cet effet, le pilotage des actions de formation prévues lors de la mise en œuvre des stages de formation aura un sens avec le suivi des enseignants et des encadreurs. Ce pilotage ou management de proximité va favoriser le transfert de compétence dans la formation mise en œuvre par l'école. Ceci permettra aux enseignants de mieux accompagner les élèves dans le transfert des apprentissages. Dans ce sens, par exemple, la didactique sert de filtre, de tamis par rapport les matières scientifiques à enseigner permettront à l'enseignant de sélectionner les contenus et les systèmes de valeurs en fonction des besoins réels des apprenants que sont les élèves.

Les stages sont des périodes de formation essentielles. La formation doit permettre à chaque enseignant d'exercer son métier dans les meilleures conditions, de développer ses connaissances et compétences professionnelles acquises dès les stages destinés aux élèves maitres et de les enrichir grâce à la formation tout au long de la vie. Les stages de terrain sont considérés donc comme irremplaçables dans la construction identitaire et le développement

des compétences professionnelles (De Cock, 2007 ; Gervais & Desrosiers, 2005) mais dans des conditions bien spécifiques. De plus, le stage constitue un cadre propice à l'apprentissage de savoirs multiples dans un contexte d'action professionnelle (De Cock, 2007 ; Altet, 2008 ; Beckers, 2007). Les arguments avancés par différents auteurs pour prouver l'importance des stages se regroupent en trois catégories :

Premièrement, le stage permet aux futurs enseignants de développer des compétences professionnelles et de construire leur identité professionnelle. Pour autant qu'il se déroule dans un lieu potentiel d'exercice du métier, le stage reste irremplaçable pour la construction identitaire et le développement de compétences liées à ce métier (Beckers, 2007). Les stages sont l'occasion pour un futur enseignant d'exercer en situation un métier dans sa complexité en mobilisant les ressources diverses de la personne (savoir-faire, savoirs théoriques, représentations, affects positifs et négatifs, etc.). L'élève maître en situation d'apprentissage se trouve engagé dans des pratiques plus variées qui s'accompagnent de phénomènes représentationnels et affectifs plus intenses. Il affronte l'objet de ses désirs, et éventuellement de ses peurs ; il se voit réussir et éprouver des difficultés. Il finit par se créer ses propres significations issues de l'expérience plutôt que de recevoir passivement les significations des autres (Altet, 1994 ; Beauchesne, Garant, Lane & Dumoulin, 2001 ; Paquay & Sirota, 2001 ; Beckers, 2001 ; Barbier, 1996). Pendant le stage, l'apprenant est engagé dans une action aux dimensions collectives, où les rôles risquent de jouer pleinement sur le modelage des comportements, lui attribuant des caractéristiques du groupe d'appartenance et lui reconnaissant son statut de collègue : processus essentiel dans l'élaboration de l'image de soi dans le métier (Beckers, 2007).

Deuxièmement, le stage permet aux futurs enseignants d'acquérir une image réaliste du métier. Quand ils s'engagent dans la formation, certains apprenants ont des images trop idéalisées de leur futur métier ; les expériences propres et le fonctionnement au quotidien pendant les stages les confrontent à des images réalistes du métier (Altet, 1994 ; Beckers, 2007).

Troisièmement, le stage permet aux futurs enseignants de se socialiser à la profession. Les moments de stage constituent une étape cruciale dans la socialisation à la profession par une entrée accompagnée dans l'exercice du métier (Lortie, 1975). Le stage permet aux stagiaires d'apprendre à faire face à la diversité et à la complexité des situations de leur vie professionnelle, par des pratiques d'enseignement vécues ou par des réflexions sur les

situations d'enseignement-apprentissage observées ou construites (De Cock, 2007). Par conséquent, l'action située en contexte permet aux stagiaires d'acquérir certains savoirs pratiques face à des situations où les théories et les recherches restent muettes. Dans ce processus de socialisation, la participation du jeune aux activités se déplace progressivement de la périphérie vers le centre : il devient de plus en plus responsable d'activités essentielles du service (Beckers, 2007). En fin de compte, le stage est un élément clé de la formation des enseignants devant permettre aux enseignants d'être de véritables professionnels du métier.

Cependant, la présence des stages dans un cursus de formation ne suffit pas pour qu'il y ait apprentissage et développement professionnel de futurs enseignants. En effet, la façon dont les stages s'articulent avec d'autres activités dans le processus de formation importe beaucoup. Quelques recherches se sont intéressées aux types de liens qui peuvent exister entre la théorie et la pratique dans la formation initiale des enseignants. En référence à la littérature, Bikorindagara (2002) a défini trois types d'alternance entre la théorie et la pratique :

(1) l'alternance de type juxtaposition où la théorie et la pratique sont successives et indépendantes l'une de l'autre, sans aucun lien explicite. C'est le modèle qui préexiste jusqu'ici dans notre contexte ; les deux prochains modèles étant ceux vers lesquelles nous voulons tendre.

(2) l'alternance de type application où la pratique constitue un moment d'application des acquisitions théoriques, les stages sont organisés après une formation théorique dans une relation linéaire unidirectionnelle, où la pratique sert à appliquer les éléments vus au cours (Bikorindagara, 2002 ; Altet, 2008) ;

(3) l'alternance de type intégration où la théorie et la pratique alternent dans un rapport interactif, les éléments des cours sont utilisés dans les stages et la pratique est théorisée. Cette alternance est privilégiée dans les nouveaux programmes de formation des enseignants. Le caractère professionnel des programmes renouvelés, qui s'exprime dans le paradigme réflexif tablant sur la production de nouveaux savoirs à partir d'une réflexion dans et sur une action professionnelle (Beckers, 1999), a beaucoup d'implications sur l'aménagement des dispositifs de stage. Les dispositifs varient d'un programme à l'autre mais le principe de base reste le même : favoriser l'apprentissage et le développement professionnel du stagiaire.

Beckers (2007) a mis en évidence quelques composantes de base sur lesquelles doit se jouer l'aménagement de n'importe quel dispositif, afin de garantir son caractère

professionnalisant. Les composantes fondamentales des stages favorisant la construction de compétences professionnelles La visée prioritaire d'une institution de formation d'enseignants est précisément l'apprentissage et le développement professionnel du sujet. L'aménagement du dispositif de stage devrait y pourvoir ; il se joue sur quatre principaux aspects : la planification des stages et leur négociation, l'intégration des acquis de terrain, l'accompagnement des stagiaires dans leurs premières expériences de travail.

- La planification des stages dans le programme de formation et leur négociation.

Ici, notre auteur montre que dans le contexte actuel de professionnalisation du métier d'enseignant, les programmes de formation d'enseignants sont caractérisés par une évolution déterminante de la relation entre théorie et pratique, qui s'exprime dans le paradigme du praticien réflexif. Ainsi, le stage n'est plus considéré comme une activité de formation à côté des autres, et sans lien explicite avec elles, ni comme une occasion d'application des connaissances acquises pendant la formation théorique, mais comme une activité intégrée dans le processus de formation, où la théorie et la pratique alternent dans un rapport interactif (Beckers, 2007 ; Bikorindagara, 2002). Il revient alors à l'institution de formation de prévoir dans le programme une alternance entre des moments sur le terrain et des moments à l'institution de formation, tout en intercalant entre les deux des temps de retour sur l'action, pour l'analyser et la conceptualiser à la lumière des théories apprises.

Par ailleurs, la sélection des lieux de stage et la négociation des tâches des stagiaires s'imposent. Le lieu de stage offre le plus souvent « un maître encadreur de stage » qui dirige ou supervise les actions du stagiaire. Ce dernier peut observer les comportements du maître de stage et leurs effets, l'imiter et échanger avec lui. Si l'on souhaite que les stagiaires puissent bénéficier des savoirs d'actions construits par les praticiens, alors la compétence de ceux-là à expliciter leurs actes professionnels et leurs fondements est importante, et elle ne va pas forcément de pair avec l'expertise dans l'exercice du métier. Le rôle de ce formateur de terrain est essentiel et mérite sans doute d'être clarifié et peut être négocié dès le départ. Le choix du lieu de stage est donc supposé tenir compte du profil et des qualités d'accompagnement du maître de stage.

Les relations à l'environnement que le formé cherche à transformer sont avant tout « des relations en actes », marquées par des tâches prescrites. Les possibilités de négocier la nature des tâches prescrites et les qualités d'accompagnement des maîtres de stage, sont des

aspects importants à tenir en considération dans la planification des stages. Ceci dans la mesure où, dans les interactions avec un environnement de travail, le novice apprend non seulement de la confrontation aux tâches mais aussi des échanges avec les autres acteurs, notamment par des interactions de tutelle.

- *Des activités spécifiquement dédiées à l'intégration des acquis du terrain.*
L'articulation entre les acquis du terrain et les acquis de la formation théorique suppose l'aménagement d'espaces-temps permettant de revenir sur l'action afin de la conceptualiser à la lumière de la théorie. En effet, l'engagement dans une action professionnelle sera inducteur d'une transformation identitaire s'il s'accompagne d'une activité de production de représentations et de savoirs sur et à partir de cette action (Beckers, 2007). Comme le souligne Zarifian (2000 : 180), « ce n'est pas de l'expérience qu'on apprend mais de ce qu'on décide d'en garder ». L'objectif d'un dispositif de formation est donc de garantir que chacun des formés s'engage dans des activités qui complètent et enrichissent l'expérience de terrain. Il revient à l'institution de formation d'aménager des activités spécifiquement destinées à la conceptualisation des savoirs d'action, des espaces temps qui pourraient également servir de lieux d'échange et de parole, dédiés au travail sur l'image de soi en relation avec l'action professionnelle.

Pour Beckers (2007), l'incorporation des pratiques de réflexion sur soi en relation avec l'action professionnelle, dans un habitus amorcé lors de la formation initiale, pourra aider le professionnel par la suite à faire face aux ruptures identitaires occasionnées éventuellement par les contextes de travail qu'il rencontrera. Ainsi, les nouvelles pratiques professionnelles en vigueur recommandent aux systèmes de formation de maximiser les conditions d'apparition des démarches de prise de distance, de formalisation des savoirs d'action et de construction de son positionnement propre comme enseignant chez les futurs professionnels. L'aménagement des moments et des lieux dédiés à l'intégration des acquis de terrain serait le meilleur moyen pour y arriver.

- *L'accompagnement des futurs professionnels dans leurs premières expériences de travail.*

L'accompagnement apparaît aux yeux de plusieurs auteurs comme un nouveau paradigme d'interaction de professionnels soit avec un individu, soit avec des équipes (Ardoino, 2000 ; Beckers, 2007 ; Boutinet, 2001 ; Paul, 2004 ; Wiel, 1989). Il est défini

comme un cheminement commun, dans le mouvement imprimé par l'autre. Accompagner signifierait que l'on a intégré le fait que l'on ne peut pas agir et décider à la place de quelqu'un, qu'on ne peut pas le contraindre ; mais qu'on propose, on accueille, on suggère, on renonce à l'injonction. On s'éloignerait aussi de la prise de pouvoir sur autrui, on donne la priorité aux projets et aux capacités de l'autre, il est donc important d'être à son écoute.

Accompagner les futurs professionnels dans leurs premières expériences de travail (dans leurs stages), est un rôle essentiel des formateurs. L'accompagnateur met à la disposition de l'étudiant des outils, des propositions d'action, des grilles de lecture, des éléments d'analyse, dans le but d'aider le stagiaire à tirer le maximum d'apprentissages de sa pratique de terrain. Cette nouvelle approche de l'accompagnement justifie ainsi l'adoption d'autres modalités d'interaction entre formateurs et étudiants. L'accompagnateur privilégie une négociation de rôles et des engagements réciproques sur le métier, et surtout il met l'accent sur une rétroaction constructive sur les faits observés (Portelance, Gervais, Lessard, Beaulieu, Morency, Beauchesne, L'Hostie, Camaraire, Lamarre, Desrosiers, Lebel, Brousseau, Pharand, Ouellet, Benson & Larocque, 2008). Cette rétroaction peut se faire sous deux formes :

(1) L'entretien à chaud, un temps d'échanges entre l'accompagnateur et le stagiaire, qui a pour objectif de permettre une réflexion de l'étudiant sur l'action menée et son efficacité, en vue de dégager des régulations immédiates (Van Nieuwenhoven & Labeau, 2010) ;

(2) L'entretien réflexif, qui est un temps d'accompagnement du stagiaire pour l'aider à analyser une pratique professionnelle qu'il a vécue en situation dans le but de comprendre le déroulement de l'activité, de prendre conscience des effets de ses interventions et de dégager les priorités pour ajuster ses pratiques futures (De Cocq, Wilbault & Paquay, 2006).

Dans tous les cas, pendant ces temps d'échange, le rôle de l'accompagnateur est d'amener le stagiaire à verbaliser ses raisons d'agir, de l'aider à identifier les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration, et de proposer des solutions aux situations problématiques. Concrètement, pour le collectif de recherche sur l'initiation à la pratique de l'enseignement (CRIPE, 2002), l'accompagnement d'un stagiaire signifie :

-Prendre du temps pour accueillir, établir un climat approprié d'échange et de relation interpersonnelle et professionnelle.

- Faire preuve d'ouverture et de respect pour comprendre la perspective de l'autre, ses préoccupations, ses questions, ses doutes et ses hésitations.

- Communiquer des informations liées à la tâche et à la situation d'accompagnement

- Clarifier les attentes et les besoins des personnes en présence dans la situation d'accompagnement.

- Partager, en ciblant ce qui est pertinent et adapté à une situation donnée, ses savoirs et son expérience au sujet des élèves, de la matière, de l'enseignement, de l'apprentissage, etc.

- Amener progressivement la personne stagiaire à expliciter ses choix pédagogiques, à formuler ses propres questions et interprétations au sujet de sa pratique. Dans cette logique, la réussite des dispositifs suppose un changement d'attitudes chez les formateurs, pour arriver à construire des conditions d'un véritable accompagnement.

Dans le courant actuel de professionnalisation du métier d'enseignant, le stage apparaît aux yeux de plusieurs auteurs comme un moment très important dans la formation professionnelle des futurs enseignants. Mais dans la réalité toutes recommandations que nous fournies la littérature ne sont pas toujours observés dans la réalité. Des actions sont donc à mener dans le sens de combler les lacunes observées.

Les matières scientifiques à enseigner ne passent pas directement en classe telles qu'elles se présentent ; elles font l'objet d'une élaboration, d'une sélection en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. 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, le professeur 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.

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 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 finir par croire que c'est plutôt dans la vie quotidienne et à travers les stages pratiques, que les élèves-maitres 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. 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 le faire.

L'utilisation de stratégies d'apprentissage précise et efficace, pour qu'il y ait donc transfert des apprentissages les élèves-maitres lors des stages dans les écoles d'application 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 préparer ou présenter une leçon. 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. 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 et les encadreurs : 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. A ce propos les professeurs à l'ENIEG devraient créer un environnement pédagogique qui favorise fortement le transfert qui relève davantage du paradigme de l'apprentissage ou de la construction 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-maitres 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-maitres des comportements et des attitudes qui, ne favorisent pas le développement des compétences ni le transfert des apprentissages.

Le fait que les enseignants de l'ENIEG et les encadreurs des écoles d'application, ne sachent pas sur quelle conception de l'apprentissage leurs élèves-maitres fondent leur profession futur rend souvent difficile la réalisation de la formation qui ne dure que 9 mois pour l'ENIEG Bac. Les déceptions seront 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 du temps insuffisant accordé aux stages, au cours desquels ils n'arrivent pas à exprimer de manière satisfaisante les enseignements théoriques reçus à l'ENIEG et c'est ce qui fait entrave à la réussite du processus enseignement-apprentissage. Pendant les stages, on a observé que les élèves-maitres 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 le niveau d'efficacité 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, la mise en œuvre des stages de formation détermine le niveau d'efficacité 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.

5.2- PERSPECTIVES THEORIQUES ET PRATIQUES

Au terme de l'interprétation des résultats et la mise en évidence des limites de cette étude, il convient de dégager quelques perspectives sur le sujet. Elles seront analysées sur le plan théorique et pratique.

5.2.1- Perspectives théoriques

La finalité de cette étude était d'examiner le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage des élèves-maitres, notamment ceux de l'ENIEG Bac de Mfou. L'objectif principal étant de vérifier si la professionnalisation de l'activité de formation détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage des élèves-maitres.

Au terme de l'analyse des résultats obtenus, il ressort que sur les catégories que nous avons examinées, la catégorie qui apparaît lourde est la mise en œuvre des stages de formation. Parmentier a pensé que pour mettre en œuvre un plan de formation, il faut d'abord analyser des besoins qui supposent d'après Roegiers (1992), un processus d'élucidation (explication) et un processus de négociation. Nous avons observé dans le cadre de la professionnalisation de l'activité de formation, que les besoins n'ont pas été analysés en ce qui concerne la place de la formation exprimée par les enseignants notamment à l'ENIEG. Progressivement, ces enseignements introduisent les élèves-maitres dans les champs des apprentissages envisagés à la fois comme finalité (Docimologie et de Mesure et Evaluation) et comme processus. Un accent particulier est mis sur l'intelligence en tant que support incontournable à l'acte d'enseigner. Les méthodes et les techniques d'enseignements sont présentées à travers les cours de Didactique générale, de Pédagogie et de Curriculum.

Sur le plan pédagogique et didactique, l'enseignant 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.

Pour chaque séquence, il définit, dans le cadre de sa progression, le (ou les) objectif(s) à atteindre, sélectionne les contenus d'enseignement, prévoit des démarches et situations variées favorables à l'apprentissage, adaptées aux objectifs qu'il s'est fixés et à la diversité de ses élèves. Il prévoit la succession des différents moments d'une séquence et en particulier l'alternance des temps de recherche, de tri et de synthèse d'informations en utilisant, de manière appropriée, les différents supports, outils et techniques qu'il a choisis. Il est préparé à tirer parti des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication.

Il sait, en un langage clair et précis, présenter aux élèves l'objectif et les contenus d'une séquence, les modalités du travail attendu d'eux et la manière dont les résultats seront évalués. Il sait également être à l'écoute et répondre aux besoins de chacun. Il conçoit et met en œuvre les modalités d'évaluation adaptées aux objectifs de la séquence. Il est attentif aux effets de l'évaluation sur les élèves et utilise outils et méthodes leur permettant d'identifier tout autant leurs acquis que les savoirs et savoir-faire mal maîtrisés. Il sait l'importance à accorder à l'évaluation d'une séquence d'enseignement dans le souci d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Il s'attache à analyser les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts éventuels entre les résultats attendus et obtenus. Il en tient compte pour préparer la suite et modifier éventuellement le projet initial et le calendrier prévus.

En outre, les compétences acquises par le professeur enfin de formation initiale doivent lui permettre, dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique. Le professeur a la responsabilité de créer dans la classe les conditions favorables à la réussite de tous. 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 en faire comprendre le sens et la finalité.

Dynamisme, force de conviction, rigueur et capacité à décider sont nécessaires pour que le professeur 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 est 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 construction des savoirs et compétences professionnelles de l'enseignant
- la recherche de stratégies et modèles de formation à l'installation de cette professionnalité (Tardif, 1993 ; Paquay, 1994 ; Altet, 1996 ; Lang, 1996, 1999). L'originalité 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 routinisées, 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 complexe 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).

Dans l'approche du transfert et de la réflexivité des connaissances chez Le Boterf, la professionnalisation des enseignants est une question de professionnalité qui se centre sur des questions liées aux priorités, aux savoirs, aux compétences et aux formations

Au terme de l'analyse, il ressort que, la professionnalisation de l'activité dont bénéficient les cas étudiés sont marquées par des distorsions et par conséquent une faillite dans les éléments tels que : le modèle de formation, la durée des stages. Ainsi, pour Le Boterf (2010), *«une des conditions essentielles à toute profession est la formalisation des savoirs nécessaires pour l'exécution des tâches qu'elle implique»*. Les enseignants n'y échappent pas. En effet, à la suite des travaux de Gage (1963, 1978) et de Shulman (1986), le groupe Holmes (1986) a recommandé la construction et la codification d'une base de savoirs spécifiques aux enseignants, dans son projet de réforme de la formation des enseignants s'appuyant sur les courants de la professionnalisation. La littérature sur cette question révèle une diversité de typologies pour caractériser le savoir des enseignants, une « multiplicité de termes pour désigner les caractéristiques des savoirs

enseignants, leur contenu, leur organisation ou leurs origines, selon les écoles ou les disciplines d'ancrage... » Bourdoncle (1993).

5.2.2- Perspectives pratiques

Faire allusion aux perspectives pratiques de l'étude, revient à voir les propositions ou recommandations qui peuvent être utiles à ceux qui sont en charge des questions de la professionnalisation de la formation des élèves-maitres.

Proposons d'abord un planning du déroulement des activités durant la formation à l'ENIEG BAC suivant trois axes majeurs :

- ❖ **1^{er} axe** : C'est l'axe chronologique. Nous suggérons que la durée totale de la formation à l'ENIEG BAC, soit de deux ans :
 - **Première année** : Étude essentiellement basée sur les fondements de l'éducation et le stage en observation. Dès la première année à l'ENIEG BAC, les élèves-maîtres devraient déjà commencer à chercher leur sujet de mémoire.
 - **Deuxième année** : La professionnalisation des enseignements par des contenus essentiellement basés sur la pratique de la classe (séances de simulations fréquentes dans toutes les disciplines), les stages pratiques (mettre fréquemment l'élève-maître en situation de classe ; afin qu'il développe ses compétences professionnelles) et la rédaction du mémoire.

- ❖ **2^e Axe** : c'est l'axe épistémologique. Dans cet axe, les enseignements et les apprentissages devraient être basés sur les savoir, les savoir-faire, et sur les savoir conditionnels. Autrement dit, les enseignements théoriques doivent intégrer les activités pratiques. Ces activités doivent amener l'élève-maître à avoir une meilleure visibilité de ce qu'il apprend et de ce qu'il devra enseigner.

- ❖ **3^e Axe** : c'est l'axe praxéologique. Cet axe concerne essentiellement la pratique professionnelle. À ce niveau, il faudrait identifier les trois (3) types de stages pratiques :
 - **Première Année niveau BAC** : c'est le stage d'imprégnation, stage en observation pendant un mois : c'est-à-dire deux semaines de stage en observation dans les deux niveaux de la

maternelle et deux semaines de stage en observation dans au moins une classe de chaque niveau du primaire.

-Deuxième Année niveau BAC : c'est le stage en responsabilité pendant trois mois, Ici, l'élève-maître devra effectivement prendre au moins une classe de chaque niveau de la maternelle et du primaire en main, enchaîner les périodes de stages pratiques ; suivi de la rédaction du mémoire et de la présentation du CAPIEMP.

Comme théorie d'enseignement et d'apprentissage, nous proposons le modèle socioconstructiviste et interactif, car ce modèle d'enseignement et d'apprentissage favorise les interactions entre l'apprenant et son contexte social, et entre l'apprenant, ses pairs et ses enseignants (bref ce modèle permet d'établir le lien entre les enseignements, les apprentissages et la vie quotidienne). Par ailleurs, nous recommandons vivement de promouvoir l'approche située dans la formation des enseignants. C'est-à-dire qu'il faut régulièrement mettre les élèves-maîtres en situation de classe ; afin de développer leurs compétences professionnelles. D'où l'importance qui devrait être accordée au nombre et la durée des stages pratiques. En plus, nous recommandons d'insister sur l'apprentissage coopératif et collaboratif et d'élaborer un référentiel de situation à l'ENIEG BAC. Ce qui permettra de partir des aptitudes virtuelles (cours théoriques) aux pratiques réelles de la profession enseignante.

Nous allons cette fois donner des suggestions aux élèves-maîtres, aux encadreurs de l'ENIEG B, aux décideurs du système éducatif et aux parents des élèves-maîtres.

❖ **Suggestions aux élèves-maîtres**

- Aux élèves-maîtres, nous recommandons de travailler régulièrement en groupe,
- De traiter et de sélectionner les apprentissages majeurs de la profession enseignants (pratique de la classe).

❖ **Suggestions aux encadreurs**

En effet, après avoir mené cette étude, nous pensons qu'en attendant de changer les contenus des programmes de formation à l'ENIEG BAC et sachant que les programmes actuels n'intègrent pas les apprentissages clés permettant l'exercice de la profession enseignante ; nous demandons aux encadreurs de l'ENIEG

- De toujours mettre les apprenants de l'ENIEG BAC en situation de classe ; en prendre dans chaque leçon dix (10) à quinze (15) minutes pour expliquer aux élèves-maîtres les techniques de la gestion des classes : l'utilisation correcte du tableau, la maîtrise de la discipline dans une salle de classe, comment susciter l'intérêt des élèves dans un cours qui les semble ennuyeux, comment formuler correctement les OPO. S'exercer dans toutes les disciplines en faisant le micro enseignement.

-Par ailleurs les enseignants devraient lors des conseils de classe formuler eux-mêmes des objectifs généraux et des objectifs d'apprentissages claires et intelligibles pour tous leurs élèves-maîtres ; en tenant compte du type d'homme actuel à former ; du contexte social actuel marqué par la mondialisation, de la crise économique et de la crise des valeurs sociales. Dans ces objectifs, ils devront établir le lien entre l'approche par compétence et l'approche située. A cet effet, les enseignants devront préciser aux élèves-maîtres, ce qu'on attend d'eux face à une activité à réaliser et leur préciser comment ils doivent réaliser les tâches complexes dans une salle de classe (leurs environnement social).

-Pour faciliter la compréhension et la motivation des élèves-maîtres à l'ENIEG BAC, les encadreurs de l'ENIEG devraient intégrer les TICS dans le processus enseignement-apprentissage : c'est-à-dire enseigner avec les outils TIC, afin de captiver l'attention des élèves-maîtres pendant les cours et susciter leurs intérêts à y être toujours présent. Ils devront bien organiser le travail des élèves-maîtres, en développant l'apprentissage coopératif.

- Les encadreurs de l'ENIEG et instituteurs devraient travailler en étroite collaboration pour la réussite professionnelle des futurs éducateurs.

❖ **Suggestions aux décideurs et aux acteurs du système éducatif**

L'amélioration de la qualité de l'éducation passe par l'amélioration de la formation des enseignants en grand nombre. En effet, notons ces derniers jouent un rôle important dans le processus éducatif. Il est important que leurs conditions de travail soient donc permanemment réajustées pour optimiser le rendement scolaire. Les conditions de travail englobent les dimensions physiques, intellectuelles, professionnelles, morales et sociales. Le rôle incontournable que jouent les enseignants dans la société rend le métier plus noble et élitiste (Tsafak, 1998). Cette sélection des enseignants doit être objective, pour permettre qu'aux meilleurs de devenir formateurs. Ces formateurs doivent bénéficier d'une formation de qualité

et des facilités de perfectionnement tout au long de leur carrière. L'enseignant devrait aussi bénéficier d'un statut qui lui accorde des promotions et des récompenses sur des bases strictement professionnelles qui sont ici : primes de service et l'assurance maladie. La situation est contraire, ce qui amène de nombreuses personnes exercent la profession d'enseignant en attendant qu'une meilleure possibilité se présente.

Outre la formation des enseignants que nous venons de développer, il est important de noter que ceux-ci doivent prendre conscience qu'ils sont des Hommes publics. Et de ce fait, doivent servir de miroir pour la société en générale et pour les apprenants en particulier. C'est pourquoi nous recommandons décideurs et aux acteurs du système éducatif:

- De réécrire les contenus des programmes de formation des enseignants de l'ENIEG en tenant compte du contexte social actuel et du type d'Homme actuel à former ;
- D'introduire dans les nouveaux programmes, les objectifs généraux de chaque contenu d'enseignement et d'apprentissage, de dresser une liste des compétences générales que les élèves-maîtres de l'ENIEG devront développer à la fin de leur année de formation. Ensuite, les acteurs du système éducatif devront s'appropriier les compétences souhaitées ; rassembler les contenus disciplinaires visant les mêmes compétences professionnelles en modules ;
- De mettre à la disposition des élèves-maîtres de l'ENIEG BAC, le matériel didactique très adéquat pour une meilleure acquisition des connaissances et pour une bonne pratique de leur profession. De plus, donner aux enseignants des outils pédagogiques leur permettant de bâtir leur propre planification pédagogique et d'adapter leurs enseignements aux situations complexes de leur environnement social ; tout en restant conforme au nouveau programme ;
- D'augmenter le nombre de stages pratiques à quatre (4) ; avec au total deux (2) stages pratiques à la maternelle et deux (2) stages pratiques au primaire ;
- D'augmenter la durée des stages pratiques des ENIEG BAC à quatre mois, soit deux stages par an d'un (1) mois chacun. Soit deux (2) mois de stages à la maternelle ; et deux (2) mois de stages au primaire. Organiser et planifier les stages pratiques de telle sorte que tous les élèves-maîtres observent et enseignent au moins dans une classe de

chaque niveau du primaire et de la maternelle. Par ce que les canevas disciplinaires diffèrent selon les niveaux et selon les activités.

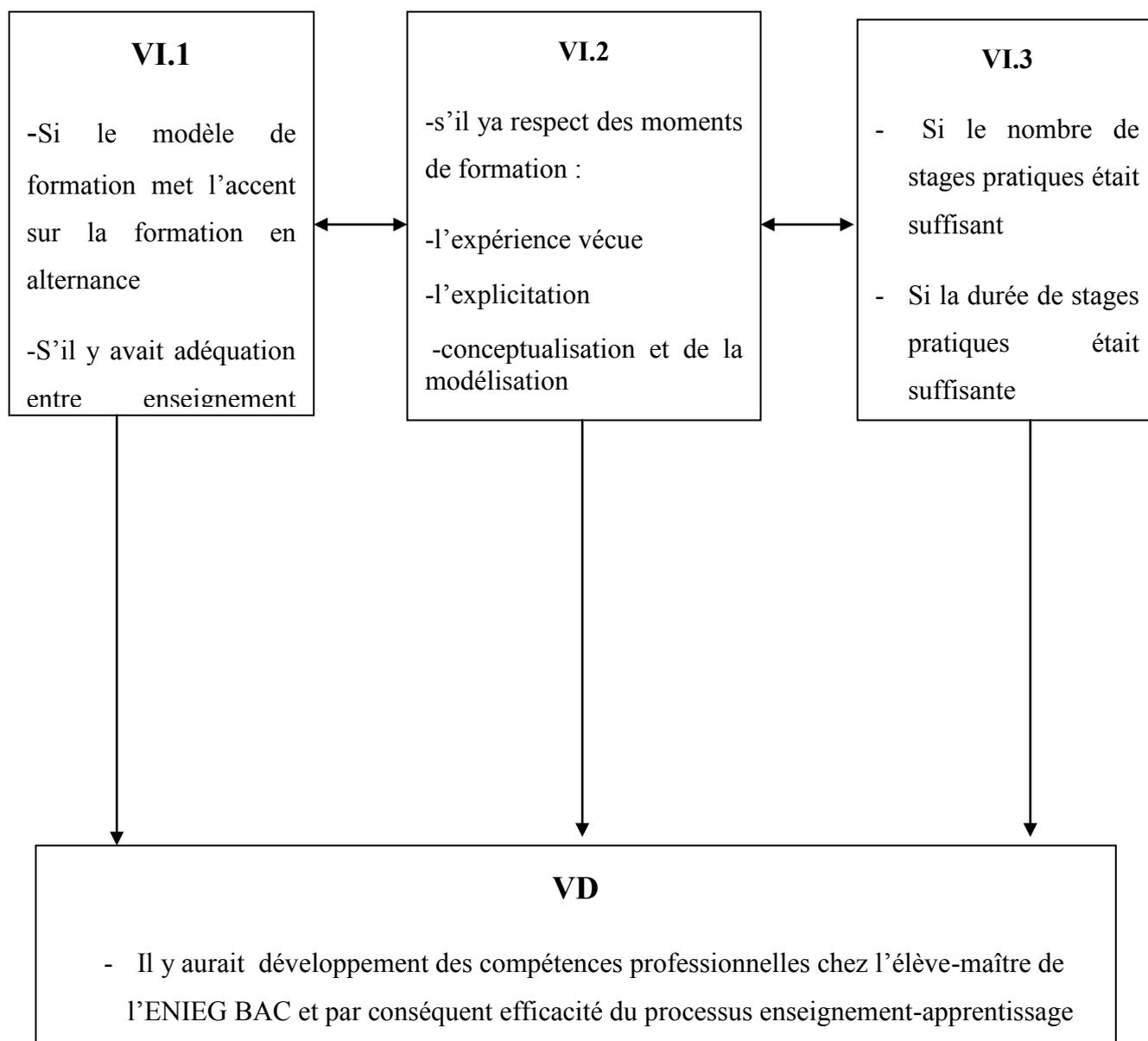
- D'augmenter la durée totale de la formation des ENIEG BAC de deux (2ans).
- De multiplier les rencontres et les séminaires entre les PENIEG et les maîtres d'application ; afin que les premiers informent les seconds sur les nouveaux modèles d'élaboration des fiches de préparations des leçons et sur les nouvelles techniques et méthodes d'enseignement/apprentissage, pour que nous ayons une adéquation entre enseignement théorique et pratique à l'ENIEG BAC.

❖ **Suggestions aux parents**

En ce qui concerne les parents, nous leur demandons de :

- e rapprocher des responsables de l'ENIEG de Mfou ; afin de s'imprégner du déroulement des activités d'enseignement-apprentissage de leurs enfants.
- Montrer à leurs enfants les biens fait d'une formation professionnelle et susciter leurs intérêts en les encourageant à y aller jusqu'au bout de leurs efforts.

Figure 5 : Perspectives envisagées pour l'efficacité du processus enseignement-apprentissage chez l'élève-maitre



Ce graphique résume les perspectives que nous envisageons pour l'efficacité du processus enseignement-apprentissage chez l'élève-maitre.



CONCLUSION GENERALE

La recherche que nous avons menée portait sur la professionnalisation de l'activité de formation et le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage chez les élèves-maîtres.

Nous avons mené notre étude auprès des élèves-maîtres du niveau bac de l'ENIEG de Mfou et auprès des encadreurs du même établissement.

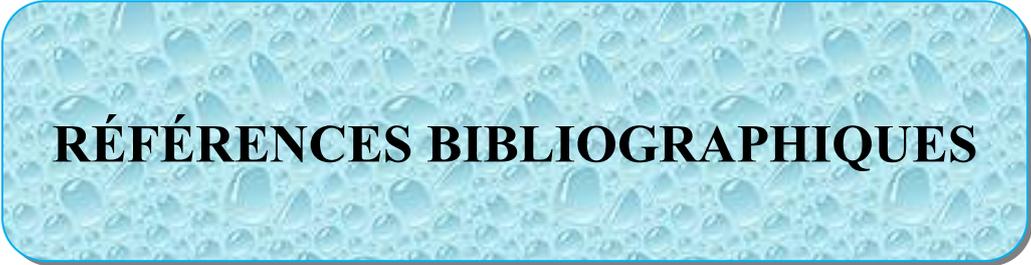
En effet, nous sommes partis du constat selon lequel à l'ENIEG BAC, les modèles de formation théorique n'a pas des objectifs généraux et des objectifs d'apprentissage. De même, à l'ENIEG BAC, il existe une inadéquation entre les enseignements théorique et pratique. Ensuite, le nombre de stages pratiques est de deux, la durée des stages pratique est de trois semaines. Par ailleurs, les élèves-maîtres ont en dehors des enseignement-apprentissage théorique et pratique, les évaluations séquentielles, la production des rapports de stages, la production des mémoires et enfin l'examen du CAPIEMP à présenter à la fin de l'année scolaire. Tout ce vaste programme pour une durée de formation de neuf (9) mois.

L'objectif général était de montrer que la professionnalisation de l'activité de formation à l'ENIEG BAC détermine le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage des élèves-maîtres. Cet objectif a été opérationnalisé en trois objectifs de recherche. Les informations que nous avons recueillies sur le terrain ont été validées selon le modèle qualitatif de la triangulation que nous proposent les chercheurs Américain et Espagnol Cook et Reichardt (1986) et Latorre et Gonzalez (1992).

Il en ressort de cette étude que les modèles de formation théorique et pratique à l'ENIEG BAC ne favorisent pas le développement des compétences professionnelles des élèves-maîtres. Il y a donc lieu de réécrire un référentiel décrivant la formation des ENIEG BAC par les compétences selon l'approche située que nous proposent Le Boterf (2010), Bourdoncle et Wittorski fondée sur la pratique en situation complexe ; en tenant compte des besoins actuels des élèves-maîtres et du contexte social ; national et international. De même, nous avons suggéré qu'il est impératif d'augmenter la durée et le nombre des stages pratiques et enfin d'augmenter la durée totale de la formation à deux ans.

En fin, nous pouvons dire que les modèles de formation à l'ENIEG BAC ; la durée et le nombre de stages pratiques et la durée totale de la formation ne favorise pas le l'efficacité du processus enseignement-apprentissage, et par conséquent le développement des compétences professionnelles de ces futurs enseignants. Loin d'avoir épuisé les études dans ce domaine,

nous proposons que d'autres études soient faites sur l'élaboration des référentiels de formation dans les écoles professionnelles des enseignants.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdellatif, C. (2008). La professionnalisation du métier d'enseignant : quelle place accorder à la formation et à la recherche dans le dispositif de leur formation ? La formation pédagogique des enseignants du supérieur : un cas à méditer. *Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs* 2(297-305).
- Abderahmane, R. (1990). *Technologie et formation des professeurs du second degré du Maroc : vers un programme de formation systématique des soins en formation et l'implication consciente des acteurs*. Thèse de PHD. Québec : Université Laval.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- Adamczewski, S., (1983). *Les conceptions et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie*. Recherche et formation, 3, 1988.
- Allen, D et Ryan, K (1972). *Le micro-enseignement. Une méthode rationnelle de formation des enseignants*. Paris : Dunod
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles Compétences ?* (pp. 27- 40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In Ph. Perrenoud, M. Altet, Cl. Lessard. & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles, De Boeck.
- Altet, M., et Britten, J.D. (1983), *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris : P. U.F.
- Altet. M, (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.
- Ango-Bie : E et Mihindou-Koumba : C. (1995). Projet d'implantation d'une planification des enseignements par modules à l'Ecole Normale Supérieure de Libreville ; article

publié dans les actes du colloque de l'AIPU, du 9 au 11 août 1995, Université du Québec à Hull.

apprentissage, 3, 13-25. URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/98/05/PDF/ETHOS-JORRO.pdf>

Ardoino, J. (2000). De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques et formation/Analyses*, 40, 5-19.

Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. (2003). *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.

Audant, L. (1998). *De la genèse de la pédagogie comme problème philosophique*. Thèse de Ph.D. Québec : Université Laval.

Baillat, G., Guidoni-Stoltz D. et Espinoza O. (2007). *Les enseignants du primaire et les apprentissages des élèves : construire un " rapport second " au monde*. Actes du colloque. Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Besançon 13, 14 et 15 mars 2007.

Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. PUF : Paris

Barbier, J-M (1996 a). L'analyse des pratiques : Questions conceptuelles. In Cl. Blanchard-Laville & D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27 – 49). Paris : l'Harmattan.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu. (1ère édition)*. Paris: PUF.

Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (11^{ème} édition).

Barry, A. et Baba Diane (2006). La formation initiale des maîtres en République de Guinée : Un modèle de formation en alternance in *la formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité*, Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA), Bulletin Vol. 8, No 1, Juin 2006, No 1, juin.

- Beauchesne, A., Garant, C., Lane, J. & Dumoulin, M.-J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaires et scolaires. In A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 97- 112). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Becker, H.S. (1962). The Nature of a Profession. In *Education for the Profession*. Sixty-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago. The University of Chicago Press. p. 27-46.
- Beckers, J. (1999). La formation initiale des enseignants en Communauté Française de Belgique : une affaire à rebondissement. *Puzzle*, 6, 10-11.
- Beckers, J. (2001). Amorcer chez les futurs enseignants la construction d'un habitus de praticien réfléchi : l'articulation de quelques dispositifs de formation au paradigme socio-constructiviste. In Actes du colloque « *constructivismes : usages et perspectives en éducation* », volume I et II, Genève, Service de Recherche en Education, pp.586-593.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Belair, L. (2001). *La formation à la complexité du métier d'enseignant*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Edition clé.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris : L'Harmattan.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris. PUF.
- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF.
- Berendt, B. (1994). *La formation des enseignants du supérieur à la didactique : informations sur les actions en Europe*. Etudes et Recherches N°15.

- Bernard, J.-M., Tiyab, B. K., Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. PASEC / CONFEMEN. Repéré à http://www.rds.refer.sn/sites/www.confemen.org/IMG/.../papier_profils_enseignants.pdf
- Bernie, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française De Pédagogie*, n°141 : 77-88.
- Bikanda, P. G. (2010). *Identité sociale et conscience professionnelle chez les enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé V^e*. Mémoire de Master en Psychologie Socila, Université de Yaoundé I.
- Bikanda, P. G. (2010). *Identité sociale et conscience professionnelle chez les enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé V^e*. Mémoire de Master en Psychologie Socila, Université de Yaoundé I.
- Bikorindagara, R. (2002). *Étude de quelques conditions d'organisation d'une alternance dans la formation initiale des enseignants du Burundi. Enquêtes menées à l'Institut de Pédagogie Appliquée de l'Université du Burundi*. Louvain –la Neuve : Université catholique de Louvain. Thèse de doctorat.
- Blanchet, A. et Al. (1998). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blin, J-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35 : 117-132.
- Boutinet, J.-P. (2001). Repères anthropologiques. *Cahiers pédagogiques*, 393, 11-13.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée Sauvage.
- Calmé, I., Hamelin, J., Lafontaine, J.-P. Ducroux, S., Gerbaud. F. (2003). *Introduction à la gestion*. Paris : Dunod.

- Camus, P. (2000). *Le contrôle de gestion : pour améliorer la performance de l'entreprise*. 3^{ème} Edition. Paris : Editions d'organisations.
- Carbonell, R. (2006). *De quelle(s) manière(s) le contrat de professionnalisation a-t-il été intégré par un organisme de formation ?* Master Professionnel " Ingénierie et Conseil en Formation ", Rouen.
- Carre. (2008). Éditorial. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17 : 7-8.
- Champy et Etévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de formation*. (3^e édition). Paris : Retz.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : P.U.F.
- Collectif de Recherche sur l'Initiation à la Pratique de l'Enseignement (2002). *Accompagner les stagiaires dans l'apprentissage de l'enseignement : Guide général*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- De Cock, G. & Wibault, B. & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire..., in J. Desjardin, H. Hensler, O. Dezutter, A. Beauchesne & C. Garant (Dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle ?*, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 108, 25-44.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse doctorale, Louvain-la-Neuve. Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- De Ketele, J.-M. (1977). *L'observation au service de la gestion du processus éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1982). *Docimologie. Introduction aux concepts et aux pratiques*. Louvain-la-Neuve : Cabay.
- De Ketele, J.M. (1992). Texte introductif. In ACCT (éd.). *Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de l'éducation et de la formation dans les*

pays francophones en développement (pp. 43-75). Bordeaux : Actes du Colloque international de l'ACCT.

De Ketele, J.M. (1997). L'enseignement supérieur au 21ème siècle (document d'orientation). In BREDA (éd.). *Consultation de la région Afrique préparatoire à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur* (pp. 1-25). Dakar : BREDA.

De Ketele, J.M. et al. (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck.

De Landsheere, G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*. Paris : PUF.

De Landsheere, V. (1992). *Définir les objectifs pédagogiques*. Paris : PUF.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

Denis : (1985). La relation démocratique en éducation, dans *Pédagogies : Revue De Pédagogie De L'enseignement Supérieur*, 6. Présenté au colloque de Dakar (10-12 avril 1985).

Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval : Presses de l'Université Laval.

Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval : Laval : Presse Universitaire de Laval

Desjardins, F - J., LACASE, R., BELAIR, L-M. (2001). *Toward a definition of four orders of competency for the use of information and communication technology (ICT) in education. Computers and advanced technology in education: Proceedings of fourth IASTED International conference*. Calgary: ACTA Press, pp. 213-217

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris: ESF.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris: ESF.

Dubar, C. (2002). *La sociologie. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

- Eteme Tsala, S. (1997). *Influence du temps imparti à la formation pratique sur la formation des instituteurs : cas des élèves-maîtres niveaux BAC mémoire présenté en vue de l'obtention du CAPIEMP.*
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation.* Paris : Dunod.
- Fonkeng, E.G., Chaffi, C.I. & Bomba, J. (2014). *Précis de la méthodologie de recherche en sciences sociales.* Yaoundé : Graphicam.
- Fonkoua, P. (2002). *Les enjeux didactiques de la formation à distance.* Actes de colloque sur « Technologie de l'information et de la communication et formation à distance », 18-19 avril 2002, ENS .Yaoundé I.
- Fonkoua, P. (2006). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : d'une situation locale à une préoccupation globale. *Formation et Profession.* Chronique international. Bulletin de CRIFPE.
- Fonkoua, P. (2006). *Quel futur pour l'éducation en Afrique ?* Paris : L'Harmattan.
- Fortin, M-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation.* Montréal : Décarie éditeur.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Bruxelles: De Boeck
- Gauthier, G., et Dembele, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : *Revue Des Résultats De Recherche.* Paris: UNESCO.
- Geay, A., et Sallaberry, J.-C. (1999). *La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? Revue Française de Pédagogie, n° 128 (juillet-août 1999), p7-15.*
- Gelin, D. ; Rayou : & Ria I. (2006). *Devenir enseignant. Parcours et formation.* Paris : Armand Colin.

- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Canada : Les Presses de l'Université de Laval.
- Goguelin : (1970). *La formation continue des adultes*. Paris : P.U.F.
- Goode, W. J. (1957). Community within a Community: the professions. *American Sociological Review*, 22(2). p. 194-200.
- Grawitz, M. (1989). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grootaers, D., et Tilman, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, 1, 93-104.
- Grootaers, D., Liesenborghs, J., Dejemeppe, X. & Peltier, M. (1985). Les chantiers de l'École normale. *La Revue Nouvelle*. 199, 189-198.
- Hameline, D. (1979). L'Entrée dans la pédagogie par Objectifs : Note de synthèse. *Revue Française De Pédagogie*, n°46.
- Hess, R. (1998). A propos de l'identité de la construction des sciences de l'éducation : Analyse institutionnelle et Sciences de l'Education. *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 31(1-2)
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions universitaires.
- Johnson et Onwuegbuzie. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm whose Time Has Come, *Educationnel Researcher*, 33(7) : 14-36.
- Jonnaert, P. (1997). La formation didactique des enseignants en questions. *Cahiers De La Recherche en Education*, vol. 4, no 2 : 163 à 184.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : Editions de Boerck.
- Jorro, A. (2006, 28 Février). *L'agir professionnel de l'enseignant*.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée.

- Laliberté, R. (1979). La professionnalisation des occupations. Une tendance à accentuer ou à renverser ? *Critère*, 25. p. 23-40.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, (23), 9-27.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalité à l'action – Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et Formation*, 57.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 48 : 47-60.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions de l'organisation.
- Le boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions de l'organisation.
- Le Boterf, G. (2010), *construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Groupe Eurolles.
- Lebrun, N., WOOD J. (2007). Assises du référentiel de compétences dans la formation professionnelle des enseignants : savoirs théoriques et pratiques. Colloque « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? » mai 2007 – Arras
- Levi-Strauss. (1983). *L'identité : séminaire interdisciplinaire*. Paris : P.U.F.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maingari, D. (1997). Professionnalisation de l'enseignement au Cameroun, des sources aux fins, in *Recherches et Formation*, 25.
- Martinand, J.-L. (199). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- Mbaï-Hodjim, R. Y. (2010). *Apport de la didactique professionnelle: la démarche dite inductive en pédagogie de l'alternance dans les Ecoles Familiales Agricoles de*

l'Est du Cameroun. Mémoire de Master 2. Université Internationale de Bertoua, Cameroun.

Meirieu : (1995). La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation ? *Cahiers pédagogiques*, 334 : 31-33.

Meirieu : (1997). Quelles finalités pour l'éducation et la formation ? *Sciences Humaines*, 76.

Meirieu : (2002). Les enseignants : clercs, bibliothécaires ou compagnons. *Les cahiers millénaires*, 18 : 45-48

Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris : PUF

Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. « Que sais-je n°4703 », PUF : Paris

Mialaret, G. (1989). *La formation des enseignants*. Paris : PUF.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, 16 : 229-247.

Miles, M. B., et Huberman, M. A (2003). *L'analyse des données qualitatives* (2ème éd.). Paris : De Boeck.

Ministère de L'Education Nationale. (1995). *Les états généraux de l'éducation*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - Québec et Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports - France (1990). *La performance et l'efficacité des établissements d'enseignement secondaire. Mesure et facteurs explicatifs*. Québec: Groupe de travail franco-québécois sur la performance des établissements.

Mucchielli, A. (2006). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Conférence au Colloque international « recherche qualitative : Bilan et prospective »*. Paris : Béziers, 27-29 juin 2006.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3e édition. Paris : Armand Colin.

- Munoz G (2003). *Formation en alternance et paganisation des connaissances*. Thèse de doctorat. Université Paris 8.
- Netto, S. (2011). Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Thèse de doctorat. Université de Toulouse.
- Ngu, J. (2006). La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité in La formation des enseignants en Afrique subsaharienne : des voies pour une formation de qualité. *Bulletin*, 8(1). Institut international pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA).
- Nitonde, F. & Paquay, L (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire ? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Education & Formation*, 295, 113-164.
- Obin, J.P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris : Hachette Education.
- OCDE. (1988). *La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- OCDE. (1992a). *Education at a Glance. OCDE Indicators/ Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1992b). *L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse*. Paris : OCDE.
- Ongandzi Noa, A. ph. (1980). *Formation des enseignants au Cameroun. Analyse des programmes et méthodes des ENI en égard aux réalités professionnelles des instituteurs*. Mémoire du CNH. ENS de Yaoundé.
- Orange C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-94.
- Paquay L. (1994) : Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et formation*, 15, 7 - 38.
- Paquay, L. & Sirota, R. (Dir.) (2001). Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation. *Recherche et formation*, 36, INRP : Paris.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Revue Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud : (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paradeise, C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et société*, 20, 2, 9-21.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Parmentier : et Paquay, L. (2002). En quoi la situation d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction des compétences ? Développement d'un outil : le COMPAS in Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Formation des enseignants et en didactique (GRIFED). Université catholique de Louvain.
- Parmentier, C. (2008). *Ingénierie de formation*. Paris : Groupe Eurolles.
- Pastré P. et Samurçay R. (1995.). La conceptualisation des conditions de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, pp 13-31.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud : (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 4 (2), 199-212.
- Perrenoud : (1997). *Construire les compétences à l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue Des Sciences De L'éducation*, 1, 59-76.

- Perrenoud, Ph (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*. Paris : L'harmattan
- Perrenoud, Ph. (1996 b). Former les maîtres du premier degré à l'Université : le pari genevois, in Lapierre, G. (dir.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui ?* (75-100) Grenoble : Université Pierre Mendès France.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation des résultats et une stérile obligation de procédure. *L'Éducateur*, 10 pp. 24-30.
- Perrenoud, Ph. (1996). Rendre compte, oui, mais comment et à qui ? *L'Éducateur*, 12, pp.22-29.
- Perrenoud, Ph. (1998 a). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants, in Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1998 b). Le rôle des formateurs de terrain, in Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1999) De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants, in Triquet, E, et Fabre-Col, C. (dir.) *Recherche (s) et formation des enseignants* (pp. 89-105). Grenoble : IUFM.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude - Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. En ligne sur le site de l'Université de Genève.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

- Perrenoud, Ph. (2002). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perron, M., Lessard, C., Bélanger : W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (1) : 5-32.
- Piau, C. (2004). Quelques expériences sur la formulation des questions d'enquête à partir des matériaux : Aspirations et conditions de vie des Français. *Cahier de Recherche*, 206.
- PNUD. (1996). *Rapport mondial sur le développement humain*. Paris : Economica.
- PNUD. (2003). *Rapport sur le développement humain*. Paris.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camaraine, L., Lamarre, A-M., Desrosiers, C., Lebel, C., Brousseau, P., Pharand, J., Ouellet, F., Benson, F-J. & Larocque, M-J. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*. Canada : Québec, Présenté à la table MELS – Universités.
- Quivy, R. & Capendhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Ratinaud : (2003). Enseignants du secondaire et Internet : approche d'une représentation sociale. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 1(1), 1-10. Repéré sur : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Ratinaud_P.pdf
- Ratinaud : (2005). Les composantes idéologiques de la représentation professionnelle d'Internet. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Formation ouverte et à distance : Actualités De La Recherche*, 12, 19-36.
- Raymond, D. (1993). Eclatement des savoirs et savoirs en rupture. *Revue des Sciences de l'Education*, 19, (1), 187-200.
- Rey, B. (2006)). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation* Bruxelles : De Boeck Education.
- Rocher, G. (1972). *Parsons et la sociologie américaine*. Paris : P.U.F

- Roegiers, X. (1997). *L'analyse des actions d'éducation ou de formation – Analyser les projets, programmes et plans d'éducation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. et De Ketele, J. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Rope, F. (1989). Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation*, 2, 5-21.
- Rousseau, J-J. (1858). *L'Emile ou de l'éducation*. Paris : Editions sociales.
- Sarfattilarsons, M. (1988). À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire. *Sociologie et Sociétés*, 20(2), 23-40.
- Schneeberger et Triquet, É. (2001). Didactique et formation des enseignants, des recherches en didactique des sciences à la formation des enseignants : quels liens, quelles interactions ? *ASTER*, 32.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education Permanente*, 133, 9-34.
- Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris. URL: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>
- Serres, G. (2008). Formation des enseignants. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : P.U.F.
- Soyer, J. (2001). *La fonction formation*. Paris : Editions d'Organisations.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expériences chez les enseignants. Quelques pistes et jalons concernant la nature des savoirs d'expérience. In, H. Hensler (Ed.). *La recherche en formation des maîtres : détours ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (53-86). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Editions Logiques.

- Tardif, M. (1993 a). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier, in Hensler, F. (dir.) *La recherche en formation des maîtres (53-86). Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP.
- Tardif, M. (1993 b). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: Actions et savoirs en éducation, in Gauthier, C., Mellouki, M. & Tardif, M. (dir.) *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (23-47). Montréal : Éditions Logiques.
- Terral, H. (1997). *Profession : professeur*. Paris : P.U.F.
- Tsafak, G. (2006). Sciences de l'éducation et professionnalisation à l'Ecole Normale Supérieure : Analyse critique et nouvelle vision. In *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun*. Yaoundé : Les cahiers de terroirs.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : L'harmattan.
- UNESCO. (1991). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1993). *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (1996). *Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Les enfants donnent leurs impressions*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2000). *L'évaluation des acquis scolaires. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous*. Paris.
- UNESCO. (2003). *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous: Genre et éducation pour tous*. Paris.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. L'exigence de qualité*. Paris.
- UNESCO-BREDA. (2007). *Rapport Dakar+7. EPT : L'urgence de politiques sectorielles intégrées*. Dakar : UNESCO-BREDA.
- Van Nieuwenhoven, C., Labeau, M., (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Education et Francophonie*, 38 (2), 39-59. Disponible sur : http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-00_liminaire.pdf.

- Vaniscotte, F. (1994). L'éducation et la formation des enseignants en Europe. *Revue des Sciences de l'Education*, (20)2, 331-350.
- Viateur, L., et Deom, E. (1984). L'approche systémique en relations industrielles. *Relations Industrielles*, (39)1.
- Weisser, M. (2007). Les didactiques disciplinaires : un calembour ? *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.
- Wiel, G. (1989). Fonction accompagnement et fonction formation dans une stratégie d'innovation pédagogique. *Cahiers Binet – Simon*, 620, 20-42.
- Wikipédia (2015). Efficacité. Consulté le 03-08-2015 sur : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Efficacité>
- Wilenski, H. (1964). The Professionalisation of Everyone? *American Journal of Sociology*, (70) 2, 142-146.
- Wittorski, R. & Sorel, M. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences, *Education permanente*.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Note de synthèse - La professionnalisation. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17, 11-36.
- Zakaria N. (2008). La formation des enseignants: défis et nouveaux paradigmes » in Former les enseignants du XXI^{ème} siècle dans toute la francophonie. *Réseau International Francophone des Etablissements de Formation de Formateurs (RIFEFF)*.
- Zarifian, Ph. (2000). *L'apprentissage par les événements*. In J.M.Barbier & O.Galatanu (Eds), *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 34(3), 3-9.



ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Mme, Mlle, vous êtes enseignants(es) / instituteurs (trices), élèves-maitres ; cet entretien s'adresse à vous dans le cadre d'une étude portant sur la professionnalisation de l'activité de formation et le niveau d'efficacité du processus enseignement -apprentissage des élèves-maitres, nous aimerions échanger avec vous à ce sujet.

Catégorie indépendante 1 : L'analyse des modèles de la formation dans l'optique de la professionnalisation

- Qu'est ce qu'il faut apporter aux élèves-maitres pour que leur formation soit réussie ?
- Quelles sont les méthodes que vous avez apprises en formation pour le déroulement d'une séquence pédagogique et que vous appliquez pendant l'enseignement?

Catégorie indépendante 2: moments de formation

- Existe-t-il un le moment de formation vécue au cours des enseignements des élèves-maitres ?
- Quelles sont les méthodes, les contenus de formation utilisés ?
- Comment est ce que ces moments sont planifiés ?
- Qu'est ce qui est prioritaire dans la formation des enseignants dans l'optique de la professionnalisation de leurs activités ?
- Est-ce que vous pensez qu'un parcours pédagogique est nécessaire dans la formation des élèves-maitres dans l'optique de la professionnalisation de leurs activités ?
- Comment doit se présenter le parcours ?

Catégorie indépendante 3 : La mise en œuvre des stages de formation

- Combien de temps doit durer le stage ?
- Combien de stages doit-on avoir pour l'ENIEG Bac?

Catégorie indépendante 4 : Le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage

- Qu'est ce qui vous montre que les formations reçues par les élèves-maitres leur permettent de manipuler leurs connaissances?
- Dans quelles conditions placez-vous les élèves-maitres pour qu'ils expriment les connaissances acquises?
- Quelles sont les difficultés que ces derniers rencontrent dans le processus enseignement-apprentissage ?
- Que pouvez-vous dire sur leur niveau d'efficacité professionnel?

Identification

- Genre
- Grade
- Ancienneté
- Fonction occupée

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	5
1.1- CONTEXTE DE L'ÉTUDE	5
1.2- FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	10
1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE	13
1.3.1- Question principale	13
1.3.2- Questions spécifiques	13
1.4- OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	14
1.4.1- Objectif général	14
1.4.2- Objectifs spécifiques.....	14
1.5- INTÉRÊT DE LA RECHERCHE	15
1.5.1- Intérêt social	15
1.5.2- Intérêt professionnel	15
1.5.3- Intérêt pédagogique	16
1.5.4- Intérêt scientifique	17
1.6- DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	17
1.6.1- Délimitation thématique	18
1.6.2- Délimitation temporel	18
1.6.3- Délimitation empirique.....	18

1.7- DÉFINITION DES CONCEPTS DE L'ÉTUDE	18
1.7.1- Professionnalisation de l'activité de formation des enseignants	19
1.7.2- Niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.....	21
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	24
2.1- REVUE DE LA LITTÉRATURE	24
2.1.1- Professionnalisation de l'activité de formation	25
2.1.3- Professionnalisation des enseignants.....	32
2.1.4- La formation professionnelle.....	34
2.1.5- Les processus enseignement-apprentissage théorique et pratique.....	35
2.1.6- Les paramètres de l'efficacité de l'enseignant.....	38
2.1.7- Efficacité de l'enseignant	39
2.2- LES THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	41
2.2.1- L'axe du transfert et de la réflexivité.....	41
2.2.2- L'axe de la professionnalisation	46
2.2.2.1- La professionnalisation selon les analyses de Bourdoncle et de Wittorski	46
2.2.2.2- Synthèse de l'analyse des deux axes	49
2.3- FORMULATION DES HYPOTHÈSES	50
2.3.1- Rappel de la question de recherche	51
2.3.1.1- Hypothèse générale.....	51
2.3.1.2- Définition des variables de l'hypothèse générale	51
2.3.1.4- Hypothèses de recherche	53
Tableau 3 : Récapitulatif de l'hypothèse générale des variables, des modalités, de leurs indicateurs, indices.....	54
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	56
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	57
3.1- LE TYPE DE RECHERCHE	57
3.2- SITE ET POPULATION.....	60
3.2.1- Site de l'étude	60
3.2.2- Population de l'étude	61
3.3- ECHANTILLON ET TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE.....	62
3.4- INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNEES.....	63

3.4.1- Justification de la grille d'entretien	64
3.4.2- Construction et validation de l'instrument	65
3.4.3- Guide d'entretien	67
3.4.4- Cadre et Déroulement des entretiens	68
3.4.5- Technique de dépouillement de données	69
3.4.6- Observation et justification du choix	69
3.5- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES	71
3.5.1- L'analyse de contenu	72
3.5.2- Transcription des résultats : grille de dépouillement des données	73
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE.....	76
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	77
4.1- COLLECTE DES DONNEES ISSUES DE L'OBSERVATION DIRECTE	77
4.2- REPRESENTATION DES DONNEES COLLECTEES	79
4.2.1- Synthèse des données collectées.....	84
4.3- PRESENTATION THEMATIQUE DES RESULTATS	85
4.3.1- Les modèles de formation.....	85
4.3.2- Les moments de la formation	88
4.3.3- La mise en œuvre des stages de formation	91
4.3.4- Le niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.....	93
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	99
5.1- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	99
5.1.1- Du modèle de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.....	99
5.1.2- Des moments de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage.....	101
5.1.3- De la mise en œuvre des stages de formation et niveau d'efficacité du processus enseignement-apprentissage	104
5.2- PERSPECTIVES THEORIQUES ET PRATIQUES	113
5.2.1- Perspectives théoriques.....	113
5.2.2- Perspectives pratiques.....	117

CONCLUSION GENERALE	123
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	123
ANNEXE	123
TABLE DES MATIERES	146