

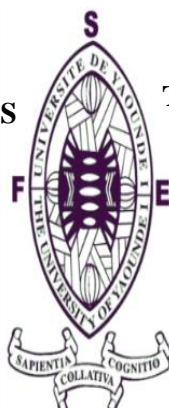
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE 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

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

**FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS
ET ACQUIS DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE : CAS
DU PAREC**

Mémoire présenté et soutenu le 25 septembre 2024 en vue de l'obtention du
diplôme de Master **en Management de l'Education**

Spécialité : Conception, Montage et Evaluation des Projets Educatifs

par

MEDONGBOU DJIELA Sandrine

Licenciée en Géographie Humaine

Matricule : 22W3334



jury

| Qualités | Noms et grade | Universités |
|------------|---------------------------------|-------------|
| Président | MAINGARI Daouda, Pr | UYI |
| Rapporteur | FOZING Innocent, Pr | UYI |
| Examineur | DJEUMENI TCHAMABE Marceline, MC | ENS, UYI |

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives, de l'université de Yaoundé I, n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce Mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| SOMMAIRE..... | i |
| DÉDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| RÉSUMÉ | vi |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| PARTIE I : CADRE THÉORIQUE | 4 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET | 21 |
| PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE..... | 53 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE..... | 54 |
| PARTIE 3 : CADRE OPÉRATOIRE | 73 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 74 |
| CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS | 92 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 106 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 109 |
| ANNEXES..... | 117 |

**À mes parents M. et Mme DJIELA, pour tout le soutien qu'ils m'ont
apporté jusqu'à présent.**

REMERCIEMENTS

Nous manifestons notre reconnaissance à l'endroit de toutes les personnes qui ont contribué, de quelque manière que ce soit, à la réalisation du présent mémoire. Nous pensons particulièrement à :

- notre directeur de mémoire, le Professeur Innocent FOZING pour son encadrement, sa patience et ses précieux conseils, son expertise et son soutien inébranlable qui ont été d'une aide inestimable et qui ont grandement contribué à l'aboutissement de ce projet ;
- tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I pour leurs enseignements de qualité et les connaissances qu'ils nous ont transmises ;
- aux directrices des écoles publiques primaires de Tsinga groupes 1 et 2 et en particulier à Mmes TCHAMGOUE PATIPE Virginie, épouse KAMENI et MOMO TIWA Anne, épouse FOTIE pour nous avoir accueillie et permis de collecter les données au sein de leurs écoles ;
- nos remerciements vont également à l'endroit de tous les enseignants des deux écoles primaires publiques susmentionnées pour avoir accepté de participer à notre étude au vu de leur expérience avec le PAREC. Leurs remarques et suggestions ont été précieuses et nous ont permis d'en améliorer la qualité.
- à M. TSAFACK Pierre Marie pour sa disponibilité et son soutien indéfectibles tout au long de la rédaction du présent mémoire ;
- à Mme MOCHE FOGUE épouse KENGNE ;
- à mes enfants TSAMJEU Ange, DJIELA Léonel pour leur amour inconditionnel ;
- à mes camarades de classe et amis M. NDONGO Forlan, Mme NGOUFACK Maureen, pour leurs encouragements, leurs échanges intellectuels stimulants et pour tous les moments partagés ;
- aux membres de ma famille, MAKEMLEMO Yvette, TAMWANKENG David, NAOUE Armel, MATSENA Aurelle, DJIELA Clairaut, SONKENG Jocélyne pour leur soutien indéfectible et pour avoir toujours cru en moi ;
- enfin, à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Que ce soit à travers des discussions enrichissantes, des conseils ou simplement par leur présence, leur contribution a été précieuse. Ce mémoire est le fruit d'un travail collectif autant que personnel, nous sommes profondément reconnaissante envers tous ceux qui nous ont accompagnée dans cette tâche.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

| | |
|--------------------|--|
| APC | : Approche Par Compétences |
| APD | : Aide Publique au Développement |
| AOA | : Afrique Orientale et Australe |
| BAD | : Banque Africaine de Développement |
| BREDA | : Bureau Régional pour l'Éducation en Afrique |
| BIRD | : Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement |
| BM | : Banque Mondiale |
| CBA | : Competence Based Approach |
| CIDA (ACDI) | : Agence Canadienne de Développement International |
| CP | : Cours Préparatoire |
| CE 1 | : Cours Élémentaire première année |
| CE 2 | : Cours Élémentaire deuxième année |
| CM 1 | : Cours Moyen première année |
| CM 2 | : Cours Moyen deuxième année |
| CONFEMEN | : Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage |
| DSCE | : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi |
| ENIA | : École Normale des Instituteurs Adjoints |
| ENI | : École Normale des Instituteurs |
| EPT | : Éducation Pour Tous |
| ENIEG | : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général, |
| ENIET | : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique |

| | |
|----------------|---|
| ENSET | : École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique |
| ENS | : École Normale Supérieure |
| IGE | : Inspection Générale de Pédagogie |
| IEMP | : Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire |
| MINEDUB | : Ministère de l'Éducation de Base |
| OCDE | : Organisation de Coopération et de Développement Économique |
| OMD | : Objectifs du Millénaire pour le Développement |
| ONU | : Organisation des Nations Unies |
| OPO | : Objectifs Pédagogiques Opérationnels |
| PAREC | : Programme d'Appui aux Réformes de l'Éducation au Cameroun |
| PAENI | : Professeur Adjoint d'École Normale d'Instituteur |
| PNUD | : Programme des Nations Unies pour le Développement |
| PM | : Premier Ministre |
| ROCARE | : Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation |
| RESEN | : Rapport d'État sur le Système Éducatif National |
| SND 30 | : Stratégie Nationale pour le Développement 30 |
| SIL | : Section d'Initiation au Langage |
| TIC | : Technologies de l'Information et de la Communication |
| UNESCO | : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture |
| UNICEF | : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance |
| ZEP | : Zones d'Éducation Prioritaires |
| ZPD | : Zone Proximale de Développement |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Tableau synoptique des questions de recherche et des catégories d'analyse...53 | 53 |
| Tableau 2 : Tableau synoptique des variables54 | 54 |
| Tableau 3 : Population d'étude.....57 | 57 |
| Tableau 4: Distribution des sujets de l'étude par sexe.....58 | 58 |
| Tableau 5 : Tableau d'évolution du taux d'alphabétisation au Ghana, Botswana et Cameroun.....62 | 62 |
| Tableau 6 : Guide d'observation..... 64 | 64 |
| Tableau 7: Taux d'évolution de réussite des élèves sur la période allant de 2019 à 2021.....83 | 83 |

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intitule « Formation continue des enseignants et acquis des élèves au primaire : cas du PAREC ». Elle consiste à évaluer le niveau de maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue par les enseignants bénéficiaires. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche basée sur les données qualitatives. Elle consiste à faire une analyse sur les différents accompagnements dont bénéficient les enseignants lors des formations continues organisées par le PAREC. Pour atteindre nos objectifs, la recherche s'est faite auprès d'un échantillon de 16 enseignants ayant effectivement pris part aux différentes phases de formations continues organisées par le programme susmentionné. La collecte des informations auprès de ces répondants a été réalisée au travers de l'observation, et d'entretiens. Elle a consisté à apprécier l'impact de la formation continue sur les acquis des élèves au primaire. Ceci est passé par l'évaluation de leur niveau de maîtrise effective du montage d'une fiche pédagogique, leur niveau d'adaptation à l'APC et leur capacité à bien formuler un énoncé de compétences. L'analyse des données ainsi recueillies a permis d'aboutir aux résultats suivants : la fiche pédagogique pour l'essentiel est bien accueillie par les enseignants de champ, quoique la maîtrise de sa préparation ne soit pas encore optimale. Aussi l'adaptation à la nouvelle approche en vigueur (APC) demeure-t-elle encore quelque peu mitigée du fait de sa complexité de l'avis de certains enseignants, et enfin l'énoncé de compétences trouve un écho largement favorable auprès des participants à l'enquête. Après interprétation et discussion des résultats, l'étude qui a eu pour support théorique les approches constructiviste et socioconstructiviste s'achève par quelques suggestions en vue de l'amélioration tant qualitative que quantitative des formations professionnelles organisées par le PAREC.

Mots clés : Formation, formation continue, acquis des élèves

ABSTRACT

This research work is entitled “Formation continue des enseignants et les acquis des élèves au primaire : cas du PAREC”. It mostly sets out to assess the level of mastery of tools used for in-service training by teachers taking part in it. This study falls in line with qualitative data research-based. It consists of an analysis of the various forms of support provided to teachers during in-service training organised by PAREC. To achieve our objectives, we sampled 16 informants, essentially made up of teachers who had actually taken part in the various phases of in-service training handled by the above-stated programme. Information was gathered through observation and interviews. The aim was to assess the impact of in-service training on primary school pupils. This was done by assessing their effective level of mastery of building a lesson preparation sheet, their level of adaptation to CBA and their ability to properly come up with statement of skills when preparing their lessons. An in-depth analysis of data collected revealed the following results: the lesson preparation sheet is highly welcomed by teachers on the field, although they have not yet fully mastered it. Adaptation to the new pedagogic approach in force (CBA) also remains a challenge, given its complexity as testified by some informants; lastly the statement of skills is largely acclaimed by almost all the participants in the survey. After interpreting and discussing findings, the study, which has as theoretical frame the constructivist and socio-constructivist approaches, ends with some suggestions for improving the quality and quantity of vocational training organised by PAREC.

Key words: Training, in-service training, student’s achievements

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis la conférence mondiale de Jomtien en 1990 en Thaïlande, les pays d'Afrique ont décidé de relever le défi de l'éducation pour tous. L'effort consenti à l'Éducation Pour Tous (EPT) a permis au Cameroun, comme à bien d'autres pays africains, de s'engager dans une scolarisation massive au primaire et surtout dans l'organisation des formations continues des enseignants. Cependant, vu le coût exorbitant de la formation initiale et le manque de temps pour se doter d'une formation plus solide, étant donné aussi la difficulté à payer des salaires aux enseignants ayant des titres de capacité, plusieurs prises de décision ont contribué à une baisse drastique de la qualité du personnel enseignant.

Dans plusieurs pays en développement, l'UNESCO constate l'existence de programmes squelettiques de formation initiale, l'incapacité de plusieurs enseignants à résoudre certains problèmes pédagogiques et à briser le plafonnement des rendements scolaires à un niveau jugé inacceptable selon UNESCO (2003/2004).

Compte tenu des limites imposées ou inhérentes à la formation initiale, la recension des écrits reconnaît un besoin de requalification des enseignants par des programmes de formation continue, Maclure (1997) UNESCO (2003). La formation professionnelle continue des enseignants est considérée comme un enjeu primordial de la qualité de l'éducation au Cameroun, Djemeuni Tchamabe (2011). La question de la formation continue des enseignants demeure une préoccupation constante dans l'agenda mondial.

Suite à un rapport publié par la Banque mondiale (2012), il est impératif d'améliorer l'éducation en Afrique en général et au Cameroun en particulier en agissant à la fois sur l'offre et la demande. Prenant en considération la situation susmentionnée et en partenariat avec le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) à travers le Programme d'Appui aux Réformes de l'Éducation au Cameroun (PAREC) l'État du Cameroun a jugé opportun de soutenir les praticiens du secteur primaire avec un outil d'auto-apprentissage qui leur permettra de comprendre les programmes du primaire et mieux les mettre en application.

En outre, la question des acquis scolaires reste au centre des préoccupations de l'éducation. Des efforts ont été consentis au cours de ces deux dernières décennies pour améliorer la qualité de l'éducation et ce, malgré un contexte socio-économique difficile. On peut noter des actions concrètes menées par l'État camerounais à l'instar de la tenue des États Généraux de l'Éducation en 1995, le vote et la promulgation de la loi n°98/004 d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998. Dans le contexte des réformes de notre système éducatif en cours ; réformes largement portées par l'idéologie néolibérale et par les processus

économiques, mais aussi, politiques et culturels de mondialisation des marchés ; il paraît tout à fait normal que la question des résultats en éducation émerge comme une préoccupation centrale et qu'elle se soit posée sous l'angle d'une « obligation de résultats ». D'où, le choix de ce thème : « Formation continue des enseignants et acquis des élèves au primaire : cas du PAREC ».

La présente étude vise à répondre à la problématique ci-après : comment le PAREC amène-t-il à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants ? Dans le cadre conceptuel, les concepts clés tels que formation continue et acquis des élèves seront définis. Bien évidemment après avoir présenté la problématique du présent travail et abordé les objectifs et les intérêts de l'étude, cette première partie permettra d'évoquer les généralités sur la formation continue telle que pratiquée par le PAREC et son implantation dans le système éducatif camerounais. Aussi cette recherche s'attelle-t-elle à l'étude de l'accompagnement des enseignants au montage des fiches pédagogiques, ensuite de leur accompagnement à l'adaptation à l'Approche par Compétences (APC) et enfin à l'accompagnement à la formulation des énoncés de compétences. Elle se termine par les théories explicatives du sujet (constructivisme et socioconstructivisme).

Quant à la deuxième partie que constitue le cadre méthodologique, l'essentiel porte notamment sur les modalités de collecte des données, la description de la population d'étude, la définition de l'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données et la présentation de l'instrument d'analyse.

L'analyse proprement dite des données, dans sa phase opératoire, fait l'objet de la troisième partie de notre travail. Elle est suivie de l'interprétation, de la discussion des résultats et se termine par des suggestions surtout à l'attention du PAREC sur qui porte la recherche en vue d'améliorer les pratiques professionnelles d'aujourd'hui et de l'avenir.

PARTIE I : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Comme composante essentielle d'un travail de préparation du mémoire, la problématique se définit sous plusieurs angles et par plusieurs auteurs. Ainsi selon (Quivy & Von Campehoud, 1995), la problématique est l'approche ou la perspective théorique que l'on décide d'adopter pour traiter un problème et ceci commence par la question de départ. Telle que vue par (Beau, 2006), elle est un ensemble construit autour d'une question centrale, des hypothèses et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. S'agissant de ces différentes approches, force est de constater que l'élaboration de la problématique est la première étape dans la rédaction d'un travail scientifique ; car non seulement elle permet de rendre compte de l'orientation que l'on donnera au travail, mais aussi d'analyser le problème identifié. Raison pour laquelle, il est nécessaire de lui accorder une importance capitale. Vu sous cet angle, ce chapitre sera consacré à la description du contexte de l'étude, à la formulation du problème posé, aux questions de recherche, aux objectifs, à l'intérêt de l'étude et enfin à la délimitation de ladite étude.

1.1 Contexte de l'étude

La question de la formation continue des enseignants demeure une préoccupation constante dans l'agenda mondial. Suite à un rapport publié par la Banque mondiale (2012), il est impératif d'améliorer l'éducation en Afrique en général et au Cameroun en particulier en agissant à la fois sur l'offre et la demande. Ce faisant, la formation continue s'inscrit dans un contexte complexe et crucial pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Le contexte de l'étude est présenté au plan africain, camerounais avec une inflexion sur le Programme d'Appui aux Reformes Éducatives (PAREC).

1.2 Contexte de l'étude en Afrique

Ces dix dernières années en Afrique, nombreux sont ceux des enseignants formés ou n'ayant véritablement pas reçu une formation initiale d'enseignant et qui ont en revanche bénéficié d'un recrutement massif organisé par l'État du Cameroun dans l'optique de faire face au déficit d'enseignants et à la démographie sans cesse galopante. Ceci lui permet de répondre à la forte demande sociale due au manque de ressources (humaines et matérielles), à la pression de la communauté internationale. À partir de 1993, le rapport de l'éducation pour tous (EPT) dénonçait un phénomène criard qui devait mettre en mal le système éducatif en Afrique. Il s'agissait de la présence des enseignants non qualifiés qui viendraient répondre à la demande galopante de scolarisation, Windman (1993). Cette présence est visible à travers les volontaires de l'éducation, connus sous l'appellation de vacataires, contractuels, maîtres de parents. Dans la plupart des cas, nous constatons que nombreux d'entre eux n'auraient bénéficié que d'une

formation initiale allant parfois de 7 à 9 mois, Dembélé et al. (2005). Ce phénomène contribue largement à baisser la proportion des enseignants du primaire qui satisfont aux normes nationales en Afrique subsaharienne.

Nous prendrons à titre d'illustration le cas de la Gambie où seulement 30 % d'enseignants effectuant leurs premières années de service répondent aux normes nationales. Le Botswana en compte 10%, le Lesotho, 11% ; le Tchad où la norme était le deuxième cycle du secondaire avait 19%, le Togo 15%, et le Cameroun 15% des enseignants répondant à la norme nationale qui était celle du premier cycle du secondaire. Cet état de choses reflète la tendance de plus en plus répandue qui est celle de recruter les enseignants ne possédant pas les qualifications nécessaires, mais qui néanmoins permettrait de faire face aux multiples pressions engendrées par la place centrale qu'occupent dans le monde le développement de celui-ci, (UNESCO, 2004, p.22).

D'après les études menées par le ROCARE (réseau ouest et centre africain de recherche en éducation), bien avant Maclure (1997), il avait été clairement démontré que l'introduction des enseignants n'ayant bénéficié d'aucune formation et ne maîtrisant pas les programmes scolaires ne ferait qu'aggraver cette situation. Ce qui ne saurait être du goût d'aucun parent de voir sa progéniture évoluer de manière inefficace et inefficente. C'est fort de ce constat que l'UNESCO (2004) stipulait : « Pour ce qui est de la maîtrise des programmes d'enseignement par les enseignants, une étude récente réalisée dans sept pays d'Afrique australe a démontré que certains instituteurs, notamment les enseignants de mathématiques totalisaient les scores très faibles face à leurs élèves soumis aux mêmes tests dont ces derniers étaient largement au-dessus, UNESCO, 2004, p.21). Abondant dans le même sens, d'autres constats viendraient conforter la synthèse de Maclure (1997) en démontrant que même si certaines connaissances étaient maîtrisées leurs méthodes de transmission poseraient un réel problème. Elles s'apparenteraient à un enseignement doctrinaire, c'est-à-dire magistral n'ayant pas toujours des contenus compréhensifs ou accessibles pour la majorité des élèves, le tout couronné par une évaluation faite sous forme de récitation « irréfléchie ». C'est fort de ce constat que Maclure (1997) fera allusion à un « cercle vicieux » d'enseignants mal formés et qui seraient appelés à en former d'autres. Dans le même ordre d'idées, nous verrons que d'autres études permettront de démontrer certaines insuffisances chez certains enseignants. Il s'agit notamment de l'incapacité de ceux-ci à :

- formuler des objectifs, car ne sachant véritablement pas ce qu'on attend d'eux ;

- diriger les classes à effectifs pléthoriques, car n'ayant reçu aucune formation pédagogique concernant la gestion de la classe ;
- harmoniser les unités d'enseignement ;
- faire une autocritique de leur gestion de la classe ;
- à monter de manière appropriée une fiche pédagogique ;
- à mieux s'adapter aux nouvelles approches d'enseignement (APC) ;
- à mieux formuler des énoncés de compétences.

Suite à tous ces constats, Maclure (1997) faisait remarquer que la formation des enseignants en Afrique serait le « facteur-clé ». La mauvaise gestion de la classe, le faible rendement scolaire des élèves, les méthodes d'évaluation défaillantes et la non-prise en compte du bien-être de l'élève et bien d'autres cités plus haut entraînent la non-valorisation de la fonction enseignante, Maclure (1997).

La mauvaise formation des enseignants selon le rapport de la Conférence mondiale de l'Éducation pour tous a été identifiée comme l'une des causes de la détérioration du système éducatif en Afrique. Ce faisant, durant cette conférence, de vives préoccupations se sont fait ressentir à l'instar de l'exigence de qualité de l'éducation, suivie de la rigueur dans les conditions de recrutement des enseignants. Ceci étant, les rapports élèves-enseignant ont augmenté au cours de la dernière décennie dans les pays où le taux de scolarisation a progressé, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Du fait de sa considération comme « élément clé » de la réussite de l'éducation, nous verrons que la qualité de celle-ci sera menacée si les conditions de recrutement ne sont pas bien étudiées ou si la charge de travail des enseignants s'alourdit, (UNESCO, 2004, p.22). Tous ces éléments posent un réel problème entre la qualité et la quantité des enseignants recrutés ; car de toute évidence, tout enseignant formé et compétent une fois sur le terrain, est capable de détecter ses insuffisances inhérentes à sa formation initiale. À ceci s'ajoute l'avènement de nouvelles théories et pratiques qui le poussent à rapidement prendre conscience d'une nécessité tous azimuts de recyclage, Cauterman (1999), Mialaret (1996).

La formation initiale peut s'avérer immédiatement obsolète du fait de l'évolution des contenus scientifiques, des méthodes et techniques pédagogiques, de l'évolution des mentalités et les changements du rapport de l'école avec d'autres structures sociales, Mialaret (1996). Les insuffisances que connaissent les systèmes éducatifs en Afrique en général et au Cameroun en particulier montrent que toutes ces difficultés pèsent sur le rendement scolaire, surtout lorsqu'on sait que l'objectif du système éducatif est la transmission des savoirs aux enfants.

Seulement, ces systèmes éducatifs sont confrontés à un manque manifeste d'enseignants qualifiés dans la sous composante enseignement primaire et maternel. Selon l'UNESCO (2005), sous l'impulsion de la communauté internationale aux programmes de lutte contre la pauvreté et les objectifs du millénaire pour le développement, des opportunités ne manquent pas, Nations Unies (2005). Vu l'accélération des réformes et des attentes grandissantes vis-à-vis du système éducatif, plusieurs enseignants se voient confier de nouvelles responsabilités impliquant un effort de formation continue ; ce qui leur permettrait d'actualiser en permanence leurs connaissances et leurs compétences. Aussi, la formation continue contribuerait-elle à l'amélioration du statut de l'enseignant qui ne dépend seulement pas d'élément matériel (salaire). C'est partant de cette analyse que (Tsafak, 2001, p.33) définira la formation continue comme « un moule au moyen duquel on donne une forme à une matière que l'on désire ». Cet auteur penche pour la formation professionnelle qui selon lui, est un ensemble de moyens réunis permettant aux individus concernés d'acquérir les savoirs nécessaires.

Selon l'UNESCO/BREDA (2005), l'effet maître global est très important en Afrique. Celui-ci est estimé à 27,4% en Afrique en moyenne. Une étude similaire a été menée par Tiyaab et Vianou (2004) dans neuf pays africains : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Cameroun, Madagascar, Sénégal, Guinée, Mali, Niger, Togo et ce seuil a atteint 40% dans trois d'entre eux, notamment Madagascar, Sénégal, Guinée. Tous ces résultats permettent de conclure que : « l'enseignant est la pièce maîtresse de la qualité de l'enseignement en Afrique, UNESCO/BREDA (2005 :146). Une analyse des résultats de Trends International Mathematics and Science study en 2011 du niveau 4 dans 45 pays a permis de constater que plus la qualité de l'enseignement n'était pas bonne, moins le niveau des acquis était faible, UNESCO (2014)

Bernard et al. (2004) ont ainsi mesuré l'impact de la variable représentée par l'enseignant, prouvant que « l'effet maître » qui est un effet global de l'enseignant sur les acquisitions scolaires, explique pour 10 à 15% la variation des niveaux de réussite des élèves dans les pays développés. Ce taux atteint en Afrique subsaharienne 27%, Bernard et al. (2004).

1.3 Contexte camerounais

Une fois le contexte portant sur les acquis scolaires au plan international abordé, il convient dès lors d'interroger le profil des acquis scolaires des élèves au Cameroun. Car au vu des insuffisances que présente notre système éducatif, plusieurs initiatives ont été prises et mises en œuvre au Cameroun pour permettre aux enseignants d'accéder à une formation efficace. UNICEF, PNUD, UNESCO, BIRD (1990, p.6), Nations Unies (2005), Bernard (2003).

Au Cameroun, le MINEDUB est doté d'une cellule en charge de la gestion des besoins rétrospectifs et prospectifs en matière de formation continue. Il s'agit pour celle-ci de veiller à la gestion judicieuse des ressources humaines. De même, la formation continue des enseignants peut aussi être organisée par les syndicats des enseignants ou par des organisations ou enfin par des acteurs de la société civile. La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun en son article 37 tout en plaçant l'enseignant au cœur du processus éducatif, en fait une grande priorité. Cet article dispose clairement ceci : « L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. À 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. » Malgré le Décret N° 2000/698/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de formation permanente des fonctionnaires au Cameroun, le constat dressé est presque le même : d'une part, nombreux sont les enseignants qui ne se font pas recycler, soit par ignorance des dispositions légales ou par pur manque de volonté.

D'autre part, les sessions ou séminaires de recyclage ne sont pas généralement organisés à une grande échelle pouvant permettre une participation massive des enseignants désireux de se faire recycler. Cette situation malencontreuse serait due selon certains responsables aux contraintes budgétaires, à un manque de vision dans le développement des ressources pour le chantier de l'innovation pédagogique et aussi au manque de motivation due aux conditions salariales des enseignants décriés par la BAD et la BM. À ce sombre tableau viennent se greffer le manque de matériels didactiques, les effectifs pléthoriques, des salles de classe délabrées, et de surcroît, les salaires dérisoires des instituteurs.

Qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, celles-ci préoccupent au plus haut niveau les décideurs, car la qualité de l'intervention didactique est au centre du projet de formation. Ceci constitue l'un des points focaux du PAREC au Cameroun en partenariat avec la Banque mondiale, notamment le renforcement de capacités des enseignants à l'utilisation effective des nouveaux curricula. La formation professionnelle continue des enseignants est considérée comme un enjeu primordial de la qualité de l'éducation au Cameroun, Djemeuni Tchamabe (2011). Il existe de ce fait plusieurs types de formations chacun visant un objectif précis. Certains servent à terme à compléter ou à développer les compétences, d'autres offrent des parcours plus complets pour apprendre un nouveau métier ou acquérir de nouvelles qualifications. La formation continue est celle qui se déroule sur une durée variable. Qu'elle soit de longue ou de courte durée, la formation continue des enseignants vise un objectif précis, notamment celui de remettre à niveau ou de faciliter le changement. Pour (Charlier, 1998), le problème posé aux formateurs des enseignants est celui de concevoir

une formation continue des enseignants qui participerait au développement professionnel, aiderait à l'innovation. Au Cameroun cette tâche incombe à plusieurs acteurs relevant du MINEDUB. Il s'agit notamment de l'Inspection générale de Pédagogie (IGE) qui au niveau décisionnel est chargée de l'orientation pédagogique et de la supervision pédagogique. La formation continue est assurée au niveau central et déconcentré par cette inspection. Toutefois, sur le terrain, la formation continue des enseignants prend plusieurs formes : les recyclages lors des journées pédagogiques, la présentation des leçons modèles, les conférences-débats, les séminaires et les stages. Chacune de ces formes a une durée bien déterminée. Tout ceci dépend du temps qui lui est consacré. Son déroulement peut varier d'un à plusieurs jours suivant la planification préalablement faite par les décideurs.

L'un des objectifs visés par la formation continue est de palier au fort taux de redoublement qui devrait être revu à la baisse, si et seulement si l'on voudrait lutter efficacement contre les décrochages scolaires qui contribuent davantage à la précarité de la vie des jeunes, voire à leur exclusion sociale qui les pousse selon (Demba, 2009), à subir les exploitations de tout genre. Aussi le redoublement des élèves constitue une très grosse poche de dépenses aussi bien pour les familles que pour l'État. Ce qui n'est pas un facteur favorisant étant donné les difficultés économiques que traverse actuellement le Cameroun.

En somme, dans plusieurs pays du monde, la question de l'échec scolaire qui entretient un lien étroit avec la formation des enseignants du primaire au Cameroun est une question à la fois vive et centrale et a des répercussions importantes, particulièrement pour ceux et celles qui sont concernés au premier chef, notamment les élèves. Comment comprendre qu'un tel phénomène ne perdure que dans le contexte camerounais et ceci malgré les différentes mesures prises par le Gouvernement et les enseignants avec l'appui de certains partenaires au développement ?

1.4 Présentation du PAREC

✓ Historique du PAREC au Cameroun

La loi fondamentale de 1996 garantit à tout enfant le droit à l'éducation. Ce droit à l'éducation est davantage mis en exergue par la loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun, vitrine de la vision éducative de l'État en matière d'éducation, qui dispose en son article 4 que l'éducation a pour but de former l'enfant en vue de son développement physique, civique et moral et de son intégration harmonieuse dans la société, compte tenu des facteurs économiques, socio-culturels et moraux dominants. Plus loin en son article 9, elle consacre le caractère obligatoire de l'enseignement primaire au Cameroun.

Pour atteindre l'émergence à l'horizon 2035, le Gouvernement camerounais a élaboré en 2009 le Document stratégique pour la Croissance et le Développement de l'Emploi, (DSCE). En 2020, le DSCE a été actualisé et complété par la Stratégie nationale pour le Développement 30 (SND 30). La SND 30 est un document de référence qui guide l'action du Gouvernement en matière de développement pour la prochaine décennie.

Le document stratégique de la SND 30 donne des orientations majeures aux différents ministères en charge de l'éducation et de la formation professionnelle, donne également l'autorité pour former les ressources humaines qui permettront au pays de réaliser sa vision de développement. Pour maximiser les chances de succès d'une telle initiative, le renforcement de capacités des acteurs de la chaîne éducative a été prévu. Cela permettra aux praticiens de classe de comprendre davantage le programme d'études et de mener les activités pédagogiques de qualité dans leur salle de classe respective. Compte tenu de la situation susmentionnée le Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) en partenariat avec le Programme d'Appui aux Reformes éducatives au Cameroun (PAREC) a jugé opportun de soutenir les praticiens du secteur primaire avec un outil d'auto-apprentissage qui permettra de comprendre les programmes du primaire et de mieux les mettre en application.

✓ **Objectifs du PAREC**

Le PAREC vient comme solution aux inégalités persistantes dans notre système éducatif depuis 2013 à travers le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation à travers un certain nombre de réformes. Le PAREC a été créé par Arrêté N° 2018/134/PM du 10/12/2018 et résulte de l'accord de financement signé entre la Banque mondiale et l'État du Cameroun pour un montant global de 130 millions, répartis de la manière ci-après : 100 millions au titre de prêt accordé à l'État camerounais et 30 millions au titre de don.

Objectif général du PAREC

Il vise l'amélioration de l'accès équitable à une éducation de qualité avec un accent particulier sur certaines zones désavantagées ciblées.

Objectifs spécifiques du PAREC

- ✓ Améliorer l'allocation des enseignants recrutés par le Gouvernement dans les écoles primaires publiques.
- ✓ Renforcer les capacités des enseignants à l'utilisation effective des nouveaux curricula, accroître la disponibilité des manuels scolaires, essentiellement dans les écoles primaires publiques.
- ✓ Développer le préscolaire dans les zones rurales.
- ✓ Systématiser l'évaluation des acquis au cycle primaire et au cycle secondaire.
- ✓ Mettre en place un système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) sectoriel et fonctionnel.
- ✓ Améliorer l'environnement et la qualité de l'éducation dans les zones d'accueil des réfugiés et les déplacés internes.
- ✓ Améliorer la performance des écoles à travers le financement basé sur la performance.

2- Formulation et position du problème

L'organisation des Nations Unies (ONU) face au phénomène d'échec scolaire devenu de plus en plus présent dans nos établissements scolaires et plus précisément ceux qui relèvent du Ministère de l'Éducation de base (MINEDUB), et dans l'optique d'améliorer la qualité de l'éducation au Cameroun, a mis sur pieds plusieurs programmes qui permettront à long terme de juguler ce phénomène. Parmi ceux-ci, figurent les objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Approuvés par les Gouvernements aux Nations Unies en septembre 2000, ils visent à améliorer le bien-être de l'homme en réduisant la pauvreté, la faim dans le monde et la mortalité maternelle et infantile, en garantissant l'accès à l'éducation pour tous, en contrôlant les épidémies et les maladies, en abolissant la discrimination entre les sexes, en assurant un développement durable et en établissant des partenariats à l'échelle mondiale. Il convient pour ces gouvernements de créer des cadres favorables à l'épanouissement des enseignants tout en assurant par exemple la formation continue de ces derniers selon l'AGEPA (2003). Claver (2010) quant à lui pense que la formation continue des enseignants aboutit à de meilleures performances scolaires en comparaison à la formation académique de longue durée. Selon lui, les meilleurs résultats scolaires ont été observés dans les écoles tenues par des enseignants qui bénéficient perpétuellement d'une formation continue. C'est le cas du Botswana, du Ghana, du Kenya, du Lesotho, et du Malawi, Banque mondiale (1998).

De nos jours, au vu des performances des élèves du primaire, nous constatons que la formation continue joue un rôle fondamental après la formation initiale des enseignants dans la réussite scolaire des élèves. La capacité des écoles à se transformer pour se placer dans une

logique d'apprentissage à vie dépend en grande partie de la contribution des enseignants. La qualité de l'enseignement dépend directement de celui qui le dispense. Tous les éléments nouveaux introduits dans le système éducatif pourraient apporter des changements positifs s'ils sont compris et acceptés par les enseignants. Il s'agit entre autres des nouveaux programmes, des nouvelles techniques d'évaluation, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour les cours digitalisés.

Au Cameroun, on déplore très souvent l'absence de la formation continue des enseignants souvent conçue comme une action ponctuelle, statique, visant à répondre à un besoin pressant. Ce qui a pour conséquence plusieurs dérives observées au niveau de l'éducation en général et au niveau de l'éducation de base en particulier. Parmi ces dérives, nous avons les échecs scolaires massifs aux examens, les déperditions scolaires, le taux d'achèvement du cycle primaire limité, le faible rendement, et surtout l'inefficacité du système éducatif qui vise à atteindre les objectifs fixés selon les États Généraux de l'Éducation, (IGE, 1997). Quand bien même des formations continues existent : cas du PAREC qui intéresse la présente étude, beaucoup reste encore à faire dans le cadre de l'implémentation effective de ces formations de la part de ses organisateurs quant au renforcement effectif de capacités des enseignants de champ qui ont un impérieux devoir de restitution une fois de retour sur le terrain. Le Programme d'Appui aux Reformes Éducatives au Cameroun (PAREC) compte parmi les plans de réforme mis en œuvre dans le système éducatif camerounais qui ont mis un point d'honneur sur la formation continue des enseignants pour leur permettre d'accroître leurs compétences afin de répondre aux enjeux de mobilisation des ressources humaines qui selon (Wittorski et Sorel, 2005) , correspondent à une demande sociale marquée par l'émergence de trois ensembles de facteurs.

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

La formation continue étant dynamique, elle se confond au développement professionnel selon Perrenoud (2001) et Le Boterf (2010).

Pour le second auteur susmentionné, le développement professionnel des enseignants est un processus par lequel de manière individuelle ou collective, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, à des fins

morales de l'éducation. Ce processus leur permet non seulement d'acquies de façon critique le savoir, mais aussi les habiletés et l'intelligence émotionnelle essentielle à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de leur parcours professionnel. Bien que le modèle de l'apprentissage à vie soit théoriquement accepté, il est moins évident, car sur le terrain, l'apparition d'attentes et d'objectifs nouveaux a permis de dégager un consensus sur la signification de la formation initiale et continue, la transmission des compétences de base, d'une motivation et d'un état d'esprit utile tout au long de la vie.

Au Cameroun par exemple bien que la formation continue ne soit pas introduite de manière systématique dans les programmes de formation des enseignants, elle est offerte de manière molle par certaines structures telles que le PAREC qui accompagne les enseignants à la réactualisation de certaines activités d'enseignements qui ont été insuffisamment abordées dans leur formation initiale, entre autres activités, concernant la formation continue telle qu'elle se passe au Ghana, le Botswana et au PAREC. Les activités de formation continue implémentées par le PAREC ont été jusqu'à lors peu documentées alors même qu'une meilleure connaissance de la manière donc celles-ci sont effectuées permettrait d'envisager une amélioration des acquis des élèves sur les différentes activités à l'école et c'est ce que nous proposons d'étudier ici à travers la question principale de recherche suivante. Comment le PAREC amène-t-il à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'elle offre aux enseignants ? Le problème de recherche ainsi formulé à travers la question de recherche que nous venons de présenter s'inscrit dans le cadre de référence général des modèles constructiviste et socioconstructiviste ; en étant attentif : à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique, à la préparation effective de la fiche pédagogique et à la bonne formulation d'un énoncé de compétences.

3- Questions de recherche

Dans cette partie, nous nous interrogeons sur la nature des facteurs pédagogiques susceptibles d'améliorer les acquis des élèves au primaire. Il s'agit pour nous, d'identifier les éléments pédagogiques capables d'améliorer la pratique de la classe par les enseignants du primaire. L'école étant le lieu par excellence de transmission des savoirs, il convient de nous poser la question ci-après :

Comment le PAREC amène-t-il à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants ?

Cette interrogation se déclinera en trois (3) questions secondaires. Il s'agit plus précisément de savoir :

QRS1 : Comment le PAREC assure-t-il l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique ?

QRS2 : Comment le PAREC assure-t-il l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique ?

QRS3 : Comment la PAREC assure-t-il l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences ?

La détermination des conditions optimales dans lesquelles un apprentissage peut se dérouler avec le maximum de chance de réussite est la préoccupation continue non seulement des parents et de l'État, mais aussi de plusieurs chercheurs en éducation. Partant de ce constat, nous pouvons énoncer nos objectifs comme suit :

4- Objectifs de recherche

Notre étude nous permettra de poursuivre un certain nombre d'objectifs : un objectif général, et 3 objectifs secondaires.

4-1 Objectif général

Le présent travail se fixe pour objectif général d'évaluer le niveau de maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue par les enseignants bénéficiaires.

4-2 Objectifs secondaires

De manière détaillée, il s'agira pour nous dans cette partie de :

OBS1 : évaluer l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique ;

OBS2 : évaluer l'accompagnement des enseignants bénéficiaires des prestations du PAREC à la préparation effective de la fiche pédagogique ;

OBS3 : évaluer l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences.

5- Intérêt de l'étude

La présente recherche est d'un intérêt fondé à plus d'un titre et sur plusieurs plans : scientifique, professionnel et social.

5-1 Intérêt scientifique

Notre recherche vise comme beaucoup d'autres, à apporter les éclaircies et des contributions aux différents problèmes que suscite le système éducatif de base, surtout en ce qui concerne sa qualité. Car, dans une société où la performance est de plus en plus valorisée, la réussite scolaire devient, par le fait même, un passage nécessaire à une carrière empreinte de succès. De ce point de vue, il nous est donné de constater que l'école représente l'une des plus grandes institutions sociales, appelées à former les sujets qui puissent participer au progrès de l'humanité. La qualité de l'apprentissage et son efficacité sont des sujets qui préoccupent au plus haut niveau les décideurs et les enseignants eux-mêmes, car seule la réussite de leurs élèves reste et demeure leur plus grande récompense. Mais, pour y parvenir, ces derniers auront besoin d'aide matérielle et financière pour mener à bien leurs activités. Cette question de moyens financiers est d'autant plus préoccupante que la loi portant orientation de l'éducation au Cameroun en fait cas et dispose en son article 12 ce qui suit: « Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'État, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs et toute autre contribution prévue par la réglementation en vigueur. La CONFEMEN, les États et les Gouvernements reconnaissent à ce titre que les politiques à l'égard des enseignants constituent un enjeu majeur des politiques éducatives. Notre recherche est un moyen de mobiliser à nouveau les autorités pour une meilleure formation et une prise en charge efficace des enseignants qui sont des « facteurs-clés » pour la réussite scolaire des élèves. Toutefois, nombreux sont les pays qui doivent affronter des situations problématiques en la matière. Il faut redorer le blason de la profession enseignante en la rendant plus attrayante. Ceci passe par la gestion des carrières, le recrutement et la formation de ceux-ci. Après cette formation, retenir ceux des enseignants ayant la qualification requise, (Tsafak, 2006).

Des voix s'élèvent dans les milieux de l'éducation nationale pour déplorer sur le terrain, le manque de formation continue des enseignants du primaire or, la qualité de l'éducation dont l'enseignant est garant, associé à l'efficacité et à l'excellence est une norme.

5-2 Intérêt pédagogique

Du fait de sa complexité, l'enseignement comporte une part importante d'incertitude contrairement aux activités simples ne nécessitant aucun résultat de la recherche scientifique, pour leur pratique. Dès lors, le rôle de l'enseignant devient de plus en plus complexe. Il exige non seulement un investissement personnel, et professionnel conséquent face à des responsabilités de plus en plus grandissantes auxquelles le corps enseignant devrait être formé et sensibilisé, mais aussi une pratique réflexive qui soit capable de remettre en cause ses

méthodes, les poussant par la même occasion à une réadaptation permanente. Cette réadaptation passe aussi et surtout pour l'adaptation aux programmes d'enseignement en vigueur dans l'intérêt supérieur de l'élève, exigence phare de la loi portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun qui en son article 34 dispose ce qui suit : « L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes officiels. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève. » Il s'agit d'après des recommandations de la CONFEMEN, d'offrir aux enseignants la possibilité d'accéder à des formations initiales et continues de qualité.

Cette étude permet une remise en cause par les enseignants sur certaines de leurs propres compétences. Ceci passe par l'interrogation axée sur l'influence de la formation continue sur les acquis des élèves au primaire. Les enseignants sont de ce fait incités à un questionnement perpétuel quant à leur efficacité professionnelle et sur une meilleure prise en compte des actions et des dispositifs qu'engendre le développement des compétences individuelles dans leurs missions. On le voit, l'enseignant a entre autres obligations, une obligation d'efficacité professionnelle pour un meilleur rendement à terme. Cette exigence est contenue dans la loi vitrine de l'éducation au Cameroun qui en son article 39 alinéa 1 dispose clairement que : « L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. » Elle offre aussi la possibilité d'évaluer les conceptions des enseignants du primaire sur la formation continue en fonction de leurs caractéristiques individuelles ou institutionnelles. Les résultats de cette étude pourraient aider à l'orientation de certains besoins de formation continue, en adéquation avec les exigences des obligations de résultats.

Les réformes du système éducatif camerounais sont largement portées par les objectifs du DSCE. En effet, il est nécessaire de renforcer le capital humain si l'on veut atteindre les objectifs fixés par les OMD à l'horizon 2035. Pour y parvenir, il est primordial de disposer d'un capital humain solide, apte à soutenir la croissance économique qu'imposerait le renforcement du dispositif d'orientation scolaire. Ce qui favoriserait un éveil de conscience des décideurs en général et des responsables de la gestion de la formation continue des enseignants en particulier. La présente recherche a pour but, en milieu scolaire, de contribuer à un enseignement de qualité qui favoriserait non seulement la réussite scolaire, mais aussi l'épanouissement des élèves au sein de leur établissement à travers leurs talents et aptitudes. Tout ceci permettrait de définir leur avenir dans le monde professionnel. Car, la réussite scolaire des élèves est un indice d'une

future insertion sociale et économique aisée, qui est gage de paix, de cohésion et de développement social pour toutes les nations.

Tous ces constats nous emmènent à conclure que la formation continue relève avant tout d'une intervention sociale, d'une intention d'adaptation, des individus aux évolutions du travail, et bien plus, d'une demande d'efficacité plus grande à l'effet de formation. D'où l'intérêt porté à certaines connaissances et aptitudes indispensables aux enseignants pour assurer leur efficacité professionnelle.

6 - Délimitation de l'étude

Toute recherche s'inscrit dans un cadre bien précis. Ce constat nous conduit à cet effet à la délimitation de notre sujet d'étude. Pour la présente recherche, nous allons nous en tenir à deux délimitations: la délimitation empirique d'une part, et la délimitation thématique d'autre part.

6-1 Délimitation empirique

Cette recherche développe une thématique d'actualité du point de vue temporel qui, selon Le Boterf (2010), continue de faire tache. On peut aussi citer les travaux tels que: Fonkoua (2008), Tsafak (2006), Cosnefroy (2011) entre autres. Du point de vue spatial, cette étude vise un groupe d'individus précis auxquels elle s'applique ; celui du corps enseignant exerçant au primaire plus précisément dans certaines écoles de l'arrondissement de Yaoundé 2 sélectionné sur la base non seulement des critères établis, mais aussi du fait que ces établissements ont été retenus comme centres pilotes du PAREC.

6-2 Délimitation thématique

Notre thème de recherche « formation continue des enseignants et acquis des élèves au primaire : cas du PAREC », porte sur le développement des compétences individuelles, et collectives. Elle s'inscrit dans le cadre d'une recherche appliquée dans le domaine des sciences de l'éducation. Il s'agira pour nous de montrer à partir de nos questions de recherche de recherche et d'une analyse bien élaborée et logique, le lien qui existe entre une formation continue des enseignants et les acquis des élèves au primaire.

Le décor ainsi planté, la prochaine articulation consiste à revisiter la littérature relative aux précédents travaux dans le sillage de notre recherche. En d'autres termes, nous passerons en revue de manière critique les travaux de nos devanciers dans le domaine d'étude qui est le nôtre dans le présent mémoire. Ce chapitre s'intitule à juste titre, revue de la littérature.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Les connaissances produites dans le domaine de la recherche scientifique par rapport aux autres savoirs déjà constitués servent de support théorique dans le champ de production des connaissances. C'est partant de ce constat que Quivy & Campenhout (1955) ont estimé que lorsqu'un chercheur entame un travail, il est peu probable que le sujet n'ait jamais été traité par quelqu'un d'autre avant, car tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum qui peut être situé par rapport aux courants de pensée qui le précèdent et l'influencent. Au regard de la littérature consultée, la formation continue des enseignants fait l'objet d'une multitude de travaux qui ont déjà été produits à ce sujet. Il est donc question pour nous dans le présent travail de recherche, de nous intéresser aux différents travaux ayant traité de cette thématique. C'est dans ce sens que nous avons dégagé quelques recherches menées dans ce domaine.

I-1- Formation continue et acquis des élèves

Cet aspect de notre revue de la littérature sera abordé sous un double prisme conceptuel et empirique. À cet effet, un point d'honneur sera mis sur les principaux concepts clés qui le constituent et la littérature qui les encadre. Nous commencerons par évoquer le concept de formation continue ; viendra ensuite celui des acquis des élèves.

I-1-a Formation continue

Selon le dictionnaire Larousse (2008), la formation se définit comme étant un mode d'apprentissage proposé aux professionnels salariés et aux demandeurs d'emploi, en vue d'améliorer leurs compétences, ou d'acquérir de nouvelles connaissances professionnelles. Elle est un formidable levier d'insertion professionnelle, mais aussi de réorientation. Elle offre la possibilité de se former et de s'adapter aux changements de conditions de travail, bien souvent inhérents à l'émergence de nouvelles technologies. Aussi, est-elle un programme d'apprentissage qui apporte aux employés des mises à jour dans un domaine particulier. Bien plus, le terme 'formation' renvoie à l'action de former, à un processus entraînant l'apparition de quelque chose qui n'existait pas auparavant. En éducation, la formation est une action qui consiste à donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances intellectuelles ou morales nécessaires à l'exercice d'une activité. Étymologiquement, le terme formation a été emprunté au latin « formatio » au XIIe siècle qui signifiait : « confection, forme ». Tous ces termes sont dérivés de « formarer » qui signifie « former ».

Au départ, la formation avait un sens proche de celui de la notion d'achèvement et pourrait en même temps faire référence à quelque chose d'accompli. Selon le site Démos « *Learning is changing* », 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 rendre aptes 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. Ce faisant, elle provoque une transformation après une période bien déterminée. De par sa définition, la formation serait synonyme d'un ensemble de moyens permettant le développement chez les individus regroupés pour l'exercice d'une profession donnée, des savoirs et des savoir-faire. Selon Marchand (1981), la formation serait un développement systématique des connaissances, des aptitudes, dont on aura besoin pour la réalisation ou l'exercice d'une tâche spécifique. Le dictionnaire encyclopédique Encarta (2009) quant à lui, évoque la formation comme comportant des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité.

De tout ce qui précède, nous pouvons constater que la formation consiste en l'apprentissage des pratiques où la personne elle-même est engagée car, elle contribue à l'acquisition des compétences ou à leur amélioration initialement exprimées par les personnes formées davantage en quête d'une autre formation : formation continue.

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

vue de développer leurs compétences professionnelles et d'acquérir de nouvelles compétences poursuivies entrent dans ce cadre. Ces formations pourraient susciter chez les enseignants de nouveaux intérêts, rehausser leurs aspirations, restructurer leur vision éducative et améliorer la compréhension qu'ils ont de leur profession. Certaines de ces formations ont lieu dans un endroit autre que l'école où exerce l'enseignant. Elles peuvent être formelles ou informelles. La littérature francophone parle de « formation continue », de « formation continuée », de « formation permanente », de « perfectionnement professionnel continu » ou de « développement professionnel continu ». Nous n'avons pas noté une grande différence entre les précédents termes. Par exemple, perfectionnement professionnel continu et développement professionnel continu désignent aussi bien des cours formels que des activités permettant de développer les compétences, les connaissances, l'expertise et autres capacités d'un enseignant comme la réflexion, le travail personnel (OCDE, 1998 p.18). Cependant, la présence du terme « professionnel » apporte une nuance par rapport à « formation ». Dans le contexte actuel, l'emploi du terme « professionnel » est souvent une allusion à l'effort de professionnalisation de la fonction enseignante ; tandis que « formation des enseignants » renvoie à un ensemble d'apprentissages en vue de maîtriser « les bases de connaissances » nécessaires à l'acte d'enseigner. Ces bases de connaissance désignent l'ensemble des savoirs, des connaissances, des habiletés et des attitudes dont un enseignant a besoin pour accomplir son travail de façon efficace dans une situation d'enseignement donnée (Gauthier et al., 1997). Elles sont aussi une condition de la professionnalisation, bien que la professionnalisation du métier d'enseignant déborde ce cadre. Par professionnalisation, on entend les conditions nécessaires à l'établissement du statut juridique, économique, social et politique de l'enseignant et de l'enseignement (Perron, Lessard et Bélanger, 1993). La professionnalisation comprend donc tous les mécanismes de contrôle, d'évaluation, de sanction et de différenciation des autres professions de la société. La formation initiale ou académique de l'enseignant n'est qu'une partie de la professionnalisation. Souligner la nuance entre ces deux notions (développement ou perfectionnement continu) nous permet de préciser que l'expression « formation continue », telle que nous l'emploierons, dépassera le développement restreint des compétences psychopédagogiques, pour s'étendre à toutes les dimensions du métier d'enseignant susceptibles d'être améliorées, aussi bien de façon formelle qu'informelle, seul, ou en groupe, en vue de consolider continuellement les savoirs professionnels ou le développement de la carrière. Autrement dit, nous entendons par formation continue des enseignants, toute démarche motivée ou provoquée visant à développer individuellement ou collectivement des compétences (connaissances, habiletés, attitudes) ou des composantes identitaires (mobilisées ou

susceptibles d'être mobilisées) dans des situations professionnelles pendant un temps limité ou indéfini et conduisant éventuellement à court, à moyen ou à long terme, à une promotion ou une certification, à une meilleure intégration d'une réforme ou d'un membre du personnel.

La formation des enseignants au Cameroun est prise en charge par des écoles de formation telles que : l'ENIEG, l'ENIET, l'ENSET, L'ENS, etc. La durée de ces différentes formations varie de 1 à 5 ans en fonction du diplôme d'admission au concours d'entrée dans ces différentes écoles de formation. De ce fait, les enseignants méritent et doivent recevoir des formations tout au long de leur parcours professionnel, du fait des changements qui s'opèrent au niveau des programmes, des approches pédagogiques, des objectifs et des disciplines. D'où l'importance des formations continues, car elles assurent une meilleure adaptation des enseignants à l'évolution du monde en général, et de la société en particulier. En outre, elle fournit aux enseignants des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. En fait, elle vise une formation beaucoup plus qualifiante, qui vient s'ajouter à la formation initialement reçue par ceux-ci. Il est à noter que la formation continue n'intervient qu'après la formation initiale durant laquelle l'enseignant est censé avoir reçu un premier encadrement pédagogique, étant donné que tout le reste du suivi pédagogique aura pour objectif d'améliorer ses pratiques pédagogiques. C'est ce qui a permis à Bocoum (2014) d'affirmer que les formations complémentaires sont en réalité des moyens de maintenir les enseignants à un certain niveau de compétence et de les aider à s'améliorer. Un maître bien formé est censé être efficace et capable de faire progresser ses élèves (CONFEMEN, 2007). Ces formations continues se font lors des séminaires de recyclage, des ateliers de formation, des visites d'encadrement qui ont pour but de vérifier si l'enseignant maîtrise les nouvelles pratiques et approches pédagogiques et les leçons modèles qui sont choisies et préparées par des animateurs pédagogiques et qui constituent l'un des meilleurs moyens d'encadrement pour les enseignants moins expérimentés et surtout non qualifiés.

Plusieurs autres auteurs au-delà de ceux évoqués plus haut se sont penchés sur la question de la formation continue des enseignants sous divers angles. La présente revue de la littérature aura entre autres supports empiriques, les réflexions des auteurs et théoriciens ci-dessous.

Selon Maclure (1997), l'introduction de certains enseignants dans le système éducatif pose encore de gros problèmes du fait de leur non maîtrise des programmes scolaires. Ceci s'illustre bien avec les résultats des tests réalisés dans 7 pays d'Afrique ; tests à l'issue desquels des enseignants totalisaient des scores très bas comparativement à ceux des élèves qui

s'avéraient beaucoup plus performants aux mêmes tests. Il poursuit sa réflexion en décrivant le caractère doctrinal de la transmission des savoirs, qui se faisait magistralement, avec des contenus incompréhensibles et le tout couronné par une évaluation faite sous forme de récital irréfléchi. Bien plus, il parle d'un « cercle vicieux » d'enseignants mal formés aux nouvelles approches pédagogiques et qui en formeraient d'autres. Il conclut en faisant remarquer que la formation continue des enseignants en Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale est : « un facteur clé ». Ce qui expliquerait plusieurs dérives du système éducatif et partant du rendement scolaire des enfants, à cause de l'utilisation des méthodes d'évaluation défailante. Tout ceci fait suite selon ce rapport de la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous, de la mauvaise formation des enseignants. Les facteurs relevés par Maclure (1997) ne prennent pas en compte d'autres éléments perturbateurs du processus de transmission effective des savoirs qui à notre sens, passe par la conception effective d'une fiche pédagogique suivant les normes édictées par l'Approche par Compétences. Allal (1999, p.81) se penche sur la question de l'Approche par les Compétences et définit la notion de compétence en ces termes : « une compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations ». Gillet, (1991, p.69) quant à lui définit une compétence comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace. On le voit, la notion de compétence telle que perçue par les auteurs précités ressort les aspects cognitifs et conceptuels mobilisables dans le processus pédagogique. Le Boterf (1999, p.38) pour sa part, parle plutôt d'une personne compétente qui à son sens :

Est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables.

Une autre approche définitionnelle de la notion de compétence digne d'intérêt à notre avis est celle de Lasnier (2000, p.481) présentée en ces termes :

Une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre

cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Certains auteurs se sont penchés sur d'autres aspects que nous développons. Fobasso (2019) par exemple a abordé les éléments d'une fiche pédagogique en contexte d'APC et s'est appesantie sur la situation-problème, l'activité d'intégration et la contextualisation de l'effectivité de l'implémentation de l'APC. Notre recherche se démarque des précédentes dans la mesure où elle fait dans un premier temps sien tout le développement littéraire présenté et ensuite se veut claire dans la présentation des éléments qui font sa particularité. En effet, la bonne maîtrise de l'APC est au cœur du processus enseignement-apprentissage et à ce propos, nous estimons que son application effective est nécessaire pour de bons acquis scolaires à terme. Bien plus, le présent travail se démarque également des précédents travaux visités par la part belle qu'elle fait à deux autres éléments essentiels du processus pédagogique qui n'ont sans doute pas retenu l'attention de nos devanciers : la conception effective d'une fiche pédagogique et la formulation des énoncés de compétences, gages d'une parfaite transmission des savoirs et par conséquent d'une réussite optimale.

Bissonnette (2010) pour sa part pense que la formation continue des enseignants est une technique permettant de modifier la pratique pédagogique en vue de l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons affirmer que le perfectionnement professionnel des enseignants devrait être plus intensif et plus efficace que par le passé. À ce titre, le Québec en est une illustration parfaite où le perfectionnement des enseignants est une norme, car ce personnel a la responsabilité de se mettre à jour de manière à maintenir leurs compétences tant dans les disciplines enseignées, qu'au niveau de la pédagogie. À ce sujet, plusieurs théoriciens ont la conviction que seul le perfectionnement n'entraînera pas de transformation ni de changements réels quant à la qualité, l'efficacité des systèmes éducatifs. Pour le rendre plus complet et obtenir les résultats escomptés, il est important de s'assurer que les activités de formation continue respectent les critères favorisant leur efficacité et s'insèrent dans un cadre organisationnel qui permet d'outiller davantage les enseignants de champs aux techniques permettant leur plein épanouissement sur le terrain pour un rendement optimal. Le PAREC en a à coup sûr fait son cheval de bataille dans le recyclage qu'il offre aux enseignants du secteur du primaire. L'inquiétude persiste toujours quant à l'efficacité dans leur volonté de suppléer les pouvoirs publics à travers une telle initiative et l'on est en droit de se demander si ces différentes formations continues organisées par ce programme à grande échelle adressent réellement la question de la maîtrise des techniques pédagogiques en vigueur. Cette

préoccupation est d'autant plus lancinante vu que les résultats observés sur le champ d'application ne semblent pas suivre.

Merlin (2009) pour sa part se penche sur la question de formation continue à distance et met en lumière les grands enjeux et défis pour une école de formation lors de la formation initiale. Car, le Cameroun fait face à une population galopante et aux difficultés économiques depuis des décennies et, ceci malgré les efforts déployés par celui-ci pour doter le secteur éducatif en infrastructures pédagogiques et en personnels enseignants, ces efforts restent insuffisants. C'est fort de tout ceci qu'il pense que la formation continue des enseignants est devenue une nécessité. De son point de vue, elle devrait contribuer à juguler le déficit crucial d'enseignants et à renforcer les capacités du personnel en activité. Ce faisant, elle offre une solution pour améliorer la qualité de l'éducation malgré les contraintes. En conclusion, sa recherche montre l'importance de la formation continue des enseignants comme étant un élément essentiel pour relever les défis éducatifs au Cameroun, et proposer des pistes d'amélioration pour la formation des enseignants.

D'Iribarne (2003) montre depuis des siècles, que les maîtres d'écoles, les enseignants, les professeurs ou instituteurs ont été formés dans des écoles normales et des universités, où ils ont préalablement acquis des savoirs initiaux leur permettant de se déployer sur le terrain. Il urge à cet effet de savoir si ces formations initiales sont suffisantes pour un déploiement effectif et productif lors de la transmission des savoirs visant les acquis des apprenants. L'appui de certains partenaires au développement à l'instar de la Banque mondiale et autres bailleurs de fonds devient donc impérieux. Les problèmes causés par la seconde guerre mondiale ont favorisé les changements profonds des sociétés et des systèmes éducatifs. Ce qui a contribué à faire éclater le besoin de la formation continue des enseignants. Pour ce faire, plusieurs programmes ont vu le jour et particulièrement depuis les années 1960. La dernière réforme oblige le personnel enseignant à être « recyclé ». Selon l'auteur, malgré les restrictions budgétaires et les exigences sans cesse croissantes, en matière de performance, les directions d'établissements scolaires doivent assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Cet ouvrage permet d'établir le lien entre la gestion des ressources humaines et la réussite scolaire et propose une description du système éducatif.

Fonkoua & Béché (2016) explorent les avancées dans le domaine de l'éducation et de la formation au Cameroun. Ces auteurs démontrent que l'introduction de l'informatique dans l'éducation camerounaise entre 2001 et 2002, a marqué un tournant majeur dans le développement du système éducatif du pays. L'objectif était de moderniser et de diversifier les

formations tout en s'ouvrant au monde. Au-delà des usages classiques de la communication, les universités d'État et les universités privées au Cameroun ont adopté les formations ouvertes et à distance qui permettent de répondre aux défis de la numérisation, de l'industrialisation et de la massification des savoirs. Les formations ouvertes et à distance sont offertes par presque toutes les universités d'État du Cameroun. Cet ouvrage explore comment les technologies de l'information et de la communication participent au développement de la diffusion des savoirs dans un contexte de transformation numérique et offre une réflexion essentielle pour les chercheurs, les éducateurs, et les décideurs impliqués dans l'évolution de l'éducation au Cameroun.

De toutes ces définitions, il en ressort que la formation continue des enseignants est celle qui vise l'amélioration de leurs qualifications et compétences de manière générale. Qu'elle soit obligatoire ou facultative, elle permet à ceux-ci de s'adapter aux nouvelles techniques d'enseignement, visant à optimiser les résultats des apprenants. Parler de formation continue renvoie non seulement à la recherche perpétuelle de la réussite des élèves dont ils ont la charge, mais davantage à la recherche de leur épanouissement personnel et professionnel. Celle-ci passe par plusieurs canaux notamment: l'organisation des séminaires de renforcement de capacités sur la conception d'une fiche pédagogique, la maîtrise effective de l'Approche par les Compétences, et la bonne formulation des énoncés de compétences, des inspections pédagogiques chiffrées et non chiffrées, des colloques, des ateliers de formation, etc.

I-1-b Acquis des élèves

Étymologiquement, le terme « acquis » vient de l'ancien français « aquerre » d'une part, et d'autre part du latin populaire « aquaerere » et « acquirere » du latin classique. Tous ces termes permettent de définir acquérir comme étant le fait de devenir propriétaire d'un bien, d'un droit par achat, échange, succession... Selon le dictionnaire Larousse, les acquis désignent l'ensemble des connaissances, compétences, et des attitudes que les élèves ont développées au cours de leur scolarité. Pour l'Institut statistique de l'UNESCO, les acquis des élèves se définissent comme étant les résultats d'examens ou de tests de performance de ces derniers. Ce terme est parfois utilisé de manière interchangeable pour désigner la qualité de l'éducation lors de la description, de l'évolution du système éducatif ou en comparant la situation dans une école, ou entre un groupe d'écoles. Ainsi, distingue-t-on les acquis d'apprentissage, qui sont ceux visant un dispositif de formation et une affirmation qui décrivent de manière précise ce que les apprenants doivent être en mesure de faire et de démontrer à l'issue du parcours de ce dispositif.

Pour les apprenants, l'explicitation des acquis d'apprentissage visés par un dispositif de formation sous une forme claire, précise, complète et connue (ainsi que réellement appropriable) permet de comparer leur situation à un moment donné du parcours d'apprentissage et la situation qu'ils doivent atteindre à l'issue de ce parcours. La connaissance des acquis d'apprentissage visés facilite donc l'auto-évaluation, contribue à donner du sens à la formation et soutient la régulation de l'apprentissage par l'apprenant lui-même, donc sa motivation. Selon les enseignants responsables de dispositifs d'apprentissage, l'existence d'acquis d'apprentissage visés par ces dispositifs qui sont précis et bien formulés est nécessaire pour plus d'une raison :

- focaliser la conception des dispositifs de formation en leur donnant des buts précis permettant d'atteindre les acquis d'apprentissage déclarés comme étant ceux visés par le dispositif de formation ;
- voir dans quelle mesure les dispositifs de formation mis en œuvre permettent effectivement d'atteindre les acquis d'apprentissage visés (une des questions à se poser dans une approche « qualité » de la formation ;
- concevoir des évaluations qui permettront de déterminer dans quelle mesure les acquis d'apprentissage visés sont effectivement atteints ;
- communiquer les intentions des activités et des dispositifs de formation à toutes les parties prenantes : apprenants, collègues, direction d'études, employeurs, etc.

La notion d'acquis des élèves a été abordée par plusieurs auteurs sous différents angles conceptuel, théorique et pratique tel que nous développerons par la suite.

Bouvier (2006) s'appuyant sur le paradigme de Durkheim (2006) portant sur les « acquis des élèves », suggère que lorsqu'on ne peut pas réellement expérimenter, il est possible de comparer. Cette approche est applicable aux systèmes éducatifs où il est essentiel de mesurer les acquis des élèves. Depuis trente ans fleurissent les études internationales (notamment celles de l'OCDE) qui cherchent à mettre en regard différents éléments touchant à l'éducation des élèves. Non pas dans un souci d'établir un palmarès, même si parfois certains s'y risquent, mais plutôt de repérer les facteurs de réussite éventuellement transférables à d'autres systèmes éducatifs. Les cris d'alarme lancés par les États-Unis dans les années 1980 et le mouvement des standards qu'il inspira ont eu depuis, de nombreux échos dans plusieurs pays développés. L'élève et son apprentissage étant désormais au cœur des préoccupations, il était légitime d'en venir à la question la plus naturelle qui soit, semble-t-il pour un système éducatif : Que savent les élèves ? Quels sont leurs acquis ? Comment les connaît-on ?

Roegiers (2010) explore en profondeur les défis liés à l'évaluation certificative et formative. Il propose des réflexions sur les compétences des élèves, les critères d'évaluation, la conception d'outils de collecte d'informations, la correction des copies, le bulletin scolaire, bref, il explore ces questions tant au niveau du système éducatif, qu'au niveau de la salle de classe. Son objectif étant de fournir des outils pratiques pour les enseignants, les inspecteurs, et les chercheurs impliqués dans l'évaluation. L'auteur met l'accent sur l'utilisation des situations complexes pour évaluer, les compétences des élèves. Pour lui, il est important de s'assurer qu'au terme du processus d'apprentissage, les élèves acquièrent des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être en rajout aux connaissances théoriques.

Gérard & Roegiers (2009) quant à eux se penchent sur la conception, l'évaluation et l'utilisation des manuels scolaires. Vu dans son ensemble, cet ouvrage offre des conseils précieux aux enseignants, concepteurs et chercheurs intéressés par l'amélioration des ressources pédagogiques en milieu scolaire. Ces auteurs présentent les différents types d'évaluation des acquis, et les critères de qualité des outils et des pratiques évaluatives.

Trosseille & Rocher (2015) explorent les méthodes psychométriques couramment utilisées dans le cadre des évaluations standardisées des élèves au niveau national et international. Ces méthodes sont essentielles pour mesurer les acquis des élèves à différents moments de leur scolarité. Selon lui, les performances observées aux items d'une évaluation sont considérées comme des éléments d'une variable latente (pas directement observable). Les évaluations standardisées reposent sur des échantillons représentatifs et suivent des procédures standardisées pour minimiser l'erreur de mesure à tous les niveaux (passation, correction...). Ainsi les réponses des items sont utilisées pour mesurer les compétences en tenant compte des réponses aux questions. Ces méthodes bien qu'étant relativement méconnues en France, permettent d'évaluer le niveau des acquis des élèves. Toutes ces méthodes psychométriques sont des outils essentiels dans l'évaluation des compétences des élèves de manière globale et d'appréciation des résultats du système éducatif.

Des points essentiels concernant les relations entre compétences, savoirs, et programmes scolaires sont évoqués par (Perrenoud, 2013). Selon lui, les compétences ne sont pas une substitution directe des savoirs ; elles ne peuvent pas simplement remplacer l'acquisition des connaissances. Elles sont des capacités d'actions efficaces face à une famille de situations. Donc, les compétences résultent de la maîtrise des connaissances nécessaires et de la capacité à les mobiliser de manière pertinente dans des contextes variés. Les savoirs (connaissances, concepts, théories) restent fondamentaux dans l'éducation. Ils fournissent la

base nécessaire pour développer les compétences. De ce fait, l'enseignement ne devrait pas se limiter à la simple acquisition des compétences pratiques. Il doit également inclure la transmission des savoirs. Toutes les compétences ne se valent pas. Certaines étant plus essentielles que d'autres, et leurs pertinences varient en fonction du contexte. Les programmes scolaires doivent tenir compte de la diversité des compétences et les intégrer de manière équilibrée. Les programmes scolaires doivent être adaptés à la réalité des élèves, de leurs contextes, et de leurs besoins. Pour cela, les enseignants doivent être conscients du curriculum réel c'est-à-dire de ce qui se passe réellement en classe, et adapter leurs enseignements en conséquence. Pour conclure, Perrenoud invite à une réflexion nuancée sur les compétences, les savoirs, et les programmes scolaires ; car, au lieu de le faire de manière dogmatique, il est essentiel de trouver un équilibre entre les éléments pour une éducation de qualité.

En somme, les acquis des élèves renvoient aux connaissances, aux compétences, aux comportements et à la culture que les élèves développent tout au long de leur parcours scolaire. L'évaluation des acquis des élèves vise à déterminer et à situer le niveau de maîtrise des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et à leur fournir des feedbacks constructifs pouvant les aider à progresser. L'évaluation peut prendre plusieurs formes (notes appréciations...). Les acquis des élèves sont au cœur des préoccupations des acteurs du système éducatif, étant donné qu'ils reflètent la valeur et l'efficacité du système éducatif. Ils font l'objet de nombreuses études nationales comme celles de l'OCDE qui cherchent à comparer les performances des élèves dans différents pays et à identifier les facteurs de réussite éducative. Les acquis des élèves constituent de ce fait une notion complexe et multidimensionnelle qui nécessite une approche rigoureuse et bienveillante, fondée sur un consensus entre différents acteurs, et qui prend en compte la diversité des élèves et des contextes d'apprentissage.

Rendue au terme du cadre conceptuel où nous avons revisité les concepts clés de notre recherche et avons revu les travaux ayant théorisé sur les questions de formation continue et acquis des élèves (cadre empirique). Toutefois une constance se dégage : le PAREC point focal de notre étude semble avoir passé sous l'éteignoir certaines spécificités locales pourtant dignes d'intérêt à notre avis. La présente étude se propose à cet effet de s'insérer dans cette logique avec pour finalité d'apporter au PAREC des astuces viables nécessaires pour les formations futures pour plus d'efficacité.

II- Revue de la littérature

La formation continue est une réalité complexe et une seule modélisation ne saurait suffisamment rendre compte de toutes les pratiques y afférentes. Elle passe par

l'implémentation et la pratique de plusieurs activités sur le terrain. Parmi celles-ci, nous retiendrons entre autres, l'accompagnement à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique (APC), l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique et l'accompagnement à la bonne formulation d'un énoncé de compétences.

II-1 De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation à l'application de la nouvelle approche pédagogique (APC)

a) Définition et caractéristiques de la compétence

En rappel, l'Approche Par Compétences (APC) place l'apprenant au centre de la démarche de formation et le reconnaît comme premier acteur responsable des apprentissages. Une compétence est un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'accomplir avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail. Une compétence peut aussi se définir comme un ensemble intégré de ressources que possède une personne. Ces ressources incluent des connaissances, des savoir-faire, des attitudes et des capacités.

L'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de l'APC intègre certains éléments retrouvés dans la littérature que nous avons visitée. Ces éléments intègrent entre autres :

- faire participer activement les apprenants et les rendre responsables de leurs apprentissages ;
- tenir compte du rythme et de la façon d'apprendre de chacun ;
- prendre en compte et réinvestir les acquis scolaires ou expérientiels des apprenants ;
- considérer que la possibilité ou la capacité d'apprendre est fortement liée aux stratégies et aux moyens utilisés pour acquérir les compétences ;
- favoriser le renforcement et l'intégration des apprentissages ;
- privilégier des activités pratiques d'apprentissage et des projets adaptés à la réalité du marché du travail ;
- communiquer avec les apprenants dans un langage correct et en utilisant les termes techniques appropriés ;
- rechercher le plus possible la collaboration du milieu du travail ;
- faire découvrir aux apprenants que la formation professionnelle constitue une voie importante d'intégration sociale et de développement personnel.

Meirieu (1988) jadis définissait la compétence comme un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus concrètement, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme. La compétence revêt une particularité, car elle ne se limite pas à la simple accumulation de connaissances, mais elle implique également la capacité à mobiliser les ressources de manière efficace dans des situations variées. Il est à noter que l'enfant considéré comme le : « fer de lance de la nation » a pour élément clé son instruction, qui servira au développement de la Nation. Roegiers (2006) déplore le fait qu'après plusieurs années d'études, les enfants ne sont pas toujours capables de mettre en pratique leurs connaissances scolaires dans la vie quotidienne. Il devient donc difficile pour eux de s'insérer facilement dans la vie active. Face à ce constat quelque peu alarmant, beaucoup d'efforts sont consentis, tant sur le plan national qu'international pour améliorer qualitativement et quantitativement les systèmes scolaires. Plusieurs mutations ont été proposées afin d'identifier les difficultés et de proposer des solutions aux problèmes des enseignants (UNESCO, 2008). Ceci étant, il devient impérieux pour l'école de trouver des voies et moyens afin de faire face aujourd'hui à de nouveaux savoirs, savoir-faire et attitudes de façon concomitante dans l'apprentissage chez les enfants. D'où l'importance de l'approche par compétences (APC) évoquée pour la première fois selon Rogiers (2008), en 1994 lors de la conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). Il estime qu'une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'élève de résoudre des situation-problèmes. En tant que nouvelle méthode pédagogique de diffusion des savoirs, l'APC concerne aussi bien les élèves que les enseignants, les inspecteurs, les éditeurs de manuels scolaires (UNESCO, 2006). Elle permet d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à la demande sociale, de plus en plus exigeante. C'est fort de ce constat que le PAREC en partenariat avec la BM, a entrepris de financer l'éducation en Afrique, avec un accent mis sur le cycle primaire considéré comme seul cycle obligatoire. Pour ce faire, des formations ont été organisées à l'attention des enseignants, afin d'intéresser les uns et les autres à sa pratique effective dans les salles de classe. Nombreux sont ceux des enseignants qui ne s'y intéressent pas car, revenant parfois de manière consciente ou inconsciente aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Développer les compétences nécessaires requiert la révision des programmes, l'organisation pédagogique, le support d'apprentissage (manuels scolaires).

b) Présentation et caractéristiques de l'APC

Romainville (2006) définit la compétence comme une attitude qui permet de mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire, et d'attitudes susceptibles d'accomplir un certain nombre de tâches. Selon Delorme (2008). Il s'agit des systèmes de connaissances procédurales favorisant, à l'intérieur d'une base, l'identification d'une tâche- problème et sa résolution. Selon le MINEDUB, le curriculum de l'enseignement fondamental niveau 1 distingue 3 types de compétences :

- ✓ les compétences disciplinaires qui sont liées aux domaines de formation, à des disciplines ;
- ✓ les compétences transversales qui couvrent plusieurs domaines de formation. Elles sont développées lors de la résolution des situations-problèmes et sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et communicationnel ;
- ✓ les compétences de vies qui sont liées à la manifestation des attitudes et des comportements essentiels pour s'adapter à la vie et servant de lien entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne.

L'APC se caractérise par la capacité de l'élève à pouvoir résoudre ou apporter une solution à un problème auquel il fait face dans la société. Ceci lui permettra de mobiliser tous les savoirs acquis durant sa formation. La compétence se caractérise par la mobilisation des ressources telles que les savoirs, les savoir-faire, le savoir-être en vue de répondre à une situation complexe. D'après le MINEDUB, le curriculum de l'enseignement primaire, niveau 1 se caractérise par :

- ✓ un plan d'action global et intégré de l'apprentissage,
- ✓ une approche globale et intégrée de l'apprentissage,
- ✓ un décloisonnement des disciplines et leur regroupement en « domaines »,
- ✓ un apprentissage axé sur la démarche de résolution de problèmes se fondant sur la liaison entre l'école et la vie afin de donner du sens aux apprentissages scolaires,
- ✓ un rôle différent pour le maître qui facilite l'acquisition des compétences et/ou guide pour créer un environnement favorable à l'apprentissage.

Selon les préceptes de L'APC, l'élève doit être capable de se frayer un chemin dans des situations même les plus inattendues, nouvelles. Au terme de son cursus scolaire, l'APC vise à améliorer l'efficacité du système éducatif et son équité. L'APC est particulièrement attentif, car elle fournit les pistes concrètes aux systèmes éducatifs désireux d'accorder une place de choix à la fonction d'insertion sociale de l'élève à travers la scolarisation de base.

Elle permet à l'élève au terme du cycle primaire et en fonction des exigences d'insertion dans la vie active, d'arrimer la formation reçue aux exigences sociales. Bien que n'étant pas une fin en soi, elle offre à l'élève les ressources nécessaires pour les résolutions des situations complexes.

II-2 De l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique

Selon l'Office québécois de la langue française (2022), la fiche pédagogique désigne un document présentant le contenu détaillé d'une activité d'apprentissage. Houdement & Pelletier (1996/1997) conçoivent la fiche pédagogique comme une référence d'enseignement pour que le processus d'apprentissage atteigne le but visé. Il s'agit d'un outil didactique conçu et élaboré par l'enseignant qui décrit l'intégralité du déroulement de la conduite de la leçon, et qui a pour objectif de motiver, impliquer les apprenants et faciliter leurs apprentissages au cours de la transmission des savoirs. Le Guide Pédagogique pour le Primaire Français Langue Première (1992) dans sa préface insistait jadis sur une démarche permettant aux enseignants et enseignantes d'articuler le contenu des programmes d'études du primaire. Se focalisant sur le cas du français langue maternelle, ce guide va plus loin en démontrant que l'un des objectifs de l'accompagnement des enseignants dans le processus pédagogique à travers entre autres éléments, la préparation effective d'une fiche pédagogique est de favoriser le cheminement de l'enseignement à l'intérieur d'une démarche d'enseignement en français langue maternelle.

L'encadrement dans le processus pédagogique se veut multiforme. En effet, il peut se faire en groupe, tout comme il peut se faire de manière individuelle, mieux personnalisée. Dans l'un ou l'autre des cas, il s'agit d'autonomiser le formé. C'est d'ailleurs ce que soutient Ballanfat (2010, p.5) « L'accompagnement personnalisé, dans le prolongement de l'accompagnement éducatif, vise à résoudre le paradoxe suivant : aider à ne plus avoir besoin d'aide, soutenir pour rendre autonome. » L'autonomie en matière pédagogique est très utile surtout dans un contexte professionnel comme celui du Cameroun où les formations continues ne sont pas toujours offertes à des fréquences régulières. Dans le même ordre d'idées, Ballanfat (2010, p.6) affirme que : « Quelle que soit la discipline, cette pratique leur permet de s'approprier rapidement le cours proposé et, donc, d'être autonomes lorsqu'ils retravaillent les contenus découverts en classe. »

Sur le plan national, beaucoup de ressources humaines et documentaires sont déployées dans le processus d'accompagnement des enseignants à la préparation effective d'une leçon. Entre autres ressources humaines, nous pouvons citer les responsables administratifs et académiques du ministère, les relais pédagogiques sur le terrain et bien d'autres à travers les séminaires d'échanges pédagogiques, les rencontres pédagogiques les animations-conseils et bien d'autres mesures scolaires allant dans le sens de l'accompagnement pédagogique. Pour ce qui est des ressources matérielles, notons pour le féliciter que le MINEDUB regorge un foisonnement de documents pédagogiques ayant pour objectif appuyer l'action des enseignants en matière de préparation effective des leçons avec pour finalité, l'obtention des bons acquis de la part des apprenants.

Djeumeni Tchamabe (2015) insistant sur la formation pratique des enseignants au Cameroun cite Ardouin (2003 pp.3-4) qui estime que cet accompagnement des enseignants peut se faire à deux volets : sociologique et pédagogique. S'agissant du second cas, il est question de renforcer la dimension opératoire de la formation par des activités et contenus professionnels. Au demeurant, une formation professionnalisant accompagne la production de compétences professionnelles en situation. C'est un processus d'accompagnement et de construction d'identité professionnelle. Identité personnelle qui forgera par la suite la bonne tenue de la salle de classe.

La fiche pédagogique qui peut en outre être considérée comme document de préparation est la représentation formalisée d'une situation pédagogique à venir. Elle permet à son concepteur de réfléchir en amont sur la stratégie d'enseignement-apprentissage qu'il souhaite mettre en œuvre avec pour objectif final la bonne transmission des connaissances et la réussite de ses apprenants, d'où l'impérieuse nécessité d'être accompagné dans ce processus de préparation d'une fiche pédagogique. Il s'agit de penser concrètement, dans un temps imparti à une leçon bien déterminée, l'articulation entre les trois principaux actants de toute situation pédagogique : les élèves, les enseignants, et les savoirs.

a) Éléments constitutifs d'une fiche pédagogique

La fiche pédagogique, document indispensable pour la bonne conduite de la leçon comprend plusieurs éléments parmi lesquels :

- le numéro de la fiche qui facilite leur classification,
- le titre du chapitre qui permet de situer le contenu de l'enseignement projeté et donne à l'enseignant une vision globale des éléments à enseigner,

- la classe : elle permet de définir clairement les objectifs, de mieux préparer l'évaluation, et d'adapter l'enseignement au niveau réel des apprenants,
- la durée de la leçon qui a pour but de bien délimiter les contenus à enseigner dans le temps précis. En moyenne, une leçon dure cinquante minutes. Cette durée prend en compte toutes les tâches à effectuer par l'enseignant (de la prise en main de la salle de classe jusqu'au remplissage des cahiers de texte et d'appel),
- les objectifs pédagogiques qui permettent de préciser ce que l'élève doit être capable d'acquérir à la fin de la leçon,
- les documents à exploiter, notamment les supports utilisés par l'enseignant pour préparer la leçon (programme officiel, guide pédagogique, livres, sites web...). Les prérequis qui aident à préciser les savoirs, savoir-faire, et les savoir-être indispensables à l'élève pour une bonne assimilation des contenus à enseigner.

b) Importance de la fiche pédagogique

La fiche pédagogique est une référence d'enseignement qui guide le processus d'apprentissage vers l'objectif visé. Elle permet de répertorier toutes les étapes à suivre dans une classe pour l'agencement des activités de la leçon. Elle est un instrument d'une très grande importance pour l'enseignant en ce sens qu'elle l'aide à mieux organiser les cours, planifier les séquences didactiques, maintenir l'attention et susciter la motivation de la part des élèves grâce à des activités stimulantes, à constituer une base d'activités réutilisables au fil des années. Selon Rieunier (2007), préparer une fiche pédagogique revient à préparer une leçon, un cours, une séquence de formation ; c'est aussi concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre. Elle consiste à présenter les contenus rigoureux, permettant leur appropriation progressive, à prévoir les évaluations nécessaires, à organiser les systèmes de remédiation pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Pour l'auteur suscité, préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend, tout en l'aidant à baliser le chemin de son apprentissage. La fiche pédagogique est un outil qui permet à l'enseignant de s'interroger sur les savoirs, afin de trouver des moyens de les rendre accessibles. Elle permet d'éviter de produire des leçons décousues, dues à l'improvisation du fait d'un manque d'imprégnation de l'enseignant, des contenus hors programmes. Ce qui pourrait avoir plusieurs conséquences à long terme sur l'élève à l'instar de son dégoût pour cette matière précise. Elle a été instaurée dans le système éducatif pour palier à plusieurs insuffisances, parmi lesquelles :

- éviter les leçons décousues, mal préparées, voire improvisées,
- éviter des contenus scientifiquement faux enseignés aux élèves,

- éviter des contenus hors programme dispensés aux élèves,
- éviter les mauvaises méthodes d'exploitation des documents.

Elle est d'une grande importance pour les praticiens de l'éducation de par la clarté qu'elle offre quant à ce qui est du déroulement de la leçon. Elle permet de :

- fixer des objectifs très clairs,
- centrer l'essentiel de l'intervention de l'enseignant,
- bien gérer le temps et les interactions dans la salle de classe,
- bien mesurer les effets immédiats de l'intervention à travers des items d'évaluation pertinents et congruents aux objectifs spécifiques,
- se doter des supports pédagogiques pour préparer et dispenser une leçon,
- prendre en compte l'environnement pédagogique, le rythme et les difficultés des élèves,
- faciliter la progression dans l'exécution de la leçon,
- prévoir le matériel à utiliser par l'enseignant et par les élèves,
- préciser les activités préparatoires, la trace écrite, et les activités d'évaluation,
- bien cerner les prérequis,
- s'assurer de la cohérence d'ensemble de tout le contenu dispensé.

En définitive, la fiche pédagogique permet de décrire tous les éléments qui entrent dans le déroulé d'une leçon. Sa non-élaboration par l'enseignant aurait plusieurs conséquences sur la conduite de la leçon. Ceci sera visible à travers les éléments négatifs tels que l'improvisation subite, des tâtonnements, de la digression inutile, des contenus décousus qui sont de nature à décourager les apprenants même les plus enthousiastes.

Le montage d'une fiche pédagogique est l'une des activités que le PAREC s'est donné comme objectif pour le meilleur arrimage des enseignants aux nouveaux curricula. Pour modèle de fiche pédagogique, voir annexe.

II-3 De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences

Les précédentes parties ont traité de la question de l'accompagnement des enseignants dans le processus de gestion rigoureuse de la fiche pédagogique consécutive à l'accompagnement des enseignants dans l'adaptation et à l'application de l'approche pédagogique en vigueur. La notion de compétence en pédagogie a également retenu notre

attention et nous relevons de ce fait une interconnexion entre les trois modalités qui constituent la présente recherche.

Qu'il nous soit permis de définir la notion d'accompagnement dans le processus pédagogique. En réalité, le lexique employé pour qualifier la mission d'accompagnement du conseiller pédagogique est divers. Former, enseigner, conseiller, aider, soutenir, motiver, collaborer, etc. toutes ces formes sont qualifiées de « nébuleuses » Paul (2002). « Si elles ont entre elles un « air de famille » c'est qu'elles émanent toutes d'un même fond, celui de l'accompagnement » comme l'explique Paul (2016, p.36). Il est question de former, d'enseigner, d'aider... les enseignants afin que le processus de transmission soit aisé.

Pour Brégéon (2018), l'accompagnement se situe dans un texte bien déterminé. Reprenant Biémar (2007), il estime que « l'accompagnement émerge dans un contexte de développement. Il ne pourra exister que si la personne qui est accompagnée a identifié un besoin ou a une volonté de changement. » Il va plus loin en ajoutant qu'il s'inscrit dans une dynamique de changement amorcée par celui qui demande l'accompagnement et se caractérise par une forme de soutien à une transformation par l'acquisition de nouvelles manières d'agir, de penser, de ressentir...

En effet, si l'on va du postulat selon lequel tout ce qui s'énonce clairement doit au préalable être bien conçu et ensuite transmis aisément, nous comprenons que la formulation des énoncés de compétences doit être de mise.

a) Fondement et utilité d'un énoncé de compétences

Le curriculum de l'enseignement primaire en vigueur au Cameroun vise à faire développer les compétences du socle national aux élèves de l'école primaire, en vue de leur permettre de savoir agir en situation d'apprentissage. Il est important de rappeler que chaque unité d'apprentissage vise à faire développer des portions de toutes les compétences aux élèves. Ainsi, de même que l'on définit un OPO (objectif pédagogique opérationnel) au début de chaque leçon, on énonce aussi des compétences au début de chaque unité d'apprentissage. L'énoncé de compétences permet de déterminer ce qui est attendu de l'élève lorsqu'il a appris avec succès à construire tous les savoir-faire, et les savoir-être pendant les trois semaines d'enseignement systématique. L'énoncé de compétences doit être suffisamment précis afin d'éviter tout équivoque. Le fondement et l'utilité de l'énoncé de compétences ainsi brièvement évoqués, il importe de présenter sa structure.

b) Structure d'un énoncé de compétences

Il comprend trois grandes parties: le contexte, la tâche, et les critères d'évaluation.

- Le contexte : il doit être en relation avec le centre d'intérêt. Il présente des circonstances d'exécution de la tâche, c'est-à-dire le type de support et les conditions d'exécution de la tâche. Ce support peut être une image, une carte, un texte, un objet, un schéma, une illustration, une vidéo, une historiette...
- La tâche : c'est le travail que l'élève doit pouvoir accomplir pour être reconnu compétent. Il est formulé à l'aide d'un verbe d'action à sens univoque. La tâche est précédée par l'expression : « l'élève doit pouvoir... » et suivie par l'expression « faisant appel à ... »
- Les critères d'évaluation : Les critères sont des qualités attendues d'une production. Ce sont des indicateurs de ce qu'on va observer et juger sur la production de l'élève. Ils doivent être communiqués à l'avance à l'élève. Ils doivent être compris avant tout comme un langage qui permet de remédier aux difficultés de l'élève. Pour exprimer un critère d'évaluation, il faut éviter d'utiliser un verbe d'action, mais plutôt des noms.

c) Formulation d'une compétence

Pour formuler une compétence, il faut :

- a) identifier la tâche que l'élève doit être capable d'accomplir pour être reconnu compétent ;
- b) formuler cette tâche au moyen d'un verbe d'action et le faire précéder de l'expression : « l'élève doit être capable de résoudre, raconter, expliquer, fabriquer... » ;
- c) pour bien circonscrire ce qui est attendu de l'élève, la formulation de la tâche peut être suivie des expressions telles que : « faisant intervenir... », « faisant appel... » ;
- d) après la détermination de la tâche à accomplir, préciser les circonstances d'exécution de la tâche, c'est-à-dire le type de support et les conditions d'exécution de la tâche ;
- e) identifier les critères d'évaluation : ici l'utilisation des verbes mais plutôt des noms. À titre illustratif, nous pouvons utiliser : la clarté de la réponse, la justesse des réponses...

Les enseignants du cycle primaire à la lumière du développement précédent se doivent d'être rigoureux, méticuleux dans cette activité capitale s'ils souhaitent une

transmission efficace des savoirs et surtout une réussite optimale de leurs apprenants. À cet effet et de manière plus précise, ils se doivent d'opter pour des énoncés de compétences qui respectent la formulation grammaticale ci-après :

1. « être capable de... »
2. + verbe d'action
3. + complément (préciser la nature de l'action) ;
4. + stipuler les bénéficiaires, les contextes économiques, sociaux, géographiques, etc.

Bien plus, entre autres activités, il devrait procéder à la formulation et l'explication des fondements d'un énoncé de compétences ; décrire sa structure. Il faut enfin rappeler que tout énoncé de compétences a des éléments principaux sur lesquels il se fonde comme nous le développerons par la suite.

d- Principes d'un énoncé de compétences

Un énoncé de compétences comporte plusieurs principes dont les plus saillants sont les suivants :

- a) identifier la compétence du socle contenue dans le curriculum. Elle emmène l'élève à mobiliser un ensemble d'acquis ;
- b) elle fait référence à une catégorie de situation (famille de situations) que l'on peut caractériser de façon précise à travers un ensemble de paramètres ;
- c) elle se concrétise dans un ensemble de situations qui ont du sens pour l'élève, qui le mobilisent et qui ont éventuellement une dimension sociale ;
- d) l'énoncé de compétence doit donner toutes les garanties pour une situation d'évaluation soit toujours nouvelle pour l'élève ;
- e) la compétence à formuler est centrée sur la tâche (complexe) que l'élève est invité à accomplir, et non sur les capacités sur lesquelles il s'appuie pour réaliser une tâche ;
- f) la compétence qu'on formule doit être évaluable ;

En guise d'illustration, l'élève doit pouvoir présenter un article du journal de la classe devant ses camarades. Ceci permettrait à l'enseignant d'évaluer le contenu de l'article et la manière de le présenter.

Il ne serait pas superflu de revenir sur la notion de compétence en constatant qu'elle est un ensemble intégré de ressources propres à une personne. Elle ne se limite pas à la simple accumulation de connaissances, mais elle implique également la capacité à mobiliser ces

ressources de manière efficace dans des situations concrètes. La compétence est contextuelle et s'applique à des situations variées.

Roegiers (2010) présente les trois éléments relatifs aux situations associées à la compétence de la manière ci-après :

- (1) situations ;
- (2) significatives ;
- (3) issues de la même famille.

Dans le sillage de cet auteur, nous nous focaliserons sur le premier élément : les situations. En effet, le concept de situation selon Roegiers (2010) est une notion d'usage courant qui désigne souvent l'environnement dans lequel se réalise une activité, où se déroule un événement. Il poursuit en affirmant que par le terme « situation » il entend, dans le sens de « situation-problème », c'est-à-dire dans le sens d'un ensemble contextualisé d'informations à articuler en prélude à d'une tâche déterminée.

II-4 Formation continue des enseignants et acquis des élèves

Plusieurs auteurs à l'instar de Sousa & Donovan (1993), Sparks & Loucks-Horsley (1989) vont plus loin en montrant que l'efficacité est plus qu'une question de choix et de mélange optimum de modèles. Elle doit être liée à l'atteinte des objectifs même de la formation continue. Selon la définition de l'efficacité, une organisation, une méthode, une personne est dite efficace si elle atteint les objectifs attendus. Ainsi un processus 'A' sera dit plus efficace qu'un processus 'B', s'il atteint mieux les objectifs définis par la société, pense Scheerens (1999). Cependant, la question portant sur les objectifs de la formation continue n'allait pas assez loin. Pour cause, les objectifs se limitaient souvent à la satisfaction des participants aux activités de formation, à leur niveau d'acquisition des connaissances et des habiletés, au degré d'utilisation de ces acquisitions par les enseignants, ce qui d'ailleurs était déjà un pas significatif dans la bonne direction. Cependant, se limiter aux réactions, aux satisfactions, aux perceptions, aux attitudes ou aux croyances des participants laissait certains chercheurs sur leur faim, à l'instar de Sparks & Guskey (1997, p.4) qui se tournèrent vers les premiers bénéficiaires de l'école, les élèves le démontrent en ces termes:

Le succès du développement personnel sera jugé principalement non pas par le nombre de professeurs et administrateurs qui participent aux programmes de développement du personnel, ou par la façon dont ils

perçoivent sa valeur, mais par la manière dont il modifie le comportement pédagogique d'une manière qui profite aux élèves.

On oublie trop souvent la réussite scolaire comme résultat final du processus de formation continue. Ainsi, la formation continue n'est-elle efficace que si elle produit des réussites scolaires : « La preuve la plus cruciale de l'efficacité du développement professionnel réside dans l'amélioration de l'apprentissage des étudiants », (Guskey, 2000, p. 12). Chercher des modèles efficaces de la formation continue, c'est rechercher les connaissances, les habiletés, les attitudes, les activités et les éléments du milieu qui ont un effet positif sur la réussite scolaire de l'élève tel que le pense Guskey (2000). Les éléments efficaces à identifier dans le processus de formation continue seront ceux qui ont abouti à une réussite scolaire. Ceci doit être fait de façon rigoureuse, car il ne s'agit pas de chercher dans la littérature de la formation continue des éléments qui « semblent faire la différence », (Guskey, 2000, p.35), mais plutôt d'identifier ceux qui ont fourni des preuves démontrables de succès quant à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Cette nouvelle approche de l'efficacité de la formation continue, Guskey (2000/2001) va la qualifier d' « approche rétrospective », que l'on pourrait traduire par l'expression « Approche inversée de la formation continue ».

La revue de la littérature ainsi présentée, la prochaine étape consiste à présenter le cadre méthodologique qui guidera notre réflexion. En de termes plus clairs, il s'agira pour nous de présenter la méthodologie qui nous permettra d'opérationnaliser notre recherche.

II-5 Quelques critiques formulées

Sur la base des travaux de Kitabazé (2010), il a été démontré que la formation continue des enseignants aboutit à de meilleures performances scolaires en comparaison à ceux qui bénéficient d'une longue formation académique comme au Malawi, Kenya... Abondant dans le même sens, Becker & Gerhart (1996), cités par Kutche (2020) soutiennent également que la formation continue est généralement favorable à la performance. Seulement, cette idée ne fait pas l'unanimité, car selon eux, ce ne sont pas forcément les enseignants ayant reçu des formations complémentaires qui produisent les bons résultats.

Le PAREC ne manquera pas également de dire que l'enseignant est un moyen fondamental dont les compétences nécessitent un renforcement si l'on voudrait avoir une éducation de qualité pour tous à l'horizon 2030. Cela n'est cependant pas toujours vrai, car l'assurance de l'application des acquis obtenus lors des formations supplémentaires dépend d'autres facteurs tels que : le degré de motivation, le moral qui doit être au beau fixe, les

responsabilités et les obligations, et bien entendu les récompenses et incitations pour les encourager à aller de l'avant. Macbeath (2018) estime que la formation initiale est un échec au regard des échecs enregistrés, et ce malgré les investissements consentis par le gouvernement pour assurer une meilleure formation de ces derniers. Pour remédier à certains manquements enregistrés lors de ces formations dites mauvaises, les gouvernements de l'Afrique orientale et australe (AOA) ont pensé à des aménagements dans le secteur éducatif comme : réviser les programmes scolaires, augmenter le temps passé par les élèves dans les salles de classe, augmenter le temps pour dispenser une meilleure formation. Malgré toutes ces réformes, les résultats positifs ne sont pas encore visibles dans ces pays. C'est ce qui a conduit les décideurs à penser à des formations durant leur carrière afin de combler les manquements observés durant la formation initiale. Ces formations sont bénéfiques tant pour les enseignants qualifiés, que non qualifiés. Et pour les rendre effectives, le gouvernement doit injecter des fonds nécessaires pour leur amélioration. Outre ces mesures, les récompenses sont également un moyen d'accroissement des performances des enseignants. La prochaine articulation consiste à présenter le cadre théorique dans lequel s'insère notre recherche.

III- Théories explicatives de l'étude

La théorie permet de prédire des conséquences attendues entre nos variables, mais aussi de comprendre le processus par lequel se réalisent les relations entre les variables étudiées. D'où l'intérêt de présenter les théories qui baliseront le présent travail de recherche. Comprendre et prédire les conséquences et relations attendues entre nos variables. De ce fait, notre travail s'appuiera sur deux théories : le constructivisme et le socioconstructivisme.

III-1 La théorie constructiviste

Cette théorie de l'apprentissage décrit comment les humains apprennent et acquièrent des connaissances. Le constructivisme est une théorie d'apprentissage centrée sur l'apprenant. Apparue relativement à la même période que le cognitivisme, elle vient elle aussi offrir une alternative à la théorie initiale du behaviorisme. Contrairement au modèle behavioriste, le constructivisme considère que l'apprenant acquiert des connaissances en partant des perceptions qu'il a de sa réalité et de son vécu : on apprend en construisant des connaissances, et en reconstruisant nos perceptions pour les adapter aux contextes qui nous sont propres. Conçu pour pallier aux insuffisances du behaviorisme qui limitait l'apprentissage à la simple association stimulus-réponses, le constructivisme est un courant théorique élaboré au XXI^e siècle par un psychologue Suisse Piaget qui en est le père fondateur (1896-1980). Ses

travaux sont axés sur la génétique et le processus de développement intellectuel de l'enfant. Celui-ci était précédé dans ces recherches par plusieurs autres auteurs à l'instar de : Bruner (1996), psychologue américain, défenseur de l'approche interactionniste qui dans ces travaux souligne l'importance de la catégorisation dans l'apprentissage et propose la théorie de l'instruction en suggérant que tout sujet peut être enseigné à n'importe quel enfant à n'importe quel stade de développement de manière appropriée. Allant dans ce sens, Dewey (1997) associé au pragmatisme, a également influencé le constructivisme avec sa croyance que l'éducation devrait être ancrée dans l'expérience réelle et que les apprenants devraient être activement impliqués dans leur apprentissage. L'idée de base du constructivisme est que les apprenants développent leur propre compréhension d'un sujet en construisant activement leurs connaissances à travers des interactions avec leur environnement. Ce qui conduit nécessairement à accorder un rôle important aux connaissances antérieures des élèves et aux représentations qu'ils se sont construites sur la base de leurs expériences. Selon la conception de Piaget, le constructivisme soutient que l'apprentissage est un processus actif et collaboratif où les élèves ne sont pas de simples récepteurs passifs d'informations, mais des participants actifs qui construisent leur propre vision à partir des expériences. La théorie constructiviste repose sur plusieurs facteurs clés:

- construction des connaissances : les apprenants construisent leurs connaissances en établissant des liens, en tirant des conclusions, et en créant des questions ;
- rôle actif de l'élève : les élèves sont vus comme des agents actifs dans leur propre processus d'éducation, capable de façonner leur apprentissage en fonction de leurs besoins et intérêts ;
- l'interaction sociale qui fait de l'apprentissage un processus collaboratif où les élèves travaillent ensemble pour créer des connaissances ;
- la réflexion sur l'expérience où la connaissance est élaborée par l'élève sur la base d'une activité mentale. À cette étape, la réflexion sur ses expériences joue un rôle crucial dans la construction de sa compréhension ;
- l'apprenant ne peut assimiler des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le lui permettent ;

Pour Piaget, ce dernier point illustre parfaitement l'apprentissage comme étant indissociable du développement de l'enfant, car dans le processus d'apprentissage, l'enfant entre en contact non seulement avec les connaissances, mais également organise et structure son monde en s'adaptant à lui. C'est cette capacité d'adaptation qui explique l'interaction

que l'individu entretient avec sa société. L'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

Selon Piaget (1975), l'activité de construction des savoirs passe par 2 processus cognitifs : l'assimilation et l'accommodation.

- L'assimilation : elle consiste à l'intégration par un individu des éléments externes nouveaux dans ses représentations existantes. L'apprentissage commence toujours par une assimilation, c'est-à-dire que les informations nouvelles sont placées dans des « schémas » déjà existants, dans une classification préalablement établie. L'apprentissage n'est possible qu'à partir du déjà appris. C'est ainsi que Piaget affirme qu'il faut pour réussir à apprendre ou qu'il faut avoir réussi pour réussir comme on serait porté à le croire. Sur le plan pédagogique, l'enseignant favorise l'assimilation chez l'élève en faisant activer ses apprentissages antérieurs « qu'est-ce que vous savez initialement ? » et en aidant l'élève à prendre conscience des acquis, de ce qu'il connaît déjà. L'enseignant favorise l'assimilation en aidant l'apprenant à voir les liens entre ses apprentissages antérieurs et le nouveau contenu à apprendre. Au besoin, l'enseignant fait une mise à niveau avec les apprenants pour s'assurer que tous ont bien réussi les apprentissages préalables. Tout défi dans l'apprentissage commence par la reconnaissance de ce qui a été appris par le passé, de ce qui a déjà été réussi.
- L'accommodation : c'est la capacité pour un individu à s'adapter à la gestion d'éléments nouveaux qu'il ne parvient pas à assimiler. Ainsi, le connu (ou les schèmes qui servent à l'assimilation des informations) se développe, par la transformation des schèmes existants et par l'élaboration de nouveaux schèmes. C'est l'apprentissage à proprement parler. Chez l'apprenant, durant cette phase d'accommodation, les liens avec le connu sont de plus en plus complexes et riches. Les schèmes se transforment pour devenir eux aussi plus complexes et plus riches. L'apprenant apprend davantage parce que ses processus cognitifs se transforment, se développent, s'adaptent, s'accommodent. Sur le plan pédagogique, l'enseignant favorise l'accommodation en proposant de nouvelles informations qui sont en lien avec le connu et en montrant ces liens. Il favorise l'accommodation aussi lorsqu'il aide l'apprenant à prendre lui-même conscience des processus qui établissent les liens entre le connu et ce qui est nouveau dans l'apprentissage. Il est à noter que l'accommodation passe par un déséquilibre. Lorsque les informations ne sont pas assimilables à un schème existant, cela crée un déséquilibre chez l'apprenant. L'assimilation ne fonctionne pas. Ce déséquilibre ne

provoque pas d'apprentissage en lui-même; c'est le rééquilibrage qui constitue un apprentissage et qui se fait par l'accommodation. On n'apprend pas du déséquilibre. En d'autres termes, on n'apprend ni de ses erreurs, ni de la prise de conscience de son ignorance. Il y a apprentissage lorsque l'on rectifie ses propres erreurs, réussit, et se rééquilibre. Évidemment, la rééquilibration n'a de sens que par rapport au déséquilibre. En revanche, l'apprentissage n'a aucun sens s'il n'y a que le déséquilibre. L'apprentissage consiste à « rééquilibrer », c'est-à-dire à retrouver un équilibre qui est « majorant » ou « supérieur ». Ce nouvel équilibre « majoré » est plus solide parce que plus nuancé, plus complexe, plus riche. Sur le plan pédagogique, La vie donne amplement d'occasions de commettre des erreurs, de se retrouver en déséquilibre. Il est rarement nécessaire de provoquer ces déséquilibres et il ne faut jamais souligner les erreurs, ni laisser volontairement les apprenants dans le déséquilibre. Il faut plutôt faire rectifier rapidement les erreurs, faire vivre des rééquilibrations, faire vivre des réussites, que ce soit des réussites faciles ou, mieux encore, des réussites difficiles (suite à un déséquilibre) pour un rééquilibrage majorant. Lorsqu'on laisse un apprenant en déséquilibre (ou pire, quand on accentue l'expérience du déséquilibre), on nuit à son développement. Bruner (1996), pour sa part a aussi été d'un apport immense pour le constructivisme en introduisant « la notion de sens » dans l'apprentissage. Pour lui, l'individu qui apprend construit en même temps du sens à travers ce processus. De ce fait, les nouvelles connaissances qu'il acquiert sont toujours en relation avec les anciennes qui contribuent à donner aux nouvelles leur plein sens. Les principes sur lesquels se fonde sa démarche sont :

- ✓ la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement ;
- ✓ l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Une autre théorie qui vient compléter la théorie constructiviste et par conséquent digne d'attention est bel et bien la théorie socioconstructiviste.

III-2 La théorie socioconstructiviste

Le socioconstructivisme est un modèle qui vient compléter plusieurs années plus tard la théorie du constructivisme. Le socioconstructivisme tente de combler les insuffisances attribuées aux théories béhavioristes et constructivistes. Il en reprend les principales idées tout en soulignant l'importance du rôle social des apprentissages. Les connaissances sont acquises

à l'aide d'un contexte où les interactions apprenants-formateurs et apprenants-apprenants sont riches, Doise & Mugny (1981). Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (1986), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignants/élèves et élèves/élèves. L'apprentissage n'est plus seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais l'apprentissage est aussi la mise en interactivité entre élèves, entre enseignants et élèves. C'est le point de départ de la construction du savoir. Vygotsky (1986) dans son approche historico-culturelle affirme que l'homme est un acteur culturel et social et qu'il se développe grâce au processus social et historique. Pour lui, la vraie direction du développement n'est pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel (...)

Vu sous cet angle, Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la création de connaissances. Vygotsky (1986) se considère comme une figure clé du socioconstructivisme. Contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, cette théorie met l'accent sur les facteurs sociaux. Elle explique que l'interaction sociale et la collaboration sont les clés de la construction de la connaissance. Cette réflexion se greffe à celle de Vygotsky (1978) qui estime pour sa part qu'une interaction sociale solide entre les enseignants et les apprenants les plus éveillés faciliterait le processus d'apprentissage. Bien plus, cet auteur estime que sans cette approche interpersonnelle, l'esprit des apprenants ne serait pas assez ouvert, car leurs connaissances ne seraient essentiellement basées que sur leurs propres découvertes. D'où l'idée de collaboration dans le processus d'apprentissage prônée par Piaget et bien d'autres psychologues. Cette idée de collaboration est davantage renforcée par Vygotsky (1978, p.86) à travers son concept de Zone de Développement Proximal (ZPD) qui a été définie par lui-même comme : « La distance entre le niveau de développement réel déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau de développement potentiel déterminé par la résolution de problèmes sous la direction d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus compétents. » Il souhaiterait en effet que le processus d'apprentissage ait lieu dans cette zone avec pour objectif final, capaciter l'apprenant à plus d'autonomie dans l'apprentissage et pour plus de réussite par exemple, une personne qui a une compréhension spécifique d'un groupe d'individus ou d'une idéologie peut changer d'opinion, à la suite d'une interaction sociale. Voici quelques points clés de cette théorie :

- elle décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le

développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres ;

- il s'agit d'une orientation épistémologique selon laquelle la connaissance est socialement négociée ;
- comme la théorie du constructivisme, le socioconstructivisme reconnaît que l'apprenant est actif dans la construction de ses propres connaissances. Cependant, la construction des connaissances se produit principalement à la suite d'une interaction sociale. La connaissance se construit à travers un processus de discussion et de négociation ;
- il s'agit d'une approche qui considère la connaissance comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui devient personnel par la suite. La construction de la connaissance a donc lieu dans le contexte socioculturel dans lequel l'individu agit. Par conséquent, l'interaction et le langage jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage.

Sur le plan éducatif, le socioconstructivisme joue un rôle fondamental en éducation en mettant l'accent sur l'importance des interactions sociales et du contexte culturel dans le processus d'apprentissage. En éducation il joue plusieurs rôles dont les plus saillants sont présentés infra:

- apprentissage collaboratif : le socioconstructivisme encourage les élèves à travailler ensemble, à partager des idées et à résoudre des problèmes en groupe. Cela favorise le développement de compétences sociales et de communication ;
- rôle de l'enseignant : dans une approche socioconstructiviste, l'enseignant agit comme un facilitateur ou un guide plutôt que comme un transmetteur de connaissances. Il aide les élèves à construire leur savoir à travers des interactions significatives ;
- contextualisation de l'enseignement : l'éducation socioconstructiviste souligne l'importance de rendre l'apprentissage pertinent et significatif en le reliant au contexte socioculturel des élèves ;
- développement de la pensée critique : les élèves sont encouragés à réfléchir de manière critique sur leur apprentissage, à poser des questions et à explorer divers points de vue ;
- Zone de Développement Proximal : Vygotsky a introduit le concept de la zone de développement proximal, qui est la différence entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un enseignant ou de pairs plus compétents ;

- construction de la connaissance : le socioconstructivisme voit la connaissance comme étant construite activement par l'apprenant à travers des interactions sociales et non comme quelque chose qui est simplement transmis ou absorbé.

En résumé, le socioconstructivisme en éducation est une approche qui valorise l'interaction sociale et le contexte culturel comme éléments essentiels à l'apprentissage et au développement cognitif. Une fois les théories devant sous-tendre notre étude présentées, nous souhaitons procéder à la présentation du cadre méthodologique qui guidera notre travail.

PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie représente pour le chercheur l'occasion pour laquelle il présente les instruments de travail qui seront utilisés pour la collecte des informations sur le terrain et le traitement des données. Ainsi selon Grawitz (1990, p.417) « La méthode est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie. » Examiner dans le cadre de cette étude, les acquis des élèves au regard de la formation continue des enseignants du primaire nécessitent une démarche opérationnelle. La restitution de cette démarche constitue l'objet de ce chapitre qui précise successivement le type d'étude, la description des sites de l'étude, la population de l'étude et les critères de choix des sujets, la spécification de la technique d'échantillonnage et l'identification des techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données. Il est question d'esquisser les perspectives méthodologiques qui ont guidé notre démarche de recherche. L'orientation méthodologique est étroitement liée au type de recherche envisagée. La fonction que remplit ce chapitre est donc d'observer le fait qui est l'objet de l'étude après avoir élaboré la grille de lecture. À ce titre, il était important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre opératoire. L'essentiel n'est donc pas uniquement de bien circonscrire le problème ou de l'insérer dans un cadre théorique, mais nous devons aussi adopter une stratégie de vérification appropriée. Notre démarche méthodologique consistera au rappel de la question de recherche et des différentes variables, à la définition des types de recherche,

à la détermination des critères de sélection des sujets et des sites de l'étude, à la justification et au choix des instruments de collecte des données, à l'analyse des données et à la présentation des résultats.

1-Rappel de la question de recherche

Notre question de recherche est la suivante : comment le PAREC amène-t-il à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants ? Notre approche méthodologique se poursuit par les types de recherche tels que présentés plus bas.

Tableau 1: Tableau synoptique des questions de recherche et des catégories d'analyse

| Thème | Questions de recherche | Objectifs de l'étude | Catégories d'analyse |
|---|---|--|---|
| Formation continue et acquis des élèves au primaire | Question principale : Comment le PAREC amène-t-il à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants ? | Objectif général : Évaluer le niveau de maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue par les enseignants bénéficiaires. | |
| | QS1 : Comment le PAREC assure-t-il l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique ? | OBS1 : Évaluer l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique. | Place à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique de dans la formation continue des enseignants |
| | QS2: Comment le PAREC assure-t-il l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique ? | OBS2 : Évaluer l'accompagnement des enseignants bénéficiaires des prestations du PAREC à | Place à la préparation effective de la fiche pédagogique dans la formation continue des enseignants |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | la préparation effective de la fiche pédagogique. | |
| | QS3: Comment la PAREC assure-t-il l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences ? | OBS3 : Évaluer l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences. | Place de la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences dans la formation continue des enseignants. |

Tableau 2: Tableau synoptique des variables

| Variable indépendante | Modalités | Indicateurs | Variable dépendante | Indicateurs |
|---|---|---|---|--|
| VI : la formation continue des enseignants | VI.1 : L'adaptation et l'application effective de l'APC influencent les acquis des élèves. | L'adaptation et l'application effective de l'APC, -entrée par une situation de vie | VD : acquis des élèves au primaire | -capacité à assimiler et combiner les connaissances, -ponctualité, -assiduité, -connaissance du règlement intérieur, -meilleure participation à la vie de l'école et |
| | VI 2 : La préparation effective d'une fiche pédagogique a une influence sur les acquis des élèves. | - La préparation effective d'une fiche pédagogique (numéro, titre, durée, | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | objectifs, documents) | | à la vie de classe, -développement du goût de l'effort et de l'ardeur au travail, -bonnes notes |
| | VI 3 : La bonne formulation d'un énoncé de compétences est gage d'un enseignement efficace et d'une réussite tous azimuts. | - compétences disciplinaires, -compétences transversales, -compétences de vie. | | |

2-Types de recherche

Il faut d'emblée noter qu'il existe deux types de recherche: la recherche quantitative et qualitative. Dans le domaine des sciences de l'éducation, on distingue une multitude de types de recherche parmi lesquels les recherches de type historique, expérimental, exploratoire, corrélatif, comparatif, empirique, entre autres. L'étude que nous menons s'inscrit dans le champ de la recherche empirique reposant sur des données qualitatives qui, à partir d'un guide d'entretien comme outil d'enquête, fait ressortir non pas la quantité, mais davantage les valeurs, les incohérences et les obstacles épistémologiques d'un système. En d'autres termes, elle s'inscrit dans le registre d'étude dite exploratoire, car elle vise la description, l'évaluation, voire la découverte d'explications.

La recherche qualitative a pour objectif de comprendre ou d'expliquer un comportement, des motivations et des caractéristiques. L'accent est porté sur la collecte de données verbales plutôt que sur des données mesurables, voire probabilistes. Par la suite, les informations seront analysées de façon interprétative et subjective. C'est le point de vue soutenu par N'da (2015, p.134) lorsqu'il affirme : « Les données verbales ou écrites, non chiffrées, sont traitées qualitativement. » Bourchef (2016) pour sa part, estime qu'à une démarche méthodologique ainsi décrite, sont souvent associés les qualificatifs de spéculative, subjective et émotionnelle. C'est le caractère subjectif de cette approche qui laisse penser l'auteur précédent que le malheur de cette dernière provient de ce qu'elle n'est guère concernée

par le procédé d'administration de la preuve. Ces différents points de vue des chercheurs susmentionnés justifieront la démarche à adopter dans le prochain chapitre consacré à la collecte, à l'analyse puis à l'interprétation des données. La présente recherche, bien que constituée essentiellement des données qualitatives pourra, si besoin est, emprunter à l'approche quantitative qui pourra être d'un apport certain à la phase d'interprétation des résultats.

3-Présentation et description du site de l'étude

Albarello (2003) conçoit la recherche comme une étude de site. Le complexe scolaire primaire public de Tsinga est un établissement de la Région du Centre plus précisément de Yaoundé 2 créé en 1977. Ce complexe scolaire compte cinq groupes scolaires primaires et une école maternelle elle-même subdivisée en deux groupes: l'école maternelle de Tsinga Sic « A » et l'école maternelle Tsinga Sic « B ». Tous ces groupes sont dirigés par sept directrices d'école. Toujours dans la même enseigne se trouve le Lycée de Tsinga. Ce complexe scolaire est situé au quartier Tsinga non loin des locaux de la Sous-Préfecture de Yaoundé 2. Topographiquement, le complexe scolaire primaire public de Tsinga est situé à quelques encablures du centre artisanal de Tsinga. Il dispose de huit bâtiments disposés de part et d'autre de l'établissement, d'une vaste aire de jeux qui accueille généralement plusieurs compétitions. Le complexe scolaire primaire public de Tsinga compte un personnel constitué du personnel administratif, du personnel non administratif. Pour ce qui est des groupes scolaires maternel et primaire Tsinga, on y dénombre trente personnels enseignants, vingt-sept salles de classe, pour un effectif d'environ deux mille sept cent soixante-seize (2776) élèves. Les effectifs par classe sont pléthoriques, en moyenne quatre-vingts élèves par salle. Le bloc administratif comprend quatre bureaux et une salle d'accueil, l'école dans son ensemble est propre. À ceci l'on peut ajouter les lieux d'aisance et une grande cour de récréation et deux cantines scolaires (une dépendant du lycée de Tsinga, et une autre dépendant à la fois de l'école publique primaire et maternelle. Le choix de ce groupe scolaire s'explique d'abord pour les raisons de la participation de ses enseignants aux différentes phases de formations continues, organisées par le PAREC en partenariat avec la Banque mondiale, la forte sollicitude des parents d'élèves, et aussi les résultats obtenus aux examens.

4-Population d'étude

L'ensemble du groupe humain concerné par l'objet de la recherche est la population de cette étude. Celle-ci est composée des enseignants en service à l'école publique primaire et maternelle de Tsinga. Notre objectif étant de vérifier le lien existant entre la formation continue

des enseignants et les acquis des élèves au primaire. Cette recherche s'adresse à un groupe humain bien spécifique, en l'occurrence aux instituteurs formés dans des ENIEG en activité non seulement effectivement dans les écoles primaires, mais aussi et surtout ayant pris part aux différents programmes de formation organisés par le PAREC dans les établissements primaires au Cameroun. En outre, ces instituteurs sont des adultes dont l'âge varie sensiblement entre trente-cinq et cinquante-deux ans. Le choix de cette tranche tient du constat qu'ils ont déjà acquis une certaine expérience professionnelle et qu'ils ont aussi été animateurs de niveaux et par conséquent, devraient savoir comment s'y prendre pour enseigner et implémenter les savoirs acquis lors des différentes phases de la formation organisée par le PAREC en partenariat avec la Banque mondiale. Aussi pour sélectionner les sujets de l'étude, il fallait dégager les critères inclusifs. Autrement dit, pour faire partie de la population d'étude, c'est-à-dire de l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude. Les conditions ci-dessous étaient requises:

- être instituteur (trice) formé (e), et en activité dans une école primaire ou maternelle publique ;
- avoir reçu une formation initiale dans une ENIA, ENI, ENIEG ;
- avoir une ancienneté minimale d'au moins 8 ans ;
- avoir participé aux différentes phases de formations continues organisées par le PAREC.

Au regard de ces critères, notre population mère est composée de seize sujets dont 14 IEMP et 2 PAENI. Ci-dessous tableau récapitulatif de la population d'étude.

Tableau 3 : Population d'étude

| Écoles primaires | Grades | | Total |
|------------------|--------|-------|-----------|
| | IEMP | PAENI | |
| Gp 1-5 | | | / |
| Effectif | 14 | 2 | 16 |

5- Échantillon et technique d'échantillonnage

Pour Pires (1997), l'échantillon désigne une petite quantité de quelque chose qui permettra d'éclairer certains aspects généraux du problème. Il souligne qu'on ne peut tout prendre, mais, faire un choix qui représentera ce sur quoi l'on désire mener notre étude. Retenons qu'un échantillon d'étude est un ensemble limité des sujets sur lesquels a porté l'étude

dont les résultats peuvent être généralisés à la population cible. Selon Grawitz (1990, p.178), « L'échantillon est un ensemble fini d'éléments considérés comme l'extrait d'une population d'étude selon une loi de probabilité déterminée. » À cet égard, il était utile de recourir à la technique d'échantillonnage non probabiliste typique en choisissant les enseignants formés et ayant pris part aux différentes phases de formation organisées par le PAREC en partenariat avec la Banque mondiale, justifiant d'une certaine ancienneté d'une part, et d'autre part des enseignants qui s'impliquent dans l'acquisition de nouvelles méthodes d'enseignement, voire de nouvelles approches pédagogiques. Par ailleurs, une technique d'échantillonnage « est une approche caractérisée par un ensemble d'opérations servant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur laquelle s'appuieront les tests empiriques » (Nkoum, 2005, p.103).

Dans le cadre de la présente étude, nous avons procédé par une technique d'échantillonnage dite théorique qui, selon Strauss (1996) cité par Assoumou (2009) se définit comme étant une stratégie consistant à sélectionner des individus qui s'avèrent « témoins » les plus aptes à rapporter ou à traduire, selon leurs expériences, des informations pertinentes pour la recherche proprement dite. La réflexion précédente nous permet d'identifier les sujets enquêtés en fonction des responsabilités qu'elles occupent au sein des écoles ciblées pour la présente étude.

Le tableau ci-dessous présente l'identification des enquêtés et le poste occupé. Cette identification est donc représentée dans les tableaux ci-après.

Tableau 4: Distribution des sujets de l'étude par sexe

| CATÉGORIE | SEXE | | TOTAL |
|--------------------|-----------|----------|-----------|
| | F | M | |
| Directrices | 2 | 0 | 2 |
| Enseignants | 9 | 5 | 14 |
| TOTAL | 11 | 5 | 16 |

Au regard de la distribution, il ressort que l'échantillon comporte les 14 enseignants (donc 9 femmes et 5 hommes) en charge d'une classe et deux directrices de la même école. Dans cette répartition, les enquêtés de sexe féminin sont majoritaires.

6- Instrument de collecte de données

Les données à exploiter sont les éléments fondamentaux qui ont servi de base à la réalisation de cette étude. Il est à noter que l'instrument de collecte de données est un outil de recherche qui sert à recueillir des informations auprès des éléments de l'échantillon. En sciences de l'éducation, il existe plusieurs types d'instruments de collecte. Leur nature dépend du type de recherche. Ainsi, pour notre étude, nous avons choisi l'entretien comme instrument de collecte des données. Des guides d'entretien ont été mis à la disposition de nos 16 répondants afin qu'ils puissent répondre aux questions qui leur y sont posées. Toutefois, les données que nous présenterons sont celles ayant un lien avec les questions de recherche. C'est pourquoi les contenus de l'observation que nous avons retenus constituent un travail de synthèse. Nous avons procédé au benchmarking qui s'appuie sur l'étude documentaire de quelques pays à l'instar du Ghana et du Botswana qui ont réussi à relever leur système éducatif, et de l'observation des méthodes et techniques mises en branle par les enseignants pour dispenser les savoirs aux apprenants.

Pour la présente étude, le benchmarking reste une technique privilégiée d'analyse de données. Il s'agit de l'étude documentaire portant sur les pays ayant réussi à hisser à un niveau acceptable leurs systèmes éducatifs qui sont aujourd'hui classés parmi les meilleurs en Afrique selon les données UNESCO. Nous nous appesantirons sur le cas du Ghana et du Botswana. Cette technique de comparaison joue un rôle important en éducation pour ce qui est de l'analyse des données. Il permet d'établir des comparaisons significatives entre différentes institutions ou programmes éducatifs, en se basant sur des indicateurs de performance. Cette technique est d'un grand apport pour le présent travail, car elle encourage le partage des meilleures pratiques pouvant conduire à l'amélioration significative du processus enseignement/apprentissage. Le benchmarking est une technique qui nous permet d'identifier les lacunes du système éducatif actuel en vigueur au Cameroun afin d'en explorer des opportunités d'amélioration. Tout ceci passe par l'étude du système des pays classés parmi les meilleurs en matière d'éducation. Ceci permettra de déceler les faiblesses du système éducatif camerounais et de pouvoir proposer des solutions adéquates. À travers cette étude, nous verrons comment ces pays ont procédé pour se hisser aux premiers rangs.

La présentation des données est thématique, c'est-à-dire qu'elle suit l'ordre des thèmes de la recherche. La recherche a été réalisée à travers l'observation des pratiques de la classe pour évaluer les différents niveaux d'atteintes des objectifs fixés. Dans le souci de recueillir des informations complémentaires sur nos différentes thématiques, nous avons effectué un

benchmarking portant sur l'étude des stratégies utilisées ailleurs pour relever le niveau de l'éducation, notamment au Ghana et au Botswana.

Comme mentionné plus haut, il est question dans la présente recherche de recherche de comprendre comment les autres pays ont procédé pour se hisser au sommet de l'échelle en matière d'éducation. Le contenu et la structure de la réforme intéressent tous les niveaux du système éducatif et on a tenté de s'attaquer aux éternels problèmes de l'accès, de la rétention, de la pertinence des programmes, de la mise à disposition de structures matérielles et du financement.

Cette situation de crise ayant impacté le système éducatif ghanéen est attribuable aux facteurs tant politiques, économique et éducatif. Le gouvernement ghanéen a entrepris de réformes sérieuses dans l'optique de redorer le blason de son système éducatif. Ces réformes passent notamment par les formations continues qui visent au recyclage systématique des enseignants de champ. En effet à l'introduction de son article publié dans UNESCO (1996) Addabor (1996) reprend Smith (1969, pp.151-152) qui à son tour relève que le recyclage vise entre autres objectifs:

- pallier les carences des enseignants dues à la mauvaise qualité de leur formation initiale;
- développer les compétences et les connaissances pédagogiques conformes aux nouvelles exigences de l'enseignement;
- améliorer et mettre à jour les connaissances de l'enseignant sur la matière qu'il enseigne;
- former l'enseignant à la pratique d'activités extra scolaires.

Le recyclage des enseignants au Ghana note Addabor (1996) a été pris en charge d'une part par l'État à travers ses démembrements institutionnels tels que : l'Institut de Planification et d'Administration du Système Éducatif (IEPA) de l'Université de Cape Coast, le Département ghanéen de l'Enseignement, le Ministère de l'Éducation du Ghana ; les mouvements syndicaux : l'Association Nationale des Enseignants du Ghana (GNAT) et les organisations internationales à l'instar du Secrétariat du Commonwealth/UNESCO/CIDA (Canadian International Development Agency) qui en 1992 a sponsorisé la rédaction avec la participation effective de l'État ghanéen d'un manuel sur la formation des Directeurs d'École. Ce manuel, nous renseigne Addabor (1996), traitait de la gestion du système scolaire, mais son niveau s'est avéré trop élevé pour les directeurs d'école du cycle primaire. Soucieux de la qualité de la gestion de l'éducation dans ce pays, un ouvrage plus simple subventionné par l'UNICEF et l'APD a été élaboré au niveau national et est actuellement utilisé pour la formation des chefs

d'établissement du primaire. Il ressort de la littérature précédente que la question de formation continue des enseignants a toujours fait l'objet d'une attention particulière par les pouvoirs publics ghanéens et ceci peut à juste titre justifier son système éducatif qui se classe parmi les meilleurs d'Afrique.

Le concept d'enseignement/d'apprentissage de formation basée sur les compétences (CBT) introduit dans les universités techniques du Ghana s'est avéré être un programme éducatif très important dans l'enseignement technique et professionnel au Ghana. Il a considérablement amélioré les compétences d'employabilité des diplômés des universités techniques qui ont suivi cette formation et contribue également à remédier à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et compétente dont le pays a besoin.

C'est effectivement au début des années 2000 que l'idée d'introduire l'APC au Ghana est née. Avant cette date, seule la pédagogie par objectifs (PPO) ou « outcome based training » était de mise. En 2004, la « Technical and Vocational Education and Training (TVET) policy » introduit officiellement le « Competency-based Training » (CBT) dans le système en s'inspirant du modèle développé par le Botswana. On le voit, le Botswana a inspiré plusieurs pays d'Afrique subsaharienne y compris le Ghana, tel que mentionné plus haut. Un autre cas pratique qui retient notre attention dans le présent travail de recherche c'est celui justement du Botswana qui le verrons-nous, a une politique éducative attrayante et qui place la qualité de la formation des enseignants au cœur de ses priorités.

Tout comme le Ghana, Le Botswana est soucieux de la qualité de son système éducatif et place la ressource humaine au centre de ce processus dans l'atteinte des objectifs économiques et de développement, Bakokonyane & Pansiri (2021). C'est un avis amplement partagé par Wuttaphan (2017) qui estime que les êtres humains sont désormais considérés comme un atout majeur pour la croissance économique. En rappel, Claver (2010) pense que la formation continue des enseignants aboutit à de meilleures performances scolaires et les meilleurs résultats scolaires ont été observés dans les écoles tenues par des enseignants qui bénéficient perpétuellement d'une formation continue. Dans ces cas pratiques, il cite, s'appuyant sur les données de la Banque mondiale (1998), entre autres pays le Botswana, le Ghana, le Kenya, le Lesotho, et le Malawi. Il ressort de cette littérature que le Botswana qui est l'un de nos cas d'étude, a toujours fait de la formation continue de ses enseignants une véritable préoccupation et cette situation justifie à souhait le niveau élevé de son système éducatif. Après l'étude des systèmes éducatifs du Ghana et du Botswana, il est important de savoir comment au

Cameroun le PAREC et les autres institutions procèdent pour redorer le blason de notre système éducatif.

Au Cameroun, l'Approche par Compétences (APC) est venue en complément de l'Approche par Objectifs (APO). Il s'agit de mettre l'apprenant au centre de l'apprentissage, de l'autonomiser afin qu'il puisse être capable d'utiliser les savoir-faire et les savoir-être dans la résolution des problèmes ponctuels de la vie active. Son implémentation telle que voulue et décidée par les pouvoirs publics pose toujours quelques difficultés sur le terrain et plusieurs raisons peuvent expliquer cette réalité. Citons entre autres la formation approximative des enseignants à une telle approche cruciale de la pédagogie, les effectifs pléthoriques dans nos salles de classe et un manque criard d'infrastructures de base utiles pour la préparation et la conduite d'une leçon calquée sur le style APC. Conscients de ces difficultés somme toute réelles, les pouvoirs publics s'efforcent à renforcer les capacités des enseignants à cette approche pédagogique, notamment à travers l'organisation des séminaires de formation, des colloques, symposiums et bien d'autres rencontres à caractère pédagogique. Ces mêmes pouvoirs publics n'hésitent pas à tendre la main aux partenaires au développement. Le cas du PAREC, pris en charge par la Banque mondiale, qui fait d'ailleurs l'objet de la présente étude en est fort illustratif. En effet, le PAREC venu en renfort à d'autres programmes qui ont laissé des marques indélébiles sur le système éducatif camerounais, malgré les limites que l'on peut leur reconnaître. Ce programme qui renforce les capacités de nos enseignants du primaire à travers les séminaires joue un véritable rôle d'accompagnateur de ces éducateurs, relais privilégiés sur le terrain en matière de restitution des savoirs reçus. On le voit, le PAREC accompagne les enseignants en complément de la formation initiale qu'ils ont reçue dans des écoles de formation appropriées. Ce programme, malgré les bonnes intentions d'appui au secteur de l'éducation à travers les formations organisées à l'intention des enseignants de champ avec pour finalité l'optimisation des acquis scolaires des apprenants regorge quelques insuffisances dignes d'intérêt dans l'optique d'amélioration pour les prochaines sessions de formation. Si le Cameroun a à peine mis sur pied cette approche somme toute salubre par la communauté éducative, malgré quelques manquements qui lui sont connus, d'autres pays ont fait figure de modèles en Afrique subsaharienne, notamment le Ghana et le Botswana tel qu'évoqué plus haut. Une fois notre benchmarking achevé, nous procédons à l'analyse des données recueillies lors de nos observations et de nos différents entretiens avec les enseignants de champ, principales cibles de la présente recherche. En conclusion, le benchmarking est essentiel pour évaluer l'efficacité des pratiques éducatives et pour guider les décisions stratégiques visant à améliorer la qualité du système éducatif. De manière statistique, nous

constatons que le niveau d'éducation a connu des bonds significatifs dans les deux pays pris pour modèles en Afrique subsaharienne (Ghana et Botswana) et le Cameroun en guise d'illustration, comme le démontre le tableau ci-après :

Tableau 5 : Tableau d'évolution du taux d'alphabétisation au Ghana, Botswana et Cameroun

| Pays | Années | Taux d'alphabétisation | Observation |
|----------|--------|------------------------|--------------------------|
| Ghana | 2000 | 49.79 % | Nette évolution |
| | 2010 | 65.29% | |
| | 2018 | 74.47% | |
| | 2020 | 76.19 | |
| Botswana | 2000 | 74.5% | Evolution très constante |
| | 2010 | 86.2% | |
| | 2018 | 87.75% | |
| | 2020 | 88.22% | |
| Cameroun | 2000 | 58.72% | Evolution considérable |
| | 2010 | 64.80% | |
| | 2018 | 71.58% | |
| | 2020 | 73/12% | |

Source : Données recueillies dans la base de données UNESCO et <https://www.macrotrends.net/global-metrics/countries/BWA/botswana/literacy-rate>

6-2. Observation et justification

L'observation a été associée aux entretiens pour enrichir la collecte des données de qualité et de féconder par conséquent la réflexion sur le phénomène étudié. L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre certains aspects jusque-là toujours pas connus, incompris, des phénomènes qui, au départ, semblaient dépourvus d'intérêt. En psychologie, notamment en psychologie de l'enfant, observer autrui est une pratique fréquente, car le comportement (ce que fait la personne) tient une place importante parmi les données que l'on recueille. C'est dans le même ordre d'idées que Selye (1973) cité par Angers (1997) 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, consiste à mesurer ou, plus largement, évaluer la personne ou la chose. » En effet, l'observation directe que nous avons faite à l'école primaire publique de Tsinga s'est faite dans les périodes allant du 26 février au 7 mars, puis du 11 mars au 15 mars 2024, soit au total trois semaines d'observation qui nous a permis d'observer le déroulement des enseignements, les méthodes d'enseignement/ apprentissage, notamment la

préparation et l'utilisation des fiches pédagogiques pour la présentation des unités d'enseignement, la mise en application de l'APC durant la dispensation des cours, et enfin la formulation des énoncés de compétences. Pendant cette période, nous avons observé les comportements des élèves et des enseignants. Aussi, nous est-il apparu que les contenus d'enseignement étaient vastes, avec des présentations d'une nouvelle leçon toutes les quinze ou trente minutes, avant ou après des pauses.

De même, nous avons noté que les canevas disciplinaires étaient différents selon les niveaux. Bien plus, nous avons remarqué que les enseignants de cet établissement mutualisaient leurs efforts afin d'assurer aux élèves de bons acquis scolaires. 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 enseignants.

Tableau 6 : Guide d'observation

| Formation continue des enseignants du primaire | Code | Indicateurs | Code | Observation | | | |
|--|------|---|------|-------------|----|----|---|
| | | | | a | b- | B+ | C |
| L'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique | X | a) Quelle est votre perception de l'APC en éducation ? | | | | | |
| | | b) À votre humble avis, répond-elle aux attentes et exigences du système éducatif camerounais ? | | | | | |
| | | c) Les formations continues que vous recevez permanemment du PAREC viennent-elles en renfort aux connaissances initiales que vous avez de l'APC ? | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|----------|--|--|--|--|--|--|
| | | d) Y a-t-il du reste une ou des insuffisances relevant de la formation continue du PAREC au sujet l'APC pouvant être portées à leur attention pour plus d'efficacité dans l'avenir ? | | | | | |
| L'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique. | Y | a) Comment avez-vous accueilli le concept de fiche pédagogique dans l'enseignement ? | | | | | |
| | | b) A-t-elle impacté de manière significative la compréhension du cours par vos élèves ? Si oui, de quelle manière et pour quels acquis ? | | | | | |
| | | c) Vous facilite-t-elle la tâche en termes de conduite de votre leçon ? Si oui, dites-en quoi. | | | | | |
| | | | | | | | |
| l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences | Z | a) Quel rôle joue selon vous un bon énoncé de compétences dans la préparation d'une leçon ? | | | | | |
| | | b) Les formations continues offertes par le PAREC insistent-elles suffisamment sur cette étape cruciale de préparation d'une leçon ? Si oui, dites en quelques mots comment. | | | | | |
| | | c) Quel est, à votre sens, l'intérêt de la bonne formulation d'un énoncé de compétences pour la transmission des savoirs ? | | | | | |

Le précédent guide d'observation est assorti d'une grille d'observation que nous avons utilisée pour nous déployer sur le terrain et que nous avons annexée au présent travail.

6-3. Le guide d'entretien

Selon Albarello (2003), l'enquête via l'entretien est l'instrument privilégié de l'exploitation des faits donc la parole reste le principal vecteur. Ce faisant, la bonne compréhension de la présente étude nécessite une justification du choix de l'instrument de collecte des données. Ce faisant, les faits portent sur l'évaluation du niveau de maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue des enseignants bénéficiaires sur les acquis des élèves au primaire. Allant dans ce sens, nous avons utilisé le guide d'entretien dans le but de recueillir les données ou les informations venant des participants. Celui-ci a été utilisé individuellement. Il est aussi important de noter que nous avons procédé aux entretiens semi-directifs. Il part d'une interrogation et en fonction de la réponse du consultant, on a d'autres renseignements importants. Toutefois, avant la phase de la communication, nous avons bien voulu précisé quelques paramètres de l'entretien: la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix du participant, le thème de l'entretien, l'enregistrement et la prise de notes des réponses données par les participants. Pour donc élaborer notre guide d'entretien, nous nous sommes servie des catégories d'analyse ainsi que les différents thèmes qui constituent la présente recherche. Par souci de la neutralité du cadre, nos entretiens ont essentiellement été faits dans la salle d'accueil de l'école et de façon parfois facultative dans les bureaux des chefs d'établissement (directrices). Dans le bureau, le responsable de service mettait à notre disposition deux chaises : une chaise pour nous et une chaise pour les interviewés. La salle était suffisamment aérée et disposait d'installations électriques. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewé la durée des entretiens, (15 minutes maximum). Concernant l'utilisation du téléphone qu'il fallait éteindre pendant l'entretien, nous leur disions que nous allons prendre les notes et que nous disposions aussi d'un enregistreur. Il fallait également à chaque fois prendre rendez-vous pour envisager l'entretien. En tout état de cause, nous leur proposons le formulaire de consentement éclairé pour attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien semi-structuré qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique tout en respectant le cadre de référence des interlocuteurs. Nous avons opté pour le guide d'entretien comportant un ensemble de thèmes relatifs aux différents thèmes qui constituent notre recherche.

6-4. Construction du guide d'entretien

À partir des objectifs formulés sur la base du fondement théorique de notre étude, il a été établi un protocole d'entretien constitué de trois thèmes. Chaque thème comporte chacun trois sous-thèmes. Il est question à travers ces différents thèmes de s'intéresser à la formation

continue des enseignants sur les acquis des élèves. Plus précisément, il s'agit de savoir comment le PAREC amène à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants.

De ce fait, le premier thème traite de l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique en vigueur au Cameroun (APC) ayant pour sous-thèmes : la perception de l'APC en éducation, ensuite son aptitude à répondre aux exigences du système éducatif camerounais et enfin l'apport des formations PAREC au renforcement de la pratique de l'APC.

Quant à la deuxième thématique, elle porte sur l'accompagnement des enseignants à la préparation effective d'une fiche pédagogique construite autour de trois sous-thèmes : la perception de la fiche pédagogique par les enseignants de champ, ensuite son impact sur les acquis des élèves, et enfin son apport sur la conduite effective d'une leçon.

Le troisième thème a trait à l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences pris en charge par trois sous-thèmes : le rôle de la bonne formulation d'un énoncé de compétences dans la préparation de la fiche pédagogique, ensuite l'importance que le PAREC accorde à cette bonne formulation durant ses sessions de formation, et enfin son intérêt pour la transmission des savoirs en vue de l'optimisation des acquis des apprenants.

7- Procédure de collecte des données

Le cadre de l'entretien renvoie au lieu de déroulement de l'entretien, des modalités de collecte des données des interviewés. Les débuts de ces entretiens étaient toujours marqués par la présentation du formulaire de consentement à l'interviewé afin de pouvoir matérialiser leur adhésion audit entretien tout en précisant que les données seront strictement anonymes et confidentielles. Pour bien mener nos entretiens, il était indispensable pour nous que le cadre des entretiens soit doté des commodités infrastructurelles adéquates. Cette étape s'est déroulée en un jour vu que les personnes ciblées étaient 2 directrices ayant pris part aux sessions de formations organisées par le PAREC. Nous avons pris rendez-vous une semaine avant avec notre échantillon cible de l'école publique primaire de Tsinga. Le jour de notre rencontre, nous avons mené des entretiens dans les bureaux respectifs des directrices concernées. Ensuite, du fait de l'incapacité d'entretenir toute notre population cible à cause de leur non disponibilité, des guides d'entretien leur ont été remis pour consignation de leurs différents avis sur les questions posées. Pour récupérer nos exemplaires, nous prenions des rendez-vous allant de 3

jours à 5 pour ceux ayant vraiment tardé à répondre. Un exemplaire de guide d'entretien est annexé à la fin du présent travail.

8-Méthode d'analyse des données : analyse du contenu

À la suite des instruments qui vont servir dans nos différentes enquêtes tels que : le guide d'entretien, le tableau synoptique, la tâche à effectuer consiste à faire ressortir tous les discours des enquêtés dans leur intégralité. Il s'agira donc d'exploiter, de scruter, d'analyser et de présenter les résultats obtenus. De ce fait, l'analyse de contenu semble la plus appropriée pour cette étude. En effet, l'analyse de contenu consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de mémoriser les éventuels biais, cognitifs et culturels en assurant de l'objectivité de sa recherche. Bien plus, elle est un ensemble d'instruments méthodiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration, s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondée sur la déduction, ainsi que l'inférence, il s'agit d'un effort d'interprétation partagé entre deux pôles d'une part la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité d'autre part Durkheim (1895). En d'autres termes, l'analyse de contenu est la méthode de traitement des données recueillies lors d'une recherche de type qualitative et a pour objectif de comprendre les communications au-delà de leurs significations premières.

Il importe de dire qu'il existe différentes méthodes d'analyse de données qualitatives, Atkinson (1996) ; mais il n'en existe aucune qui soit meilleure que les autres. Il y a seulement des méthodes qui sont plus appropriées que d'autres, compte tenu de la tradition dans laquelle le chercheur travaille, Trudel & Gilbert (1999). Dans notre travail, nous allons recueillir les données que nous avons collectées lors des entretiens ; il s'agira de la transcription des données et par la suite le traitement de celles-ci. L'analyse de contenu a une place importante dans la recherche en sciences sociales, car elle permet de traiter de manière méthodique les informations recueillies sur le terrain. Il en existe trois types : les analyses méthodiques, les analyses structurales et les analyses thématiques. Notre étude s'attardera sur l'analyse thématique.

9. Codage des données

Le codage consiste à découper les données (observation directe, discours, texte, images) en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont accueillir, puis à placer les unités dans ces catégories, Grawitz (1996). Le but du codage est de repérer, classer, condenser pour ensuite effectuer les calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre type de calculs, Van Der Maren (2004). Tout matériel peut être codé, c'est-à-dire représenté à

l'aide d'un système conventionnel des symboles. Dans la plupart des cas, le codage comporte au moins deux, sinon trois éléments : les rubriques, les catégories et les valeurs qui leur sont attribuées. Les rubriques correspondent habituellement aux questions de recherche. Ce sont les noms donnés aux cases du modèle de l'objet, cases vides ayant l'analyse mais que celle-ci permettra de remplir. Les catégories correspondent quant à elles aux regroupements que l'analyste fait des réponses. Comme il s'agit de condenser une information aussi diversifiée dans sa formulation qu'il peut y avoir d'informations possibles, l'analyste doit regrouper l'ensemble des réponses possibles sous forme de différentes catégories de façon à coder les réponses possibles sous différentes catégories. Les différentes catégories aux réponses peuvent apporter une information équivalente par rapport au problème posé. Dans ce cas elles sont nominales et ne suffisent pas à elles-mêmes. Toutefois, les différentes catégories de réponses peuvent avoir une plus ou moins grande pertinence, une signification relative, ou être ordonnées en fonction d'une référence, dans ce cas, une valeur d'ordre peut être attribuée. Selon Berg (2003), le codage explore les tests d'interview ou d'observation ligne par ligne, étape par étape. Chaque indicateur est analysé au regard du discours issu des entretiens individuels des différents sujets par thème.

Dans le cadre de l'analyse des données, il est à noter que notre travail est axé sur trois thématiques principales pour ce qui est de la variable indépendante que nous nommons X, Y, Z : Le **thème 1** a comme code « **X** », le **thème 2** a pour code « **Y** », et le **thème 3** a pour code « **Z** ». Chaque thématique principale est assortie de 3 sous-thèmes. Chacune des sous-rubriques porte les codes « a, b, c ». Ainsi conçu, nous avons pour la première thématique respectivement les codes suivants : « Xa » pour le premier sous-thème, « Xb » pour le deuxième sous-thème et « Xc » pour le troisième sous-thème. S'agissant de la deuxième thématique, le codage de ses sous-parties est le suivant : « Ya » pour le premier sous-thème, « Yb » pour le deuxième sous-thème, « Yc » pour le troisième sous-thème. Enfin, pour la troisième thématique, les codes sont les suivants : « Za » pour le premier sous-thème, « Zb » pour le deuxième sous-thème, « Zc » pour le troisième sous-thème. Ainsi, pour traduire ces appréciations, nous avons coché la case correspondante. Les éléments verbaux ou écrits portaient un code par thème et par sous-thème que nous leur avons attribué et qui les désignaient. Il est à noter que pour chaque thème, nous considérons les sous-thèmes « b » comme étant plus représentatifs.

À titre illustratif, nous prenons le thème 1 qui porte sur « l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique » suivi de ses 3 sous-thèmes. Dans ce cas, « **b+** » représentera un avis favorable du répondant, et « **b-** » un avis pas favorable

du répondant sur la question. À cet effet, si le répondant répond par l'affirmative, on aura comme code « **Xb+** » ce qui signifie qu'il a un avis très favorable sur la question. Par contre, s'il a un avis défavorable, on aura comme code « **Xb-** ». Cette analyse sera applicable à tous les autres thèmes. Les répondants (participants à l'étude) quant à eux ont des codes numériques allant de 1 à 16 et seront recensés comme « répondant 1 », « répondant 2 », etc. En somme, « **Xb+** », « **Yb+** », « **Zb+** » signifient que tous les participants à l'étude ont répondu favorablement à la question qui leur a été posée. Inversement, « **Xb-** », « **Yb-** », « **Zb-** » renverront au contraire.

Rendue au terme de ce chapitre qui s'est davantage appesanti sur l'aspect méthodologique de notre travail, signalons que les bases théoriques et méthodologiques qui permettent d'opérationnaliser notre recherche ont été présentées. Bien d'autres éléments dignes d'intérêt ont été mentionnés, notamment le rappel de la question de recherche, la présentation de la population devant effectivement participer à l'étude, les méthodes et les outils de collecte des données, etc. La prochaine articulation est consacrée à la présentation et l'analyse des résultats.

PARTIE 3 : CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, il importe d'ordonner, de classer et de regrouper les données afin de pouvoir les analyser. Après avoir collecté les données sur le terrain, nous pouvons à présent procéder à leur analyse. C'est le rôle dévolu à ce chapitre qui s'articule autour de la présentation et l'analyse des données collectées.

4.1. Présentation et analyse des données

La question principale de recherche et les questions secondaires nous permettent de présenter les résultats de façon synthétique après avoir présenté chaque cas dans son discours et ses écrits. Dans cette rubrique donc, nous présenterons tout d'abord, puis analyserons les données relatives aux différents éléments de nos questions secondaires de recherche, notamment à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique, à l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique et à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences lors des formations continues des enseignants assurées par le PAREC.

L'approche par les compétences représente un renouvellement pédagogique essentiel pour le système éducatif, car contrairement à l'enseignement traditionnel qui se concentre sur le temps passé en classe, l'APC met l'accent sur les compétences réellement maîtrisées par les enseignants. Son but consiste à développer des compétences pratiques indispensables pour l'avenir des élèves. L'APC a aussi ceci de particulier qu'elle évalue la capacité d'agir et non une simple rétention. À ce sujet, son introduction dans le système éducatif favorise une éducation plus pertinente, centrée sur les compétences et adaptée aux besoins des apprenants.

C'est fort de tous ces apports tant sur le plan scolaire que social que le PAREC continue de proposer des sessions de formations continues aux enseignants du primaire. Dans l'optique de savoir si oui ou non elle est bien accueillie dans le système éducatif camerounais, nous avons recueilli l'avis des répondants qui sont ceux ayant pris effectivement part aux différentes sessions de formation offertes par le PAREC.

Cette deuxième thématique comporte, tout comme la première, trois sous-catégories, la perception de l'APC en éducation par les enseignants, les attentes et exigences du système éducatif camerounais et enfin savoir si les formations continues reçues permanemment du PAREC viennent en renfort aux connaissances initiales que vous avez de l'APC.

Pour ce qui est de la première sous-thématique portant sur la perception de l'APC en éducation les avis sont presque les mêmes. Pour les répondants, elle permet de faciliter la tâche aussi bien aux enseignants qu'aux élèves. Pour cela, le répondant 3 pense que l'APC lui allège

la tâche et lui facilite la compréhension des apprenants ; leur avis sur la question est favorable, soit 'Xb+'. Autrement dit, avec cette approche, il se ménage beaucoup et ses apprenants s'impliquent davantage dans le processus enseignement/apprentissage. Il fournit moins d'efforts et les élèves comprennent plus aisément la leçon.

Les répondants 5,6,7 et 8, partagent presque la même opinion, 'Xb+' en estimant que l'APC en éducation suscite l'adhésion et l'investissement de l'élève dans ses exercices, car l'apprentissage est en lien direct avec ses centres d'intérêts. Avec cette approche pédagogique, l'apprenant se sent mieux concerné par la leçon.

Malgré son écho favorable auprès de la majorité des enseignants, elle trouve aussi des objections auprès d'autres répondants. C'est le cas par exemple du répondant 9 qui pense que bien qu'elle soit appropriée à la pédagogie, elle se heurte à beaucoup d'obstacles sur le terrain. Pour lui, cette initiative est méritoire pour la pédagogie, mais rencontre de nombreux d'obstacles dans son application effective. Pour les répondant 14, l'APC est bienvenue, toutefois le matériel didactique fait encore défaut pour la conduite efficiente des leçons.

Interrogées à ce même propos, les directrices d'écoles pensent que cette approche quoique bien accueillie par les enseignants est très peu mise en application du fait de sa non maîtrise effective. Elles encouragent les enseignants placés sous leur autorité directe à se l'approprier malgré toutes les difficultés qu'elle comporterait.

La deuxième sous-thématique quant à elle porte sur la question de savoir si l'APC répond ou pas aux attentes, et exigences du système éducatif camerounais. Une fois de plus, les avis divergent. Pour certains, l'APC répond amplement aux attentes et exigences du système éducatif camerounais. C'est du reste ce qui ressort des points de vue glanés auprès des répondants 1,4,5,6,7,8,10,12,13,15,16 qui émettent un avis 'Xb+'.

Pour les répondants 1, 5, 10, 15 par exemple, l'APC répond à ces attentes et exigences, étant donné qu'elle se fixe pour objectif d'avoir des apprenants compétents au sortir de leur cursus scolaire ; mieux des produits prêts à l'emploi comme le pensent très souvent les pouvoirs publics. En d'autres termes, pour eux, l'APC outille les apprenants par des savoirs savants, mais des savoir-faire susceptibles de favoriser leur insertion socio-professionnelle un bout de leur cursus scolaire.

Les répondants 6,8,13, et 16 abondent dans le même sens et montrent qu'elle permet à l'élève à la fin du cycle d'étude de pouvoir bénéficier d'une insertion totale. Pour preuve,

pensent-ils, des apprenants suffisamment moulés dans cette approche pédagogique sont généralement aptes à l'emploi et nécessitent juste de petites mises à niveau permanentes leur permettant d'être autant efficaces que ceux qui ont reçu une formation initiale dans un domaine précis.

Toutefois, la question n'a pas retenu l'assentiment de tous les participants à l'étude, d'autant plus que ceux qui sont d'avis contraire 'Xb-' estiment que faute de matériel adéquat, elle ne répond par conséquent pas aux attentes et aux exigences du système éducatif camerounais dans le cas d'espèce. Pour les répondants 2,3, et 11 par exemple, cette approche pédagogique copiée sur le modèle occidental ne sied forcément pas à nos réalités locales, étant donné la précarité dans laquelle la plupart de nos apprenants du primaire sont scolarisés. Quoiqu'il en soit, nous notons une fois de plus une prédominance des avis favorables 'Xb+', malgré les réticences somme toute légitimes qu'ont affichées les trois répondants susmentionnés.

Pour la présente étude, le benchmarking reste une technique privilégiée d'analyse de données. Il s'agit de l'étude documentaire portant sur les pays ayant réussi à hisser à un niveau acceptable leur système éducatif qui est aujourd'hui classé parmi les meilleurs en Afrique selon les données UNESCO. La troisième sous-thématique enfin vise à vérifier si les formations continues reçues du PAREC contribuent au renforcement des connaissances initiales. Les répondants ont des avis quelque peu divergents, car certains les accueillent favorablement et d'autres pas du tout. Pour le répondant 2 à cette question, l'idée de renforcement de compétences implémentée par le PAREC est très salubre sauf qu'il contraste en observant que les facilitateurs eux-mêmes ne comprennent pas encore de quoi il est question, d'où la difficulté d'une formation optimale. Le répondant 14 pour sa part, se montre un peu plus péremptoire et pessimiste tout en estimant que les formations continues PAREC sont tout simplement à revoir. Il ressort après analyse que l'APC est diversement apprécié dans le système éducatif camerounais. Toutefois, nombreux sont ceux qui ne la trouve pas adaptée au contexte camerounais.

4.1.2 De l'accompagnement des enseignants à la préparation

La fiche pédagogique encore appelée fiche de préparation des leçons, est un outil essentiel pour les enseignants. Elle joue un rôle crucial dans la planification et la mise en œuvre des leçons en classe. Ce document permet à l'enseignant de structurer sa leçon de manière méthodique, l'incite à mener une réflexion didactique en amont, offrant ainsi une assistance précieuse durant la gestion de la classe. Elle constitue aussi un élément de planification efficace, car elle permet de mieux organiser les séquences pédagogiques. Ce faisant, elle aide

l'enseignant à déterminer les étapes de la leçon, les activités et les objectifs. Elle suscite la motivation des élèves à travers les activités qui leur sont proposées.

Les résultats de cette catégorie seront présentés par ses sous-catégories. Cette première catégorie a comme sous-catégories, la perception de la préparation de la fiche pédagogique par les enseignants, leurs impacts sur la compréhension des leçons par les élèves, et à sa facilitation ou non d'une leçon. Vu son importance pour la conduite de la leçon, elle demeure un outil essentiel pour concevoir des leçons efficaces, favoriser l'engagement des élèves et faciliter la gestion de la classe. Pour ce qui est de l'avis des enseignants concernant l'avancée des programmes de formation, ceux-ci ont été soumis à un questionnaire à travers le guide d'entretien portant sur les thématiques traitées lors des formations continues organisées par le PAREC auxquelles ils ont effectivement pris part.

Pour ce qui est de la première sous-thématique portant notamment sur l'accueil du concept de fiche pédagogique dans l'enseignement, les directrices ont été unanimes durant l'entretien sur le bon accueil de la fiche pédagogique en émettant un avis favorable, car avancent-elles comme argument, elle leur facilite le contrôle des cahiers de préparation de leurs enseignants qu'elles sont appelées à signer après toutes les deux semaines. Dans la même lancée, les répondants 3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,15,16 sont également d'avis 'Yb+', puisqu'ils trouvent le concept de fiche pédagogique salvateur, et comme justificatif, ils estiment qu'elle rend la leçon plus simple et souple dans sa conception.

La réflexion précédente a plus de consistance à travers les réponses des répondants 3,7,10 et 11 quand ils déclarent de manière unanime: « Nous avons accueilli la fiche pédagogique comme une synthèse fiable de l'activité d'enseignement/apprentissage, car elle permet à l'enseignant de mieux dispenser son cours. » Pour ces derniers, la fiche pédagogique est une véritable boussole, car elle guide, oriente l'enseignant en situation pédagogique. Ils vont plus loin en démontrant qu'elle s'introduit dans le système éducatif comme une bouée de sauvetage, puisqu'avec la fiche pédagogique, la navigation à vue n'est plus envisageable. Le son de cloche est pareil pour les répondants 4, 12, 15 et 16 qui à leur tour diront : « Nous l'avons bien accueillie dans la mesure où elle facilite l'enseignement pour les éducateurs et la compréhension des leçons par les apprenants. » En d'autres termes, elle allège à la fois la tâche des enseignants et celle des apprenants ; situation susceptible de produire des résultats meilleurs au terme du processus enseignement/apprentissage.

Abondant dans le même sens que les précédents répondants, les répondants 5, 6, 8, 9 et 13 partagent peu ou prou la même idée que les précédents répondants en affirmant que la fiche pédagogique vient en éducation résoudre les problèmes de non-maîtrise de la leçon en général et celle de la classe en particulier. En effet, les répondants 5 et 8 ont estimé que lorsque l'enseignant ne dispose pas d'une fiche pédagogique bien ficelée, sa leçon a de la peine à être bien dispensée. Ces avis 'Xb+' relativement dominants donnent plus de crédibilité à la fiche pédagogique, véritable outil de l'enseignant soucieux d'appliquer l'APC. Bien que le concept de fiche pédagogique ait reçu l'assentiment de la majorité des répondants, en observant les enseignants durant la dispensation de leurs différentes leçons, nous avons constaté que l'utilisation de la fiche pédagogique n'était pas une pratique aisée pour tous les enseignants, du fait précisément de sa complexité.

Le répondant 14 affiche toutefois un pessimisme, pose un bémol et estime à l'inverse que certains éléments tels que les objectifs pédagogiques opérationnels (OPO) sont à repenser ; même s'il ne propose rien en retour, preuve sans doute de sa non maîtrise de l'APC. À ce propos, il a un sentiment mitigé lorsqu'il affirme qu'il a assez bien accueilli le concept de fiche pédagogique, mais ses concepteurs doivent revoir la formulation des objectifs pédagogiques opérationnels. Cette doléance est notamment formulée à l'adresse du PAREC, relai attitré de l'État sur le terrain en matière de formation continue des enseignants du primaire. Cette logique rejoint d'ailleurs la nôtre qui consiste à démontrer que le PAREC abat un travail formidable sur le terrain ; toutefois, il devrait en faire davantage. Le répondant 1 emboîtant d'ailleurs le pas au répondant 14 suscite estime que le PAREC devrait franchement appuyer l'État dans les formations continues en insistant sur les lacunes et en revenant sur les notions mal assimilées par les participants au cours de leur formation initiale et d'autres formations continues organisées par le passé par d'autres programmes.

En ce qui concerne la deuxième sous-thématique qui est celle de savoir si la fiche pédagogique impacte de manière significative la compréhension du cours par les élèves, les avis des directrices une fois de plus convergent, car pensent-elles, « tout cours bien préparé est très aisé à dispenser. Une bonne préparation, poursuivent-elles, permet de captiver l'attention des élèves même celle des plus distraits et ceci grâce à la bonne maîtrise du contenu de leçon par l'enseignant à qui nous recommandons vivement la préparation des leçons sur des fiches pédagogiques. » Les répondants 1,3,4,5,7,9,10,11,12,13,15,16 ont émis à cette question un avis favorable 'Yb+'.

En effet, pour le répondant 1 par exemple, nous avons pu recueillir : « oui, pour la gestion efficiente du temps imparti à la leçon », le répondant 5 quant à lui dira : « oui, elle a impacté de manière significative la compréhension de nos élèves, car les objectifs à atteindre sont clairement définis et la compréhension des leçons est aisée et les acquis des élèves sont de plus en plus encourageants. » Cette thèse a été vérifiée pendant la phase d'observation, puisque l'enseignant qui avait la bonne maîtrise de sa fiche de préparation se sentait très à l'aise durant la leçon, d'autant plus qu'il pouvait sereinement gérer son temps, son matériel didactique et impliquer les élèves dans la construction de la leçon comme il se doit. À ce propos, les répondants 7,11 et 12 s'accordent tous à dire qu'une fiche pédagogique bien montée donne plus de lisibilité à la leçon et sa compréhension est de facto aisée par les apprenants, principaux constructeurs et bénéficiaires des savoirs selon l'APC.

Dans le même ordre d'idées, les répondants 3, 9, 10 et 13 ont également des avis 'Yb+'. En effet, les commentaires qui ressortent de leurs entretiens semblent tous unanimes sur le fait que lorsque la fiche pédagogique est bien élaborée, la compréhension du cours devient selon leur propos, une 'évidence', même si ces derniers ne le démontrent pas. La difficulté réside au niveau des acquis des élèves qui selon les chiffres que nous présenterons plus tard dans le présent travail peinent toujours à satisfaire. A contrario, les répondants 6,8, et 14 ne sont pas du même avis et affichent une réaction 'Yb-' ; car comme il ressort de leurs propres témoignages que le montage d'une leçon sur une fiche pédagogique n'est pas chose aisée et freine la progression du programme si l'on devrait l'appliquer telle que prescrite.

Le répondant 14 pour sa part se démarque des précédents répondants en ne souscrivant pas à cette thèse ; il va plus loin en démontrant que cette situation fait suite aux OPO qui sont, à son humble avis, mal formulés et souligne à ce propos que les décideurs en matière pédagogique devraient se pencher sur cette question afin de rendre les objectifs pédagogiques davantage opérationnels au moyen d'une bonne formulation. De manière synthétique, les participants à l'étude souscrivent pour l'essentiel à la thèse selon laquelle la fiche pédagogique facilite la compréhension du cours par les élèves, soit 'Yb+'.

Pour ce qui est de la troisième sous-thématique qui porte sur la question de qui vise à vérifier si elle facilite ou pas la conduite de la leçon, les répondants 1,3,4,5,7,9,10,11,12,13,15,16 émettent des avis satisfaisants correspondant à 'Yb+'.

En fait, les répondants 1,3,7 et 11, à titre d'illustration, partagent cet avis en estimant que : « oui, dans la mesure où elle nous permet de rendre l'élève plus autonome dans la

production de ses savoirs. » Pour eux, l'élève n'est plus accroché au magister de l'enseignant comme ce fut jadis le cas avec l'ancienne approche pédagogique (Approche par Objectifs). En qualité de personnes ressources sur le terrain, ils démontrent que désormais les apprenants sont au centre du processus enseignement/apprentissage et façonnent eux-mêmes leurs savoirs pour de meilleurs acquis scolaires à terme.

Dans la même lancée, les répondants 4,10,15 et 16 diront de manière quasi unanime que la fiche pédagogique facilite la mise en œuvre du cours à travers les échanges entre enseignants et élèves et les supports didactiques les plus utilisés par les enseignants. De leurs avis essentiellement 'Yb+', il ressort que les échanges sont davantage fluides tant du pôle émetteur (enseignant) que du pôle récepteur (apprenants). En un mot, on assiste à une véritable interaction pédagogique avec en principe pour conséquence immédiate, la réussite scolaire.

Les précédents avis sont corroborés par les répondants 4,5,9 et 13 pour qui la fiche pédagogique constitue une avancée significative en pédagogie, car elle permet d'avoir une bonne assise sur la salle de classe et de mieux impliquer les apprenants, véritables ouvriers de la leçon qui leur est avant toute chose destinée. À l'inverse, nous avons les répondants 2,6 et 14 qui sont d'une opinion contraire, 'Yb-' pour des raisons qu'ils n'ont pas cru bon de nous les présenter. Leurs réactions néanmoins démontrent à souhait que la gestion efficace d'une fiche pédagogique relève d'une gageure, et nécessite beaucoup de temps d'adaptation et d'application. C'est à ce niveau qu'ils implorent l'assistance régulière du PAREC à travers ses multiples formations continues pour soutenir les efforts jadis déployés par l'État camerounais à ce sujet. Après avoir passé en revue les différents points de vues relatifs à la première thématique qui en rappel portait sur l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique, nous retenons que malgré quelques cas de réticence qui restent encore perceptibles parmi les répondants, que cette question retient l'assentiment de la grande majorité des répondants qui la perçoivent comme salutaire pour la bonne préparation et la conduite optimale de la leçon en classe, ceci du fait de sa flexibilité, de la gestion optimale du temps et de la manipulation aisée des supports didactiques y afférents pour chaque séquence didactique. Il est à noter enfin que les formations complémentaires à eux offertes par le PAREC contribuent au renforcement de leurs capacités en la matière, car plusieurs trouvent au fil des sessions de formation que son utilisation rend la préparation des leçons plus digestes et par conséquent impactent plus positivement les acquis des élèves ; ce qui justifie la prédominance des avis du modèle 'Yb+'.

4.1.3 De l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences

Un énoncé de compétences en éducation est une description claire et précise des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qu'un apprenant doit maîtriser dans un domaine spécifique. La présente étude ne se limite pas aux connaissances théoriques des enseignements transmis aux élèves, mais davantage à la capacité pour ces derniers à appliquer ces connaissances dans la résolution des situations concrètes de vie. À cet effet, lors de l'observation, il était question pour nous de voir dans quelle mesure l'enseignant à travers la formulation des énoncés de compétences faisait ressortir les compétences cachées de ses élèves. Les compétences permettent à l'élève d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexes. Ce faisant, au travers de ses contenus d'enseignement, l'enseignant peut forger un caractère persévérant chez l'apprenant, développer en celui-ci un côté affectif. En plus de l'observation de la pratique enseignante faite durant les leçons, nous avons aussi utilisé un guide d'entretien pour compléter les informations collectées.

Concernant la thématique relative à l'énoncé de compétences, trois sous-thèmes ont été formulés à l'attention des enseignants de champ ayant pris une part active aux activités du PAREC.

La première sous-thématique interroge le rôle joué par un bon énoncé de compétences dans la préparation d'une leçon. Nous avons eu plusieurs avis presque tous convergents. En réalité, la majorité des participants trouvent que la bonne formulation d'un énoncé de compétences permet de fixer des objectifs en début de chaque leçon, et de se donner les moyens pour les atteindre. À cet effet, les répondants 3,6, et 9 diront qu'un énoncé de compétences oriente l'enseignant dans son évolution tout au long de la séquence. Ils poussent la réflexion et démontrent qu'un bon énoncé de compétences permet aux apprenants de mieux cerner la tâche à exécuter et l'appliquer sereinement pour une compréhension optimale de la leçon.

Dans la même mouvance, les répondants 8,13 et 14 pensent que la bonne formulation d'un énoncé de compétences à travers les verbes d'action adéquats permet à l'enseignant de mieux impliquer les apprenants dans le processus enseignement/apprentissage. Pour eux, plus une compétence est bien énoncée, mieux les apprenants cernent les contours de la leçon, s'y impliquent et se l'approprient.

S'agissant du deuxième sous-thème axé sur la question visant à vérifier si les formations PAREC mettent un point d'honneur sur la compréhension de cette étape cruciale (énoncé de

compétences), les avis demeurent controversés. Les répondants 1, 2, 3, 6, et 7 nous renseignent à travers un avis favorable ‘Zb+’ en démontrant qu’il constitue un élément majeur de la formation et que les formateurs du PAREC s’y appesantissent tant bien que mal. Les répondants proposent néanmoins aux formateurs des verbes d’action à utiliser pour la bonne formulation d’un énoncé de compétences.

À l’opposé de ceux-ci, les répondants 5, 13, 14, 15, et 16 émettent un avis différent ‘Zb-’, car ils affirment que durant la formation, le PAREC ou les autres institutions organisatrices des formations continues n’insistent pas vraiment sur cette étape cruciale dans la préparation effective d’une leçon. Selon les répondants 5 et 13, « Les formateurs eux-mêmes ne comprennent pas vraiment de quoi il est question. » C’est la preuve que beaucoup reste encore à faire pour ce qui est de la bonne formulation d’un énoncé des compétences. Ce pan essentiel d’une bonne préparation des leçons quoiqu’abordé par les formateurs du PAREC devraient faire l’objet d’une attention soutenue pour les prochaines échéances de formation.

De manière globale, les avis sur cette question sont positifs et renforcent l’idée selon laquelle le PAREC accompagne à sa manière les enseignants dans le processus de formulation des énoncés de compétences. Toutefois, des efforts s’imposent dans ce sens pour des acquis plus optimaux.

Concernant la troisième sous-thématique portant sur l’intérêt de la bonne formulation d’un énoncé de compétences pour la transmission des savoirs, tous les répondants sont unanimes quand ils affirment qu’elle permet à l’enseignant de définir clairement ce que les élèves doivent savoir, tout en mettant l’accent sur leur capacité à mobiliser ces ressources dans des contextes variés. Le répondant 2 par exemple dira : « Un énoncé de compétences permet à l’enseignant d’être précis et concis en lui évitant toute perte de temps. » Pour le répondant 4, il s’agit d’une véritable feuille de route pour la conduite efficace d’une leçon. Nous réalisons pour terminer que les avis ‘Zb+’ dominent malgré plusieurs cas de réticence ; preuve que les enseignants formés apprécient les efforts du PAREC en la matière, même si selon certains d’entre eux, l’idéal serait de faire davantage. La réflexion ci-dessus nous permet d’aborder la seconde variable dite dépendante de notre étude qui porte notamment sur les acquis des élèves au primaire.

4-1-4 Acquis des élèves

Après avoir développé les trois modalités qui sous-tendent la variable indépendante, il est à présent question de nous appesantir sur la variable dépendante, qui l’avons-nous démontré

plus haut, est étroitement liée à la variable indépendante. De manière générale, une bonne maîtrise des aspects pédagogiques susmentionnés est de nature à promouvoir de bons acquis en termes de lecture, de production d'écrits, d'expression orale, de calculs et bien d'autres. En d'autres termes, la bonne maîtrise de la nouvelle approche pédagogique en vigueur, le montage effectif d'une fiche pédagogique et la bonne formulation d'un énoncé de compétences sont susceptibles d'impacter positivement les acquis des élèves et par conséquent produire de bons résultats.

S'agissant de l'accompagnement des enseignants à la préparation effective des fiches pédagogiques comme pouvant influencer sur les acquis des apprenants, plusieurs répondants s'accordent à dire que l'appui du PAREC en la matière est satisfaisant. C'est le cas par exemple des répondants 1,2,7 et 9 qui estiment que les connaissances glanées lors des formations continues organisées par le PAREC leur ont été d'une utilité certaine dans la préparation des leçons et dans la transmission des savoirs. Cette situation a forcément influencé positivement les acquis de leurs apprenants dans une certaine mesure dans les résultats obtenus au bout du processus enseignement/apprentissage.

Le même avis est presque partagé par les répondants 3,5 et 8, pour qui l'accompagnement du PAREC au bon montage d'une fiche pédagogique a été salutaire. Dans leurs réactions, on peut se rendre compte que les formations continues organisées par ledit programme viennent véritablement en renfort aux efforts déployés par les pouvoirs publics en matière de formation continue des enseignants du primaire au Cameroun.

D'autres répondants en revanche ont des avis mitigés sur la notion de fiche pédagogique comme pouvant influencer les acquis des élèves de manière significative. À ce propos, ils estiment qu'il existe bien de notions que les apprenants doivent préalablement savoir afin d'être capable de construire leurs propres savoirs tels que l'exige l'APC. Les répondants 6,10 et 13 corroborant la précédente idée, montrent que la fiche pédagogique peut être utile, mais qu'à bien des égards, elle devrait être accompagnée d'autres éléments nécessaires qui lui viennent en appui.

Concernant l'accompagnement à l'adaptation à l'application de la nouvelle approche pédagogique, les répondants sont pour la plupart unanimes quant-aux connaissances reçues des formateurs du PAREC. Les répondants 3,6, et 8 disent avoir été clairement édifiés par les enseignements reçus durant les formations continues du PAREC. Ils poussent la réflexion en démontrant l'utilité de cette nouvelle approche pédagogique de manière générale dans la gestion

de la salle de classe. Pour eux, la mise en application effective de l'APC a permis d'améliorer tant qualitativement que quantitativement les acquis de leurs apprenants. En plaçant les apprenants au centre de la production de leurs propres savoirs, ils ont acquis beaucoup de notions ce qui n'aurait pas été le cas si l'on restait sous la domination magistrale de l'ancienne approche pédagogique (APO).

Dans la même lancée, les répondants 4,12 et 15 estiment que l'APC leur a été vraiment bénéfique à tout point de vue. Cette approche facilite à maints égards le processus enseignement /apprentissage ; désormais, l'enseignant sert de guide aux élèves, et les place au centre du processus.

S'agissant à présent de l'accompagnement à la bonne formulation d'un énoncé de compétences comme pouvant avoir un effet significatif sur les acquis des apprenants, nombreux sont ceux des répondants qui avouent avoir reçu de bons enseignements en la matière de la part des formateurs PAREC. À titre illustratif, les répondants 4,9, et 11 pensent que mieux on énonce les compétences à travers les verbes d'action, mieux les apprenants s'impliquent dans le processus de construction de leur propre savoir. Cette implication des apprenants a à coup sûr un effet positif sur leurs acquis qui favorisent les bons résultats scolaires.

Les répondants 7,8 et 12 abondent dans le même sens en montrant que lorsqu'une leçon est bien conçue, elle s'énonce clairement en des termes plus simples. En d'autres termes lorsqu'un énoncé de compétences est bien formulé, l'enseignant sait exactement quelle compétence il attend des apprenants à la fin de la leçon. En somme et de manière évolutive, nous constatons que progressivement il y a eu une nette évolution sur le taux de réussite des apprenants des élèves dans notre population cible. En effet, si l'on considère les résultats comme le produit de la compétence, les connaissances et les attitudes, il est évident de démontrer à travers le tableau ci-après que les acquis sont plutôt positifs à s'en tenir uniquement aux périodes ci-dessous avant et après la formation PAREC.

Tableau 7: Taux d'évolution de réussite des élèves sur la période allant de 2019 à 2021

| Sessions | Examens ou Concours | Pourcentages | Observations |
|----------|--|--------------|--------------------------|
| 2018 | -CEP -Concours d'entrée en 6 ^e | 80% | Avant la formation PAREC |

| | | | |
|------|--|--------------------|--------------------------|
| | -Concours d'entrée en 1 ^{ère} année technique | 63.33% | |
| | | 40% | |
| 2019 | -CEP -Concours d'entrée en 6 ^e -Concours d'entrée en 1 ^{ère} année technique | 100% 77.77% | Avant la formation PAREC |
| | | 33.33 | |
| 2020 | -CEP -Concours d'entrée en 6 ^e -Concours d'entrée en 1 ^{ère} année technique | 97% 78.20 | Après la formation PAREC |
| | | 48% | |
| 2021 | -CEP -Concours d'entrée en 6 ^e -Concours d'entrée en 1 ^{ère} année technique | 100% 60.86 | Après la formation PAREC |
| | | 60% | |

Source : Données des examens officiels recueillies auprès des directrices des Ecoles Primaire publiques Groupe 1 et 2 de Tsinga

4.2. Analyse des résultats

L'analyse des résultats sera faite en fonction des grandes thématiques obéissant à la même logique que la présentation de ceux-ci. Il s'agit de de l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle méthode pédagogique en vigueur, de l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique, de l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences dans la formation continue des enseignants et les acquis des apprenants.

4.2.1 De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle méthode pédagogique

Pour ce qui est de la perception de l'APC en éducation, il est à relever que pendant la formation, son application n'est pas toujours effective du fait de sa non maîtrise par certains enseignants. À ce niveau, les formateurs mettent en avant l'accent sur les contenus et non sur

l'appropriation (compétences) que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issue de la formation. Il n'y a pas les formulations telles que : à l'issue de la formation, le formé doit être capable de modifier sa manière d'aborder une leçon étant donné que c'est votre unique journée de formation sur ce thème, vous devriez être capable à la fin de cette journée de modifier vos approches. L'objectif de la formation pour cette journée est de vous faire part des changements d'approches pédagogiques et implémentation effective en situation de classe. L'inspecteur ou les autres formateurs formulent souvent les objectifs sous forme d'informations. Le but de notre présence est de vous former sur tel ou tel thème compte tenu des différentes modifications sur ces thèmes et voici la nouvelle façon de s'y prendre dans une situation de classe. Le participant 8 quant à lui déclare que le plus souvent lorsqu'ils participent aux séminaires, ils sont déjà au courant de ce qui se passera lors de la formation puisqu'on leur communique les thèmes à l'avance et lorsqu'ils se présentent, les formateurs leur rappellent l'objet de leur présence, l'objectif, notamment les innovations, les changements dans les programmes éducatifs par exemple, et comment les transposer dans les salles de classe, comment les communiquer aux autres. Le participant 3 au sujet de la perception de l'APC en éducation estime que les formés sont actifs, participent eux-mêmes à la construction de leur propre savoir. La méthode la plus utilisée est la méthode qui relève de l'apprentissage collaboratif et plus précisément du travail en groupe. Après avoir exposé sur les différentes activités qui vont meubler la journée, le formateur donne la tâche à réaliser en rapport avec le thème de l'exposé dans les différents groupes constitués. À ce niveau, il est question de discuter ensemble sur les différents thèmes qui ont été abordés, de réaliser la tâche tout en prenant en considération la consigne donnée qui est le plus souvent la restitution de ce qui a été fait précédemment et parfois selon notre propre compréhension. Par la suite, selon ce qui a été arrêté dans les différents groupes, un formé de chaque groupe présente le travail et enfin les amendements sont apportés suivis de la correction finale. Il est à noter ici que les formateurs guident les participants de temps à autre, leur posent même des questions pour se rassurer qu'ils ont effectivement compris de quoi il est question. Après l'exposé sur le thème en question, nous allons dans les ateliers ou les groupes et le formateur nous donne du travail à faire. Nous travaillons ensemble et de temps à autre, le formateur passe se rassurer qu'il n'y a pas d'incompréhensions, nous guide et réexplique à nouveau si cela s'avère nécessaire. Il existe des séminaires où tous les enseignants y participent. Alors, s'il arrive que quelques-uns d'entre nous aient encore des interrogations sur le thème, nous allons nous perfectionner une fois de retour sur le terrain. L'objectif visé est celui de la collaboration horizontale entre les enseignants.

Le participant 11 poursuit en ajoutant qu'après l'exposé, on les envoie dans les différents ateliers et selon la consigne qui est naturellement la reproduction de ce qui a été dit lors de l'exposé, ils en discutent, s'accordent sur un point et à la fin, un membre de chaque groupe restitue le travail fait suivi des amendements. De l'avis du participant 1, ce qui importe pour les formateurs c'est de faire passer les nouveaux contenus, les nouvelles méthodes, techniques et procédés d'enseignement ayant pour but d'améliorer les pratiques de classe afin de former le type d'homme voulu par les pouvoirs publics et par la société. Néanmoins, la méthode est toujours collective. Nous travaillons toujours en groupe et nous nous entraînons, parce qu'il arrive souvent que d'autres ne comprennent pas toujours. Le répondant 2 pour sa part estime que la méthode est collective et soutient qu'ils travaillent toujours en équipes et les formateurs les guident de temps à autre, se rassurent de leur bonne compréhension et au besoin leur réexplique. De l'avis du participant 6, il en ressort pour ce qui est de cette catégorie d'analyse que la mise ensemble des ressources ou les nouveaux apprentissages que les formés acquièrent pendant la formation pour la résolution d'une situation complexe est négligeable. En effet, les objectifs sont définis en terme comportemental et les formateurs mettent en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit acquérir à l'issue de la formation. Quant aux méthodes, elles relèvent de l'apprentissage collaboratif et non du réinvestissement des acquis.

4.2.2 Méthodes pédagogiques utilisées dans l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique

À ce stade de notre analyse, les résultats ont relevé que lors des séances de formation, les tâches sont beaucoup plus faites sous forme d'exposés, où le formateur généralement a un thème sur lequel il entretient les participants pendant les séminaires, les journées pédagogiques et les inspections formatives. Après les exposés, les explications sur l'objet y relatives sont données. « Lors d'une journée pédagogique, on peut nous former sur l'élaboration d'une fiche de préparation d'une leçon et cela se fait sous forme d'exposés suivi des explications », de l'avis émis par les répondants 3,6 et 8. Pour eux, le montage d'une fiche pédagogique se fait par atelier et en un temps relativement court, puisque la période impartie à la formation demeure très courte, étant donné qu'il faut restituer les travaux en plénière à la fin de la journée, le formateur est animé par un seul but, atteindre un objectif précis qu'il s'est préalablement fixé. Le répondant 6 quant à lui estime que la conception de la fiche pédagogique reflète la formation reçue par eux-mêmes. Il ne s'agit guère pour nous de nous comporter comme si nous étions dans une situation de classe. Nous avons un objectif à atteindre qui est celui de présenter une nouvelle façon de procéder dans le processus enseignement/apprentissage. Le plus souvent, les formés sont au courant de l'objet de la formation quelques jours avant, voire quelques semaines

et pendant la formation, nous donnons juste quelques modalités pratiques. Pour le répondant 11, « On n'en accorde véritablement pas d'importance ; tout ce qui intéresse les formateurs c'est l'exposé relatif au thème du jour. » Autrement dit, ils ont des objectifs à atteindre et rien ne devrait les empêcher d'y parvenir. Cette formation marathon se fait souvent au détriment des participants qui soit n'assimilent pas bien ou du tout le contenu de certains aspects de la formation, de l'avis des répondants 11,14 et 16. Ces propos montrent que la place accordée aux tâches est négligeable et la formulation ne se fait pas en termes de développement des compétences.

Le but ici est de communiquer tout simplement ce qu'il faut faire concernant un thème bien déterminé en vue d'améliorer les pratiques de classe avec un point d'honneur sur la préparation des fiches pédagogiques. Bien plus, les pratiques de formation révèlent que le modèle de formation mis en œuvre ne semble pas permettre l'appropriation des aptitudes professionnelles au regard de la durée de la formation. À la lumière de ces résultats, l'on comprend que seule la formation continue ne saurait conférer les qualifications requises. D'autant plus que comme le soulignent les répondants 2 et 8, le professionnalisme d'une personne est la compétence manifestée dans l'exercice d'une profession et dans le cas d'espèces, cela passe par une maîtrise effective de la préparation des fiches pédagogiques, catalyseurs d'un enseignement de qualité. Bien que soumis aux contraintes de temps, les formateurs s'efforcent au mieux de leurs compétences à imprégner les séminaristes de cet aspect capital du processus enseignement/apprentissage.

Pour ce qui est de l'accueil de la fiche pédagogique, nous remarquons que les consignes sont toujours données de manière claire et précise, mais le suivi direct n'y est toujours pas. La consigne consiste dans le cas d'espèces à reproduire ce qui a été présenté lors de l'exposé dans les différents groupes ou ateliers constitués et une fois le travail terminé, vient la phase de restitution des travaux par chaque atelier dans le but de montrer si effectivement les compétences attendues ont été acquises ou alors si les objectifs de la formation ont été atteints. Par la suite, les amendements seront faits par le formateur ainsi que d'autres participants. Après l'exposé sur un thème précis, s'il s'agit de la formation sur l'élaboration d'une fiche de préparation d'une leçon, le formateur donnera par exemple les consignes telles que: remplissez correctement l'en-tête, proposez un matériel didactique, formulez l'OPO, bref élaborer cette fiche dans son ensemble et présentez-là ensuite aux autres participants. Les participants 1,2,5,8, et 10 affirment que généralement lorsqu'ils vont en formation, ils sont préalablement informés du thème de la journée et à leur arrivée, ce thème est présenté sous forme d'exposés et après

explications, les formateurs les repartissent dans différents ateliers et une fois le travail terminé, ils reviennent pour la restitution. Nous tenons à noter que chaque groupe peut avoir sa tâche à réaliser. Aussi, bien qu'il ait les consignes-buts qui définissent un projet à réaliser, les consignes-procédés qui indiquent les stratégies possibles pour parvenir aux résultats sont négligeables ainsi que les consignes-structures ou de guidage qui sont les auxiliaires qui attirent l'attention sur des points précis, mettent en garde contre de possibles erreurs et balisent une tâche (observer, veiller à ne pas confondre, penser à, avant de,...) y compris les consignes-critères qui permettent aux apprenants de se représenter la tâche à réaliser et se rassurer si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant. Ce constat n'est pas de nature à aider l'enseignant dans l'appropriation du concept tel que voulu lors de la formation continue organisée par le PAREC et autres.

4.2.3 De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences

Cette troisième catégorie d'analyse nous amène à évoquer l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences. L'analyse de trois sous-thématiques y afférentes permettra de répondre à la question suivante : quel rôle joue la bonne formulation d'un énoncé de compétences en éducation ?

Pour ce qui est du rôle d'un bon énoncé de compétences, les données recueillies auprès des enquêtés attestent qu'il y a un lien direct avec les contenus, les méthodes, les objectifs, les procédés, en somme tout ce qui a trait aux pratiques de classe. Tous les thèmes ont un lien avec toute pratique pédagogique, et sont en relation avec ce que les enseignants font quotidiennement. Tout ce qui se passe à la formation a un lien avec les pratiques de classe. On ne peut pas faire une formation déterminée et aller hors contexte surtout quelle est continue. En plus, nous y allons parce que nous avons des difficultés concernant certains points de nos pratiques éducatives, avis émis par les répondants 1,2,3,4,5 et 6. Pour ce qui est du rapport avec la vie de tous les jours, il en ressort que même si l'énoncé de compétences n'est pas formulé de façon complexe, il y a quand-même un rapprochement avec la vie de tous les jours. Ce qui démontre que les enseignants font des efforts pour mettre les élèves dans les situations concrètes d'apprentissage, de l'environnement social du travail des enseignants ainsi que l'entretien des relations avec les autorités et les parents. Tout ce qui se passe pendant la formation est étroitement lié à la société étant donné que toutes pratiques éducatives doivent être applicables directement dans la société. Parvenue au terme de notre analyse, il ressort que la formulation

d'un énoncé de compétences n'est pas chose aisée pour les enseignants au regard des avis émis par la plupart d'entre eux, (Zb-).

4.2.4 Acquis des élèves

À la question de savoir quelle est l'impact de la formation continue sur les acquis des élèves, les avis sont mitigés. De manière générale, nombreux sont les répondants qui apprécient la formation continue à eux offerte par le PAREC comme moyen pouvant permettre d'agir de façon significative sur les acquis des élèves, car disent-ils, durant ces différentes phases, plusieurs stratégies d'approche leur sont enseignées. À titre illustratif, il nous a été enseigné qu'après leur cursus scolaire, les élèves n'auront pas tous les mêmes compétences. Certains pourraient être de bons lecteurs, d'autres bons mathématiciens et d'autres encore excellents en production d'écrits.

Après une formation continue des enseignants, il est essentiel d'évaluer les acquis des élèves pour mesurer l'impact de la formation et adapter les pratiques pédagogiques. De ce fait, quelques approches nous ont été enseignées pour y parvenir.

- Les évaluations standardisées qui visent à mesurer objectivement les acquis des élèves indépendamment des conditions d'observation et de correction. Celles-ci peuvent servir à la fois de diagnostic pour les enseignants et de bilan pour le système éducatif.
- Les épreuves standardisées : des évaluations externes des acquis des élèves sont menées dans toutes les classes. Celles-ci permettent de fournir des mesures objectives des compétences des élèves.
- Les fiches récapitulatives quant à elles permettent de recenser les exercices classés par compétences pour évaluer les acquis des apprenants.
- L'évaluation formative et sommative : l'évaluation formative vise à améliorer les apprentissages en cours de formation tout en détectant les difficultés des apprenants. L'évaluation sommative quant à elle vise à vérifier les acquisitions à l'issue ou en cours de formation.

En général, l'évaluation des acquis des élèves à l'issue d'une formation continue permet d'ajuster les stratégies d'enseignement et d'améliorer la qualité de l'éducation.

Il était question dans ce chapitre de faire une présentation des données recueillies sur le terrain et de les analyser. Dans cette logique, nous avons d'abord abordé l'identification des enquêtés ensuite, la présentation et analyse des données liées aux modalités de nos variables

indépendante et dépendante. Ce chapitre achevé laisse place à l'ultime chapitre qui a trait à l'interprétation des résultats et suggestions.

**CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION
ET SUGGESTIONS**

L'interprétation des résultats consiste pour le chercheur à dégager la signification des résultats, tirer des conclusions, évaluer les implications et formuler des recommandations pour les recherches à venir, Fortin (2006). Interpréter les résultats revient de ce fait à les élucider, à établir des liens avec des théories. Les résultats de notre recherche seront éclairés par le biais des théories constructiviste et socioconstructiviste de la formation que nous avons jadis retenues dans le cadre méthodologique. L'interprétation sera également axée sur les questions de recherche. Pour ce faire, nous ferons d'abord un rappel des différentes questions de recherche, les résultats de l'analyse ensuite, nous établirons de façon détaillée le lien entre chaque question, les résultats et les modèles théoriques ci-dessus énumérés et enfin nous proposerons quelques suggestions aux responsables de la formation du PAREC sur qui repose en grande partie notre analyse, aux pouvoirs publics et aux enseignants, acteurs de premier plan dans le processus enseignement/apprentissage.

5.1 Interprétation et discussion des résultats

D'entrée de jeu, notons qu'il est aisé de constater après étude de cas que les formations continues sont des éléments fondamentaux utilisés par ceux-ci pour outiller leurs enseignants afin de leur permettre de répondre aux différentes attentes du système. À titre d'illustration, le Ghana tout comme plusieurs autres pays africains a connu des moments difficiles dans son système éducatif. La réforme éducative du Ghana intervenue dans les années 1980 est consécutive à une situation de crise. Le rappel historique dressé par Fobih et al. (1995) fait état de ce que dans les années 1980, le système éducatif du Ghana était sur le point de s'effondrer, qu'il était en état de dysfonctionnement par rapport aux objectifs et aux aspirations du pays. Les normes universitaires, le soutien aux enseignants, le matériel pédagogique, les bâtiments scolaires, les salles de classe et les bâtiments s'étaient dégradés faute de financement et de gestion. En 1985, on pouvait dire du système qu'il était en état de « mort clinique ». Cette situation et la volonté du gouvernement d'entreprendre une action sociale ont favorisé la mise en œuvre d'une réforme radicale pour inverser la spirale descendante du niveau d'instruction, tout particulièrement en ce qui concerne l'éducation de base. La présente étude a pour objet, la formation continue des enseignants par leur accompagnement à la maîtrise des outils qui entrent en droite ligne de la formation continue qui leur est offerte, notamment : l'accompagnement à l'adaptation et à l'application de l'approche pédagogique en vigueur (APC), l'accompagnement à la préparation effective de la fiche pédagogique et enfin, l'accompagnement à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences. Notre question de recherche principale est la suivante : comment le PAREC amène-t-il à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants ? Les objectifs poursuivis par cette étude portent sur:

l'évaluation du niveau de maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue par les enseignants bénéficiaires. À ceci s'ajoutent des objectifs spécifiques :

- évaluer l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique ;
- évaluer l'accompagnement des enseignants bénéficiaires des prestations du PAREC à la préparation effective de la fiche pédagogique ;
- évaluer l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences.

5.1.1 Rappel des données théoriques

Les travaux du psychologue Piaget sur le développement de l'enfant ont donné naissance au mouvement constructiviste en psychologie et en éducation. Selon les constructivistes, l'apprentissage est une action sociale qui met en avant les expériences personnelles pour comprendre et appréhender la réalité qui nous entoure. Ceci montre que la connaissance n'est pas une copie du réel, mais une coordination avec le réel. C'est dire qu'elle provient de l'interaction avec l'environnement. La construction des savoirs selon Piaget (1975) passe par deux processus cognitifs : l'assimilation et l'accommodation. Face à ce nouveau problème, un sujet tentera de le résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : l'assimilation et l'accommodation. S'il n'arrive pas à résoudre par cette stratégie, il modifiera son activité intellectuelle ; il s'agit dans le cas d'espèces de l'accommodation. S'il y a un déséquilibre dû à la rencontre d'un problème, le sujet va tenter de réduire ce déséquilibre en constituant des structures mieux adaptées, et ainsi créera les conditions de son propre progrès cognitif. Pour Piaget encore, l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement. Le socioconstructivisme met en avant l'importance des interactions sociales dans le développement cognitif de l'enfant. Pour lui, l'apprentissage se produit principalement à travers des contextes sociaux et culturels, et non de manière isolée au sein d'un individu, (Vygotsky, 1985). Le savoir se construit dans la zone proximale de développement (ZPD). Il décrit la différence entre ce qu'un apprenant peut faire sans aide et ce qu'il peut faire avec de l'aide ou en collaboration avec des pairs plus compétents. À titre illustratif, dans une salle de classe, un enseignant peut appliquer ce concept en observant les capacités individuelles des élèves et en les aidant à progresser au-delà de leurs limites actuelles grâce à un soutien ciblé. Cela peut se faire par le biais des groupes d'exposés, des projets collaboratifs où les élèves travaillent ensemble et apprennent les uns des autres, facilitant

ainsi la construction sociale de la connaissance. En conclusion, la ZPD se définit comme l'endroit où l'élève peut accomplir une tâche en vertu d'une orientation donnée par un adulte, ou de la collaboration avec les pairs sans qui il ne pourrait y parvenir.

5.1.2 Rappel des données empiriques

La présente étude porte sur la formation continue des enseignants et des acquis des élèves au primaire et se fixe pour objectif d'évaluer le niveau de maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue par les enseignants bénéficiaires.

Après analyse des données, il est ressort que malgré les différents accompagnements dont ont bénéficié les enseignants durant toutes les phases de formations continues tant offertes par le PAREC que par bien d'autres acteurs du secteur de l'éducation pour ce qui est de l'adaptation et l'application de l'APC, la préparation effective de la fiche pédagogique et la bonne formulation d'un énoncé de compétences, le PAREC doit fournir d'amples efforts s'il souhaite atteindre les objectifs qu'il s'est fixé : réorienter la vision en matière d'éducation de la jeunesse qui doit être capable de répondre aux attentes de la société. Les résultats auxquels nous sommes parvenue après analyse seront interprétés et discutés à la lumière des théories et relatives à notre thème d'étude.

5.1.2.1 De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation à l'application de la nouvelle approche pédagogique

La thématique abordée sous cette rubrique sera opérationnalisée en trois sous-thématiques : tout d'abord la perception de l'APC en éducation, ensuite savoir si elle répond aux attentes et exigences du système éducatif camerounais, et enfin savoir si les formations continues reçues permanentement du PAREC viennent véritablement en renfort aux connaissances initiales acquises au sujet de l'APC. Les résultats ont relevé que nombreux sont ceux des enseignants qui ne comprennent pas toujours le bien-fondé de l'introduction de l'APC dans le système éducatif ; ce qui rend cette approche quelque peu banale à leurs yeux. Cette situation malencontreuse n'est pas de nature à stimuler leur motivation quant à la pratique effective de classe. Durant les formations continues offertes par le PAREC, les participants 8, 10, 13 affirment que le but exact de ce changement d'approche pédagogique ayant débuté en Occident ne leur a pas été communiqué. À ce sujet, plusieurs enseignants sont toujours tentés durant leurs cours de recourir aux anciennes méthodes d'enseignement qui consistait à mettre en avant les objectifs que l'on s'est fixé au détriment des compétences. Contrairement à l'APO qui a pour objectif d'amener les apprenants à la maîtrise des savoirs, l'APC les emmène plutôt à utiliser les savoirs reçus pour résoudre des situations auxquelles ils sont confrontés. Il est

important pour le PAREC et les autres institutions chargées d'assurer des formations continues des enseignants de faire de exposés sur le bien-fondé de la nouvelle approche afin d'intéresser tous les enseignants à sa pratique. Tout enseignant qui sait qu'il est un guide pour l'enfant dans la construction de son savoir, cessera de lui apporter du « tout-construit ».

Par ailleurs, les répondants 4 et 6, pensent que l'APC n'est pas adaptée au système éducatif camerounais et par conséquent ne saurait produire les résultats escomptés. Ils pointent un doigt accusateur sur les effectifs pléthoriques des salles de classe dus à la démographie galopante et à l'insuffisance des infrastructures d'accueil. En réalité, plusieurs établissements sont dans l'incapacité d'offrir une plateforme adéquate à l'implémentation de cette approche pédagogique qui a pourtant fait ses preuves ailleurs. À titre illustratif, pour sa bonne application, les élèves devraient être non seulement très peu nombreux dans une salle de classe (30 élèves environ), mais aussi la salle devrait revêtir certaines commodités comme un vidéo projecteur pour un montage PowerPoint afin de rendre la leçon plus attrayante et plus interactive. La disposition des élèves en tables rondes favoriserait aussi les interactions entre les élèves. La classe promenade étant aussi un élément fondamental dans l'APC, l'enfant pour son apprentissage devrait toucher du doigt les réalités enseignées. Les enseignants enquêtés dans le cadre de la présente étude convergent pour l'essentiel vers l'idée selon laquelle, il faudrait mettre l'enfant dans des situations qui vont l'aider à acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, évolution comportementale...) pour savoir agir avec pertinence. Comment parler par exemple des dégâts de l'érosion à un enfant si l'on n'est pas à même de lui présenter un cas concret d'érosion ?

Les socioconstructivistes recommandent à ce sujet la construction du savoir en relation avec son environnement. Cette analyse vise à amener le PAREC à comprendre qu'il y a d'autres réalités qui se greffent à la formation empêchant celle-ci de produire les résultats escomptés. Les formations PAREC viennent renforcer les connaissances acquises lors des formations initiales dans la mesure où elles reviennent sur ce qui a été dit et fait durant la formation initiale. Ce qui permet à l'enseignant qui était à la traîne de pouvoir se mettre au pas. Il est important de relever que le PAREC devrait multiplier ses sessions de formation et trouver des voies et moyens pour offrir un suivi permanent aux enseignants désireux de se perfectionner. Pour ce qui a déjà été fait par le PAREC, les répondants expriment un début de satisfaction, en insistant néanmoins sur la multiplication des initiatives qui sont de nature à asseoir leur parfaite maîtrise de cette approche.

Dans l'approche par compétences, la notion de compétences est centrale, car il y a un certain nombre de choses qu'un apprenant doit pouvoir faire (la mobilisation d'un certain nombre de ressources) pour la résolution des situations complexes. En rapport avec l'APC, nous pouvons apercevoir une forte compatibilité entre le socioconstructivisme et le principe fondateur de la nouvelle approche. Lorsque cette dernière se propose de rendre les apprenants compétents, elle les place au centre de l'apprentissage et l'enseignant ici arbore la tunique d'un collaborateur, c'est-à-dire celui qui agit avec l'élève. Il se crée entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants des échanges, mieux encore des interactions. Au regard de ce qui précède, l'APC se veut interactive.

5.1.2.2 De l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique

Cette thématique a été fragmentée en trois sous-catégories : la perception de la fiche pédagogique par les enseignants ; son impact sur les acquis des élèves et son importance pour la conduite de la leçon. Dans l'ensemble, la fiche pédagogique est bien perçue par une bonne franche d'enseignants, surtout après la période du recyclage organisée par le PAREC. D'après les participants, elle est un élément qui permet d'anticiper sur la démarche de mise en œuvre afin de parvenir à un objectif bien précis. À partir de la fiche pédagogique, l'enseignant délimite le temps à accorder à chaque séquence pédagogique, ce qui rend l'explication plus judicieuse et évite des pertes de temps inutiles, le choix du matériel didactique à utiliser pour chaque séquence, et élabore des consignes qui permettront l'implication active des élèves à la construction du savoir. Après l'analyse des données collectées auprès des répondants, les résultats ont relevé que durant les formations continues offertes par le PAREC, les formateurs n'accordent pas trop de temps à l'explication des canevas de montage d'une fiche pédagogique, à cause de sa non maîtrise effective par eux-mêmes. Les tâches y afférentes sont faites sous forme d'exposés où les formateurs généralement se limitent à présenter de façon brève les thèmes de formation et donnent quelques indications pratiques avant de leur demander de se constituer en ateliers de formation. Il ressort que le but ici est de passer une information, d'assumer une tâche qui leur a été assignée, communiquer tout simplement ce qu'il faut faire concernant un thème bien déterminé afin d'améliorer les pratiques de classe. Ce faisant, les pratiques de formation révèlent que le modèle mis en œuvre ne semble pas permettre l'appropriation des aptitudes professionnelles au regard de la stratégie déployée. Les formés déplorent la non maîtrise de certains formateurs qui ne sont pas de nature à favoriser la compréhension des formés. Une fois les ateliers constitués, le formateur choisit une leçon sur laquelle s'appliquera l'exercice pratique et donnera juste quelques consignes: à titre d'exemple,

il peut leur demander de remplir correctement un en-tête, proposer un matériel didactique, formuler un objectif pédagogique opérationnel, etc. Le travail s'effectue en sous-groupes. En analysant cette technique et selon les participants 3,4,7,9, nous constatons que la reproduction des consignes prime sur la maîtrise effective de la préparation de la fiche pédagogique. Car, il s'agit à ce stade pour le formateur, de donner quelques consignes de travail et de laisser les formés s'y atteler. Or, s'agissant de l'apprentissage, bien que ce travail se fasse en atelier, les socioconstructivistes mettent un point d'honneur sur les interactions pour les activités d'apprentissage pour la construction du savoir. Ceci tient compte de plusieurs facteurs. L'interaction entre les formés à travers le partage de connaissances ; à la seule différence que l'interaction n'aura pas d'impact significatif sur leur travail, car étant tous ou presque 'ignorants' en la matière. Il va de soi qu'il est nécessaire que les formateurs interagissent avec les formés durant le travail en atelier. Pour y parvenir, ceux-ci devraient avoir une parfaite maîtrise de l'objet d'étude. Ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas. Vygotsky (1985) conçoit qu'apprendre c'est construire soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interactions sociales. Ceci étant, il est important de se rassurer que le concept a été acquis par tous les praticiens de l'éducation si nous voulons atteindre les résultats escomptés. En somme, durant la formation, les formateurs PAREC et autres devraient non seulement se rassurer de la bonne formation des participants, mais aussi se rassurer de ce que tous les enseignants comprennent et mettent en pratique sur le terrain les savoirs reçus. Le rôle des formations continues étant d'outiller les enseignants aux nouvelles pratiques mises sur pied ou de se rassurer que leurs pratiques quotidiennes en situation pédagogique obéissent toujours aux normes prescrites par les politiques éducatives. Il est à noter que si le concept de préparation de fiche n'est pas bien compris, nombreux seront ceux-là qui se battront à le faire non pas par conviction, mais davantage par peur de représailles de la part de la hiérarchie. Notons aussi que quand bien même une fiche pédagogique serait bien préparée, encore faudrait-il qu'elle soit utilisée à bon escient afin d'améliorer de manière significative la pratique de classe. Sur un tout autre plan et au regard des résultats, les facteurs temps ont également un effet significatif sur la formation continue des enseignants ; étant donné que le temps imparti aux différentes sessions de formation est relativement court et insuffisant pour permettre aux enseignants de s'approprier de manière optimale ces éléments nouveaux. Pourtant, selon le modèle socioconstructiviste, l'approche par compétences suppose une mise en situation, c'est-à-dire que les enseignants doivent recevoir les modalités théoriques et disposer d'un espace-temps considérable pour une appropriation effective et une mise en pratique efficace afin de permettre l'ancrage de la méthodologie reçue.

5.1.2.3 De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences

La thématique abordée sous cette rubrique sera opérationnalisée en trois sous-thématiques : il s'agit de connaître le rôle d'un énoncé de compétences, ensuite savoir si les formations offertes par la PAREC en ont mis un point d'honneur et enfin savoir son importance dans la transmission des savoirs. L'énoncé de compétences joue un rôle fondamental pour la conduite efficace d'une leçon en ceci qu'il permet de déterminer ce qui est attendu de l'élève lorsqu'il a appris avec succès à construire tous les savoir-faire, et les savoir-être pendant les trois semaines d'enseignement systématique.

Un énoncé de compétences doit être suffisamment précis afin d'éviter tout équivoque. L'actuel curriculum de l'enseignement primaire vise à faire développer les compétences du socle national aux élèves de l'école primaire en vue de leur permettre de savoir-agir en situation. Il est important de rappeler que chaque unité d'apprentissage vise à faire développer des portions de toutes les compétences aux élèves. Ainsi, de même que l'on définit un OPO (objectif pédagogique opérationnel) au début de chaque leçon, on énonce aussi des compétences au début de chaque unité d'apprentissage. Les résultats ont révélé que pendant la formation, l'énoncé de compétences n'est pas opérationnel et les objectifs sont définis en terme comportemental. Ceci met en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issue de la formation. Les formés sont actifs certes, mais ne participent pas totalement eux-mêmes à la construction de leur propre savoir, car sont guidés de temps en temps par les formateurs. La méthode la plus utilisée est la méthode qui relève de l'apprentissage collaboratif et plus précisément le travail en groupe à tâche et non celle qui relève du réinvestissement des acquis comme par exemple la méthode de résolution des problèmes, des situations d'intégration. Après avoir donné quelques consignes, le formateur donne le travail à faire en rapport avec l'objet de l'exposé dans les différents groupes constitués. À cette étape, il est question de discuter ensemble sur les stratégies à mettre en branle afin de résoudre la tâche tout en prenant en considération la consigne donnée, notamment la reproduction de l'élément central du thème du jour. Par la suite, selon ce qui a été arrêté dans les différents groupes, un formé de chaque groupe présente le travail et enfin les amendements sont faits suivis de la correction finale. Il ressort de nos entretiens et après observation qu'un énoncé de compétences quoique pas bien maîtrisé par les enseignants a constitué l'un des points centraux de la formation. Le problème de l'avis des formés réside toujours au niveau de la durée de formation qui ne favorise pas toujours une interaction effective avec les formateurs comme le préconisent les socioconstructivistes.

5.1.2.4 Acquis des élèves

L'objectif principal visé par les organisateurs de formations continues, notamment le gouvernement camerounais et le PAREC est d'impacter les acquis des élèves afin de les rendre plus performants. De ce fait, il est nécessaire, pour y parvenir, de mettre tous les praticiens de l'éducation au niveau escompté si l'on voudrait qu'ils jouent leur partition à fond. C'est l'une des motivations qui ont poussé le PAREC à organiser plusieurs phases de formations continues au Cameroun avec le soutien tant humain que matériel de la Banque mondiale. À la question de savoir si les enseignants enquêtés étaient satisfaits des enseignements des formations continues organisées par le PAREC, les répondants ont de manière globale exprimé leur satisfécit quant à cette initiative à leur encontre en émettant des avis pour la plupart favorables aux questions qui leur ont été adressées. Pour eux, elle leur a permis de revoir de manière systématique leur méthode d'approche. Cette initiative leur a également permis d'impacter de manière significative sur les acquis des apprenants, véritables ouvriers et principaux bénéficiaires des savoirs selon les préceptes de l'APC, nous ont-ils renseigné.

Ceci est notamment visible au travers des différentes matières enseignées. Nombreux sont ces élèves qui sont devenus performants en lecture, en mathématiques, en production d'écrits, entre autres acquis. Répondant à la question relative à l'impact des formations continues organisées par le PAREC sur leurs méthodes de travail, les répondants en majorité s'accordent à montrer qu'elle est très positive. Le seul bémol à mettre au discrédit des organisateurs reste et demeure celui des techniques d'approche utilisées pour permettre aux formés de s'approprier véritablement les contenus de ces formations continues. Cette situation se justifie à plusieurs égards, d'autant plus qu'un enseignant qui s'approprie les différentes méthodes à lui enseignées et maîtrise sa leçon et les moyens de transmission du savoir devrait sans doute à terme obtenir de bons résultats de ses élèves. Il est à noter que la mesure des acquis des élèves passe par des évaluations. À l'échelle nationale, il existe des évaluations sommatives qui permettent de mesurer leurs connaissances et compétences. Ces évaluations peuvent être réalisées sur support papier ou numérique et elles permettent de mieux comprendre des acquis des élèves.

5-2. Suggestions

La recherche naît d'un problème. Après l'interprétation des résultats obtenus, nous proposons dans cette section des démarches envisageables pour une amélioration des acquis des élèves. À cet effet, nos suggestions s'adressent, aux pouvoirs publics, au PAREC, aux inspecteurs pédagogiques et enfin aux enseignants du primaire qui chacun à son échelle

décisionnelle, trouvera en la présente étude un modeste plan de formation qui répond à notre avis au modèle d'apprentissage expérientiel proposé dans nos écoles. C'est la conception africaine de l'éducation, car en Afrique l'éducation est holistique en ce sens qu'elle vise le développement total de l'individu.

5.2.1. Aux pouvoirs publics

Il serait souhaitable que le gouvernement crée une structure en charge spécialement d'animer des réflexions sur l'éducation dans les écoles primaires dans les délégations régionales, départementales et dans les inspections d'arrondissement du MINEDUB, Celle-ci aura spécialement pour mission non seulement la promotion de la recherche en milieu scolaire, mais aussi la promotion des échanges entre les chercheurs et enseignants. Cela pourrait être matérialisé par la mise en place des ateliers de création collective, des stages à effectuer dans d'autres pays où le système éducatif est plus relevé, un travail en équipe pédagogique ou en équipe élargie. En somme, il s'agirait d'une véritable formation en alternance. L'objectif étant de mettre en relation les recherches scientifiques et la pratique enseignante et de générer un esprit réflexif, critique et créatif nécessaire à la formation enseignante. Le gouvernement camerounais a aussi sa partition à jouer pour favoriser la diffusion de la formation continue au Cameroun. Lorsque nous avons analysé les résultats de l'enquête menée sur le terrain auprès des enseignants de champ, nous avons pu constater que l'enclavement constituait une raison fondamentale de l'inapplication de la formation continue au Cameroun à cet effet, les pouvoirs publics devraient autant que faire se peut, désenclaver les zones dites à éducation prioritaire pour faciliter l'accès à l'éducation et aux informations à caractère utile pour l'éducation.

Chacun de ces facteurs est important dans le processus enseignement/apprentissage. Lorsqu'on regarde la route, elle est la voie qui facilite la circulation des hommes et des idées de ce fait, l'absence d'une route limiterait à coup sûr l'accès des personnes dans une zone et à l'information. L'électricité, le réseau téléphonique sont aujourd'hui des ressources vitales parce qu'ils favorisent l'épanouissement des hommes et singulièrement des enseignants, car ils permettent à l'enseignant de mener sa fonction en toute quiétude. À ce propos, nous suggérons aux pouvoirs publics de faciliter l'accès pour tous à ces besoins primaires en vue de faciliter le processus enseignement/apprentissage. Nous le disons parce qu'il n'est pas facile pour des enseignants des régions enclavées par exemple d'avoir accès aux informations relatives à la promulgation d'une loi qui institue une pratique nouvelle, à la programmation des séminaires de formation sur une pratique pédagogique, à une visite d'un inspecteur pédagogique. L'enclavement limite de ce fait la diffusion de la formation continue.

5.2.2. Aux formateurs du PAREC

Au sortir de la présente recherche, nous aimerions formuler quelques suggestions à l'adresse du PAREC. Il serait de ce fait souhaitable pour lui entre autres de :

- assurer une formation véritable des formateurs avant tout déploiement sur le terrain ;
- organiser régulièrement des sessions de formation afin d'assurer un suivi constant, rapproché et optimal des enseignants ;
- collaborer avec l'État pour la multiplication des infrastructures qui favoriseraient une véritable mise en pratique de l'APC qui est l'approche en vigueur dans notre système éducatif ;
- communiquer efficacement sur les apports positifs de l'APC pour tout système éducatif dans la promotion du développement d'un pays ;
- identifier les besoins de formation à travers l'élaboration d'un questionnaire ouvert qui intègre des difficultés rencontrées et d'éventuelles solutions globales plutôt que les thèmes précis de la formation ;
- s'approprier des réalités sociales et trouver les voies et moyens d'y remédier lors de la formation des formateurs.

5.2.3. Aux inspecteurs pédagogiques

Aux inspecteurs pédagogiques chargés d'assurer le relai de l'information dans leurs établissements scolaires de compétence, notamment par le suivi du travail effectué par les enseignants de champ, nous leur suggérons de :

- ✓ inciter les enseignants à dresser leur propre bilan de compétences et à faire des choix de formation continue dans cette perspective ;
- ✓ servir de véritables relais entre les instances décisionnelles du ministère en matière pédagogique et les enseignants de champ ;
- ✓ assurer une formation de qualité auprès des enseignants de champ qui auront en retour l'impérieux devoir de la répercuter sur le terrain ;
- ✓ accompagner véritablement les enseignants de champ à la maîtrise effective de la nouvelle approche pédagogique en vigueur en leur qualité de personnes ressources.

5.2.4. Aux enseignants

Les formations continues organisées par le gouvernement et le PAREC et bien d'autres institutions nécessitent un gros investissement aussi bien en temps qu'en ressources humaine, matérielle et financière. Plusieurs enseignants sur le terrain éprouvent des difficultés quant à la

mise en application de ce qu'ils ont appris sur le terrain du fait de sa complexité. Ceux-ci avancent l'argument selon lequel le peu d'information qu'ils reçoivent lors des formations continues est insuffisant pour leur mise en pratique effective sur le champ d'application. Pour cette raison, nombreux d'entre eux participeraient aux séminaires et aux journées pédagogiques juste pour remplir les formalités et éviter les sanctions administratives.

À ce propos, il serait donc souhaitable que les enseignants se régulièrement mettent permanemment à niveau afin de garantir plus d'efficacité aux élèves. C'est à travers la culture de l'effort qu'ils pourront s'appropriier les connaissances et les bonnes pratiques relatives à l'application de l'approche par compétences. Si le référentiel est, dans un premier temps, une façon de structurer les offres, il reste qu'à moyen terme, la formation continue est fortement infléchie par ses utilisateurs. Bien plus, si les enseignants ne s'approprient pas ce référentiel pour penser leurs propres compétences, donc leurs besoins de formation, ce document restera lettre morte. On se heurte ici à un premier écueil : la notion de compétence relève du sens commun, mais cette familiarité est à la fois un avantage et un handicap ; avantage dans la mesure où tout le monde est d'avis qu'il nécessite des compétences pour enseigner efficacement ; handicap parce que, lorsqu'on n'est pas compétent, on n'a pas grand-chose à offrir sur le plan pédagogique. Comme beaucoup d'innovations, cette conception affinée de la formation continue doit naviguer entre plusieurs écueils.

5.3. Difficultés rencontrées

La présente recherche ne s'est pas déroulée sans difficulté. Celles-ci sont de plusieurs ordres : temporel, documentaire et administratif.

En effet, notre formation à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé1 s'est étendue sur une période de deux ans. Pour nos investigations, nous nous sommes heurtée aux contraintes temps, car il fallait parallèlement suivre les cours, effectuer un stage pratique dans une institution dûment choisie par nos soins, stage sanctionné par la production d'un rapport de stage soumis à la faculté. Ce qui ne nous a pas permis d'explorer à fond tous les aspects inhérents à la production d'un travail de tel envergure. Aussi, n'a-t-il pas été aisé pour nous de faire une recension théorique devant expliquer convenablement le sujet de recherche. En outre, la rareté, voire l'indisponibilité de certains documents appropriés au thème de recherche en a été aussi la cause principale des difficultés rencontrées. Bien plus, il n'a pas été facile pour nous d'entrer en contact avec le personnel administratif du PAREC qui se montrait quelque peu méfiant. Néanmoins, avec l'appui de notre encadreur, il nous a été possible d'entrer en contact avec quelques personnes ressources ayant de près ou de loin

collaboré avec le PAREC, responsables auprès desquels nous avons du moins pu glaner quelques informations utiles. À l'école primaire publique de Tsinga, plusieurs rendez-vous ont été pris sans succès, pas par mauvaise foi, mais davantage pour des raisons administratives et de travail. C'est pour cette raison que des suggestions ont été proposées pour l'amélioration tant qualitative que quantitative de la présente étude.

5.4. Perspectives

Nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé tous les contours de ce sujet ; toutefois, nous osons croire que nous ouvrons ainsi des pistes pour des recherches à venir. Il serait souhaitable que des chercheurs futurs explorent ce sujet en orientant vers une étude comparée afin de voir comment d'autres pays prennent en charge la question de la formation continue. Le même thème de recherche peut également être appliqué à une discipline enseignée à des niveaux d'étude supérieurs. En outre, le même sujet ne peut être réalisé avec les mêmes variables sur les enseignants de l'enseignement primaire ; d'autres chercheurs pourraient envisager une autre échelle, notamment le secondaire ou le supérieur.

5.5. Limites de l'étude

Consciente de ce que toute recherche présente ses forces et ses limites, il est question de les faire ressortir dans le but de pouvoir améliorer les recherches futures qui se rapporteraient à ce sujet. Cette recherche est largement tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats nous invite à en cerner certaines limites. Cette recherche aurait pu être enrichie si nous avions eu accès au document projet du PAREC. Ce qui n'a pas été possible malgré tous les efforts déployés pour y parvenir. De plus, le phénomène de formation continue des enseignants du primaire qui a été étudié comprend plusieurs sous-éléments qui méritent d'être explorés. Pour cela, le temps imparti à la réalisation du présent travail n'a pas permis d'épuiser entièrement les contours des différents accompagnements dont bénéficient les enseignants du primaire durant les périodes de déroulement des formations continues.

Dans ce chapitre, il était question d'interpréter les résultats de notre étude. Ce travail a été axé sur l'objectif de recherche. Dans cette logique nous avons tour à tour fait un rappel des différents objectifs de notre étude, nous avons établi de façon détaillée le lien entre chaque objectif et les modèles théoriques, notamment constructiviste et socioconstructiviste et enfin nous avons relevé quelques limites et proposé quelques suggestions à l'adresse du gouvernement, du PAREC, des inspecteurs pédagogiques et enfin des enseignants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente étude s'est articulée autour du thème suivant : « Formation continue des enseignants et acquis des élèves au primaire : cas du PAREC ». L'objectif poursuivi est l'évaluation du niveau de maîtrise des outils qui entrent en droite ligne dans la formation continue par les enseignants bénéficiaires. Pour mener à bien cette investigation, nous l'avons axée sur trois points précis : leur adaptation et à leur application de la nouvelle approche pédagogique, leur accompagnement à la préparation effective de la fiche pédagogique et leur formation à la bonne formulation d'un énoncé de compétences.

Les résultats auxquels nous sommes parvenue sont les suivants. S'agissant de l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique, il ressort après analyse que l'APC est diversement appréciée dans le système éducatif camerounais. Toutefois, nombreux sont ceux qui ne la trouvent pas adaptée au contexte camerounais, 'Xb-'. Concernant la préparation effective de la fiche pédagogique, plusieurs trouvent au fil des sessions de formation que son utilisation rend la préparation des leçons plus digestes et par conséquent impactent plus positivement sur les acquis des élèves ; ce qui justifie la prédominance des avis favorables 'Yb+'. Enfin, s'agissant de leur accompagnement à la bonne formulation d'un énoncé de compétences, nous constatons que les avis favorables 'Zb+' dominant malgré plusieurs cas de réticence ; preuve que les enseignants formés apprécient les efforts du PAREC en la matière, même si selon certains d'entre eux, l'idéal serait de faire davantage.

Comme partout ailleurs, les résultats obtenus permettent au système éducatif camerounais de s'améliorer tant quantitativement que qualitativement au moyen des formations continues offertes par le gouvernement et les programmes de formation à l'instar du PAREC. Nous avons pu le démontrer à travers les diverses opinions des participants à l'étude. De manière unanime, ont-ils affirmé, les connaissances glanées des formations continues organisées par le PAREC ont une influence positive sur les acquis des élèves et peut par voie de conséquence aussi influencer sur leurs résultats scolaires. Cette étude nous est d'une grande importance, car elle permet non seulement à l'État, mais aussi au PAREC d'adapter les approches pédagogiques à notre système éducatif au vu de ces nombreux manquements, ou tout simplement de tout mettre en œuvre pour que ces approches trouvent un milieu favorable à leur implémentation.

La présente étude comporte quelques limites en rapport avec des choix méthodologiques et sa réalisation. Tout d'abord, il y a la petite taille de l'échantillon qui limite la généralisation des résultats. Même si la généralisation des résultats n'est pas l'objectif poursuivi par une

recherche qualitative, il faut être prudent quand on présente les résultats concernant un échantillon de 16 répondants. Il est donc pertinent de faire d'autres études de ce type et d'utiliser une approche mixte pour accroître les données concernant la problématique étudiée dans le présent travail. Notre étude portait sur une interrogation, notamment celle de savoir comment le PAREC amène à la maîtrise des outils qui entrent dans la formation continue qu'il offre aux enseignants. Pour les recherches futures, nous proposerons aux chercheurs de s'appesantir par exemple sur l'aspect de l'amélioration de la performance des écoles à travers un système de financement basé sur la performance ; champ d'étude manifestement laissé en friche jusqu'à présent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher, Bruxelles* : De Boeck Université.
- 2- Angers, M. (1997). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Éditions Casbah Université, Alger.
- 3- *Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnelles en Afrique. Études à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal*. Rapport synthèse. IFEF, IPE-UNESCO Dakar, 2020.
- 4- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- 5- Bissonnette, S. & Richard, M. (été 2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), pp.34-36.
- 6- Assoumou, O. (2009). *Comportement face au risque et développement du secteur privé*. Mémoire de Master. Université Omar Bongo.
- 7- Ballanfat, E. (2010). *Accompagnement personnalisé*, Académie Créteil.
- 8- Beaud, M. (2020). *L'art de la thèse : Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, La Découverte.
- 9- Bernard, J-M. et al. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherches du PASEC*.
- 10- Bertraux, D. (1980). *L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités*, CIS, LXIX.
- 11- Boucherf, K. (2016). Méthode quantitative Vs Méthode qualitative ? : Contribution à un débat. *Les cahiers du Cread*, N° 116, 22 pages.
- 12- Bouvier, A. (2006). Les acquis des élèves, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43/pp.17-22.
- 13- Brégéon, D. (2018). Une activité du conseiller pédagogique : l'accompagnement des enseignants expérimentés à l'usage d'un outil de mise en œuvre de séance d'apprentissage. *Education*. Ffdumas 01848909f
- 14- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- 15- Camilleri, C. (1986). Anthropologie culturelle et Éducation. *Journal des africanistes*, tome 56, fascicule 1.
- 16- Centre International des Formation d'Ingénieurs et Techniciens d'Expression Française. (CITEF) (2017). *L'Approche par Compétences, Guide méthodologique* : Deuxième édition revue et augmentée.

- 17- Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants. *Recherches et Formation* 28 (2).
- 18- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- 19- CONFEMEN (2004), *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne Francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, Dakar, novembre.
- 20- Craig, H.J. et ali. (1998). *Teacher Development. Making an Impact*. Usaid/World Bank/Human Development Network.
- 21- Curriculum de l'Enseignement Primaire Francophone Camerounais (2018), Niveau 3 : Cycle des approfondissements (CM1-CM2).
- 22- Debret, J. (2019). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la 7^e édition 2019 des normes APA. Scribbr. <https://scribbr.fr/manuels-normes-apa/>
- 23- Demba, J.J. (2011). L'échec scolaire et le rapport aux enseignants et enseignantes : aperçu du point de vue des jeunes du secondaire au Gabon. *Recherches qualitatives*, Vol 129 30(1), pp.224-246. Récupéré du site de la revue: <http://www.recherchequalitative.qc.ca/Revue>.
- 24- Dembélé, M. et ali. (2005). *Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal)*. Rapport de synthèse comparative. Washington, DC : Banque mondiale.
- 25- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Les presses de l'Université Laval. et sociales. Paris : Éditions Armand Colin.
- 26- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*, Free Press, 96 pages.
- 27- D'Iribarne, P. (2003). *Le tiers monde qui réussit*. Nouveaux modèles, paris, Jacob, 273 pages.
- 28- Djeumeni Tchamabé, M. (2008). Formation professionnelle permanente des enseignants avec les TIC au Cameroun, *RIFFEF*, bulletin N°11.
- 29- Djeumeni Tchamabé, M. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques; compétences des enseignants et compétences des apprenants; pratiques publiques et pratiques privées*. Thèse de Doctorat.
- 30- Djeumeni Tchamabé, M. (2011). *Les ressources numériques et la formation didactique des enseignants francophones. Cas du projet panaf*.

- 31- Djeumeni Tchamabé, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession* 23(3), 2015.
- 32- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- 33- Fobasso, C. (2019). *Place de l'Approche Par Compétence dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : Analyse des pratiques*, Mémoire DIPEN II, ENS Yaoundé.
- 34- Fobih, D. K. et al. (1995). *Le processus d'élaboration d'une politique éducative en Afrique : Le cas du Ghana*. Tours, France.
- 35- Fonkoua, P. & Béché, E. (2016). Les Formations ouvertes et à Distance au Cameroun : Entre Discours et Réalités d'Innovation. *Cahiers africains de recherche en éducation*, N° 11.
- 36- Gaber, J. (2010). Applied Research. *N. J. Salkind (Ed.)*, Encyclopedia of research design, Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- 37- Gauthier et al. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. *Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. pp.172-179.
- 38- Gauthier et al. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. *Les cahiers du débat*. Fondation pour l'innovation politique. Paris.
- 39- Gérard, F. et Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre*. De Boeck, France.
- 40- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris: ESF.
- 41- Grawittz, M. (1990). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Dalloz (8ème édition).
- 42- Girardet, C. et Nuber, N. (2020). *Les Normes APA*, 7e édition.
- 43- *Guide pédagogique pour le primaire français langue première*, (1992). Gouvernement de Terre-Neuve et du Labrador Ministère de l'Éducation Division du développement des programmes.
- 44- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- 45- Guskey, T. (1995). *Professional Development in Education. In search of the Optimal Mix*. In Guskey, T. et Huberman, M. *Professional Development in Education. New Paradigms & Practices*. New York and London: Teacher College Press /Columbia University.
- 46- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, N°39, septembre 2009.

- 47- Houdement, C. et Pelletier, M.-L. (1996-1997). Petit guide pour 'fiche de prép'. *Grand N* N° 59-60, pp.77-84.
- 48- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*. New York: Longman.
- 49- <https://www.supagro.fr/ress-tice/tempus/IF/Sequence5/co/FormulerCompetence.html>
- 50- <https://www.demos.fr> Démon « Learning is changing », dictionnaire en ligne.
- 51- Ladwein, R. (1996). *Les études marketing économique*, Paris.
- 52- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- 53- *Les Guides méthodologiques d'Appui à la Mise en œuvre de l'Approche par Compétences en Formation professionnelle : guide 4 : conception et réalisation d'un guide pédagogique*. Organisation Internationale de la Francophonie.
- 54- *Loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun*.
- 55- Macbeath, J. (2016-2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation.
- 56- Matchinda, B. (2008). *Motivation et éducation des filles: pour un modèle d'autodétermination des adolescents*. Thèse de Doctorat d'État : Chaire UNESCO. ENS.
- 57- Meirieu, P. (1988), Apprendre...oui, mais comment ? *Revue française de pédagogie* N° 83 pp.112-114.
- 58- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Collection « Que sais-je ? » N°1703. Paris. PUF.
- 59- Merlin, F. (2009). *Formation continue à distance des enseignants au Cameroun : enjeux et défis pour l'Ecole Normale Supérieure*. ENS, Université de Yaoundé1.
- 60- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- 61- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*, Paris, L'Harmattan.
- 62- Nkoum, B. A. (2005). *Initiation à la recherche: une nécessité professionnelle*. Presses de l'UCAC, 179 pages.
- 63- Office québécois de la langue française. (2022).
- 64- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (1990). La déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Jomtien, Thaïlande 5-9 mars 1990. Paris.

- 65- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (1996). *La formation des enseignants en Afrique: Passé, Présent et Futur*, Bureau régional de l'UNESCO à Dakar.
- 66- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2003). *Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. Essai d'analyse de la situation et proposition pour l'action*. Paris : UNESCO.
- 67- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2005). *Éducation Pour Tous : « L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT »*.
- 68- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2006). *Approche par Compétences dans l'enseignement de la formation technique et professionnelle en Afrique*, IPE-UNESCO, Dakar.
- 69- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (2014). *Quels sont les liens entre la performance scolaire des élèves et les caractéristiques des enseignants ?*
- 70- Paba, J.-F. (2016). *Guide pratique 2016/17 sur l'Approche par Compétences : Un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF*, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie d'Aix-Marseille.
- 71- Paul M., (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. L'accompagnement dans tous ses états, *Éducation Permanente*, N° 153, pp.43-56.
- 72- Paul M, (2016). *La démarche d'accompagnement*. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- 73- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, PUF.
- 74- Moisset, J.-J. et al. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. PUQ.
- 75- Poutois, J.P., Desmet, H., Lahaye. (2008). *Les points charnières de la recherche scientifique*. Paris, P.U.F.
- 76- Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*, pp. 28-33.
- 77- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris. ESF.
- 78- Perrenoud, P. (2013). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage*. Paris, ESF.

- 79- Perron, M. et ali. (1993). *La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?* *Revue des sciences de l'éducation* 19 (1):5.
- 80- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Les sciences sociales contemporaines.* Gaétan Morin, Québec.
- 81- *Référentiel de formation professionnelle de l'Approche par Compétences (APC), PADESCE.*
- 82- Rieunier, A. (2018). *Préparer un cours (Tome 1). Applications pratiques, Pédagogie outils,* 336 pages.
- 83- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Bruxelles : De Boeck Université.
- 84- Roegiers, X. (2007). L'APC dans le système éducatif algérien. *Réforme de l'éducation et l'innovation pédagogique en Algérie.*
- 85- Roegiers, X. (2008). *L'Approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances.* Bureau international d'éducation de l'UNESCO [12341].
- 86- Roegiers, X. (2010). La définition d'une compétence et des situations qui lui sont associées. *La pédagogie de l'intégration.* pp.125-144.
- 87- Romainville, M. (2006). Les compétences en Belgique. *Cahiers pédagogiques.* Vol. 439, pp.24-25.
- 88- Scheerens, J. (1999). *School Effectiveness in Developed and Developing Countries; A Review of the Research Evidence.* Washington D.C.: World Bank.
- 89- Sousa, A.D. et Donovan, J.F. (1993). Measuring the Link by Looking for Other Factors. *Journal of Staff Development.* Vol. 14, N° 3.
- 90- Tiya, B.K. & Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : bilan et perspectives de dix années de recherches du PASEC.*
- 91- Trosseille, B. & Rocher, T. (2015). Les évaluations standardisées des élèves : perspective historique. *Éducation & formations, Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* : N° 86-87 - mai 2015, 86-87 (01), pp.15-35. {10.48464/ef-86-87-01}. {halshs-03572761}.
- 92- Trudel, P & Gilbert, W. (1999). Compléter la formation des chercheurs avec le logiciel NUD.IST. *Recherches qualitatives,* pp.87-111.
- 93- Tsafak, G. (2006). Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun. *Revue africaine de sciences sociales et de la culture, les cahiers de terroirs,* (01), pp.14-40.

- 94- Tsafak, G. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014. *Enseigner et apprendre*. Paris : UNESCO.
- 95- *Utilisation du Curriculum de l'Enseignement Primaire, Manuel de l'Enseignant*, IGE/MINEDUB/MINESEC/PAREC 2023 : Coopération Cameroun-Banque mondiale.
- 96- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2nde édition, PUM, De Boeck.
- 97- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO.
- 98- Vygotsky, L.S. (1978). *Esprit dans Société : le développement de plus haut psychologique processus*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- 99- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA, MIT Press.
- 100- Wuttaphan, N. (2017). Together we are better: Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, pp.15-34.

ANNEXES

GUIDE D'ENTRETIEN

Bonjour ! Je suis étudiante en science de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1. Je mène une recherche académique portant sur « *Formation continue et acquis des élèves: cas*

du PAREC ». Je voudrais que vous m'accordiez, sous anonymat total, un entretien sous **format écrit** de quelques minutes. Cet entretien sous cette forme vient compléter les informations que vous m'avez jadis **gracieusement fournies** dans le cadre du questionnaire que je vous avais administré un peu plus tôt. Merci infiniment pour votre disponibilité !

1- De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle approche pédagogique en vigueur

a) Quelle est votre perception de l'APC en éducation ?

b) À votre humble avis, répond-elle aux attentes et exigences du système éducatif camerounais ? Justifiez votre réponse.

c) Les formations continues que vous recevez permanemment du PAREC viennent-elle en renfort aux connaissances initiales que vous avez de l'APC ?

d) Y a-t-il du reste une ou des insuffisances relevant de la formation continue du PAREC au sujet l'APC pouvant être portées à leur attention pour plus d'efficacité dans l'avenir ?

2- De l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique

a) Comment avez-vous accueilli le concept de fiche pédagogique dans l'enseignement ?

b- A-t-elle impacté de manière significative la compréhension du cours par vos élèves ? Si oui, de quelle manière et pour quels acquis ?

c- Vous facilite-t-elle la tâche en termes de conduite de votre leçon ? Si oui, dites-en quoi ?

3- De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences

a) Quel rôle joue selon vous un bon énoncé de compétences dans la préparation d'une leçon ?

b) Les formations continues offertes par le PAREC insistent-elles suffisamment sur cette étape cruciale de préparation d'une leçon ? Si oui, dites en quelques mots comment.

c) Quel est, à votre sens, l'intérêt de la bonne formulation d'un énoncé de compétences pour la transmission des savoirs ?

Infiniment merci pour votre participation !

| |
|--|
| <p><u>DATE:</u></p> <p><u>EFFECTIF:</u></p> <p><u>DURÉE :</u></p> |
|--|



Le Doyen
The Dean

N° 075 /24/UYI/FSE/CD

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que certifie que l'étudiante **MEDONGBOU DJIELA Sandrine**, Matricule **22W3334**, est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, Spécialité : *CONCEPTION, EVALUATION ET MONTAGE DES PROJETS EDUCATIFS*.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Pr. FOZING Innocent**. Son sujet est intitulé : « *Formation des enseignants et qualité de l'éducation au primaire : cas du projet PAREC* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le **06.FEV.2024**
Pour le Doyen

MODELE DE FICHE DE PREPARATION DE LEÇON

DISCIPLINE: FRANÇAIS
DOMAINE: ORTHOGRAPHE
THÈME : LE SUJET

TITRE: L'ACCORD DU SUJET ET DU VERBE**OPR: PO LES NOUVEAUX CHAMPIONS EN FRANÇAIS P13****OPO:** A partir d'un texte porté au tableau après exploitation à la fin l'élève sera capable de

-accorder le verbe avec le sujet

| étapes | OPI | Activités du maître | Activités de l'élève |
|--------------|------------------|---|--|
| Révision | | -Demande de compléter avec le sujet chanterons.est ici. | -complète nous chanterons. Il est ici |
| Présentation | Observer | Porte le texte au tableau Un invité a tout mangé. Denise est très en colère. Les invités sont partis. | Observe |
| Analyse | | -demande de lire -comment fais-tu pour trouver le sujet de ces phrases -que signifie la phrase : "le verbe s'accorde avec le sujet" | -lit -il faut poser la question : qui a? Qui est ? Cela signifie que la terminaison du verbe est en rapport avec le sujet |
| Synthèse | | -que faire pour bien accorder le verbe au verbe -Pour trouver le sujet, quelle question doit on poser? | -il faut trouver le verbe, trouver, le sujet du verbe, trouver la bonne terminaison du verbe -qui est ce qui ? devant le verbe |
| Évaluation | Accorde le verbe | Exercice Conjugue les verbes soulignés au présent n'oublie pas d'accorder le verbe Maman <u>aller</u> au champs. Les enfants <u>jouer</u> au ballon. Papa <u>finir</u> à midi | |

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE CLASSE

Nom de l'enseignant :

Date de l'observation de la classe :

Classe ou niveau :

| | | |
|--------------|--------------|-------------|
| Barème : | toujours : 3 | souvent : 2 |
| Rarement : 1 | | |

1. Intérêt de l'enseignant pour son cours :

| L'enseignant (e) | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|
| Cherche à donner l'envie d'apprendre | | | |
| Utilise différents supports pédagogiques | | | |
| Consulte ses notes ou un document écrit | | | |
| Fait preuve d'avoir bien préparé sa leçon | | | |
| Montre de l'intérêt et de l'enthousiasme | | | |

2. Clarté du cours :

| L'enseignant (e) | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|
| Utilise un débit de parole approprié | | | |
| S'exprime clairement | | | |
| Avance dans son cours à une vitesse mesurée | | | |
| Utilise le tableau pour rendre son cours plus clair | | | |
| Fait preuve de conviction dans son discours | | | |

3. Relations avec les apprenants

| L'enseignant (e) | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|
| Apporte de l'aide en cas d'incompréhension | | | |
| Montre du respect envers les apprenants | | | |
| Est accessible et d'un contact facile | | | |
| Accepte les points de vue divergents | | | |
| S'intéresse aux apprenants, veille sur leur travail | | | |

4. Organisation du cours

| L'enseignant (e) | 3 | 2 | 1 |
|------------------|---|---|---|
| | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Annonce les objectifs de son cours | | | |
| Donne des documents de travail | | | |
| Fait des transitions logiques entre les compétences | | | |
| Fait des synthèses utiles de son cours | | | |
| Présente le cours de façon organisée | | | |

Source : Séminaire d'Orientation 1- Enseignant Précoce

Ecole des langues et des Cultures Etrangères Université Nationale Autonome du Honduras

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIREErreur ! Signet non défini.

| | |
|---|-----|
| DÉDICACE..... | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS..... | iv |
| LISTE DES TABLEAUX | v |
| RÉSUMÉ | vi |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| PARTIE I : CADRE THÉORIQUE | 4 |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| 1.1 Contexte de l'étude..... | 6 |
| 1.2 Contexte de l'étude en Afrique..... | 6 |
| 1.3 Contexte camerounais | 9 |
| 1.4 Présentation du PAREC..... | 11 |
| 2- Formulation et position du problème | 13 |
| 3- Questions de recherche | 15 |
| 4- Objectifs de recherche..... | 16 |
| 4-1 Objectif général | 16 |
| 4-2 Objectifs secondaires | 16 |
| 5- Intérêt de l'étude..... | 16 |
| 5-1 Intérêt scientifique | 16 |
| 5-2 Intérêt pédagogique..... | 17 |
| 6 - Délimitation de l'étude | 19 |
| 6-1 Délimitation empirique | 19 |
| 6-2 Délimitation thématique..... | 19 |
| CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET | 20 |
| I-1- Formation continue et acquis des élèves | 21 |
| I-1-a Formation continue..... | 21 |
| I-1-b Acquis des élèves | 28 |
| II- Revue de la littérature..... | 31 |
| II-1 De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation à l'application de la nouvelle approche pédagogique (APC)..... | 32 |
| A) Définition et caractéristiques de la compétence | 32 |
| b) Présentation et caractéristiques de l'APC | 33 |
| II-2 De l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique..... | 35 |

| | |
|--|----|
| a) Éléments constitutifs d'une fiche pédagogique | 36 |
| b) Importance de la fiche pédagogique | 37 |
| II-3 De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences | 38 |
| a) Fondement et utilité d'un énoncé de compétences | 39 |
| b) Structure d'un énoncé de compétences | 39 |
| c) Formulation d'une compétence..... | 40 |
| d- Principes d'un énoncé de compétences..... | 41 |
| II-4 Formation continue des enseignants et acquis des élèves | 42 |
| II-5 Quelques critiques formulées..... | 43 |
| III- Théories explicatives de l'étude..... | 44 |
| III-1 La théorie constructiviste | 44 |
| III-2 La théorie socioconstructiviste | 47 |
| PARTIE 2 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE | 50 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE | 51 |
| 1-Rappel de la question de recherche | 52 |
| 2-Types de recherche..... | 54 |
| 3-Présentation et description du site de l'étude | 55 |
| 4-Population d'étude | 55 |
| 5- Échantillon et technique d'échantillonnage..... | 56 |
| 6- Instrument de collecte de données..... | 57 |
| 6-2. Observation et justification | 62 |
| 6-3. Le guide d'entretien | 65 |
| 6-4. Construction du guide d'entretien | 65 |
| 7- Procédure de collecte des données | 66 |
| 8-Méthode d'analyse des données : analyse du contenu..... | 67 |
| 9. Codage des données | 67 |
| PARTIE 3 : CADRE OPÉRATOIRE..... | 69 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS | 70 |
| 4.1. Présentation et analyse des données..... | 71 |
| 4.1.2 De l'accompagnement des enseignants a la preparation..... | 73 |
| 4.1.3 De l'accompagnement des enseignants à la maîtrise de la bonne formulation d'un énoncé de compétences..... | 78 |
| 4-1-4 Acquis des élèves | 79 |

| | |
|--|------------|
| 4.2. Analyse des résultats | 82 |
| 4.2.1 De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation et à l'application de la nouvelle méthode pédagogique | 82 |
| 4.2.2 Méthodes pédagogiques utilisées dans l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique | 84 |
| 4.2.3 De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences | 86 |
| 4.2.4 Acquis des élèves | 87 |
| CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS..... | 89 |
| 5.1 Interprétation et discussion des résultats | 90 |
| 5.1.1 Rappel des données théoriques | 91 |
| 5.1.2 Rappel des données empiriques | 92 |
| 5.1.2.1 De l'accompagnement des enseignants à l'adaptation à l'application de la nouvelle approche pédagogique..... | 92 |
| 5.1.2.2 De l'accompagnement des enseignants à la préparation effective de la fiche pédagogique..... | 94 |
| 5.1.2.3 De l'accompagnement des enseignants à la bonne formulation d'un énoncé de compétences | 96 |
| 5.1.2.4 Acquis des élèves | 97 |
| 5-2. Suggestions..... | 97 |
| 5.2.1. Aux pouvoirs publics..... | 98 |
| 5.2.2. Aux formateurs du parec..... | 99 |
| 5.2.3. Aux inspecteurs pédagogiques..... | 99 |
| 5.2.4. Aux enseignants | 99 |
| 5.3. Difficultés rencontrées | 100 |
| 5.4. Perspectives | 101 |
| 5.5. Limites de l'étude..... | 101 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 103 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 106 |
| TABLE DES MATIÈRES | 121 |