

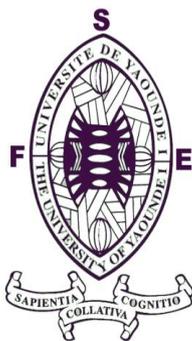
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTER (DRTC) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEACRH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**ANALYSE DE LA FORMATION CONTINUE ET DU
PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS DU CYCLE
PRIMAIRE PUBLIC DANS L'ARRONDISSEMENT
D'ESEKA**

Mémoire présenté et soutenu le 26 Septembre 2024 en vue de l'obtention du
Diplôme de Master II en Sciences de l'Éducation

Option : *Management de l'Éducation*

Spécialité : *Gestion des Systèmes d'Information et Planification de
l'Éducation*

Par

NDJIP NTEP Pierre Deschamps
Titulaire d'une Licence en Sciences du langage
Matricule : 20V3267



| Qualités | jury | Universités |
|-------------------|---------------------------------|-------------|
| | Noms et grade | |
| Président | EYENGA ONANA Pierre-Suzanne, MC | UYI |
| Rapporteur | MAPTO KENGNE Valèse, CC | UYI |
| Examineur | TOUA Léonie, CC | 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 de l'utilisation de ce document.

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

| | |
|---|-------|
| DÉDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | x |
| LISTE DES FIGURES | xiii |
| RÉSUMÉ | xiv |
| ABSTRACT..... | xv |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE | 3 |
| CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE | 28 |
| CHAPITRE 3. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL..... | 48 |
| CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIQUE DE L'ÉTUDE..... | 61 |
| CHAPITRE 5. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS | 72 |
| CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RÉSULTATS..... | 119 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 124 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 128 |
| ANNEXES | xxiii |
| TABLE DES MATIÈRES..... | xxx |



A

La famille NTEP à Nkohom.

.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche n'aurait pas été possible sans l'implication de plusieurs acteurs que je ne saurai tous remercier ici. Sachez que les mots ne sauraient exprimer la gratitude, l'amour, le respect et l'estime que j'ai pour vous.

Tout d'abord Je tiens à adresser mes sincères remerciements à tous le Département de Curricula et Evaluation, qui, à travers son personnel enseignant, a contribué à développer en moi l'esprit de recherche.

Au Professeure Valèse MAPTO KENGNE, qui n'a pas hésité à diriger ce travail de recherche jusqu'à sa fin ; retrouvez dans cette œuvre ma profonde gratitude et l'expression de ma respectueuse et très haute considération pour vos conseils avisés et vos qualités professionnelles et humaines.

Par ailleurs, je remercie vivement tout le personnel de la Cellule de la planification du Ministère de l'Education de Base pour son apport et l'intérêt qu'il a accordé à cette recherche.

A ANA Maria Antonio, Christina Miguel et NYOUNAY NYOUNAY Bienvenu qui en dépit de leurs nombreuses charges ont soutenu la réalisation de cette œuvre ; trouvez ici le témoignage de ma profonde gratitude, l'expression de mon respect inconditionnel et de ma profonde considération pour votre investissement immense dans la réalisation de ce travail.

Je remercie également MPHANZU Juliana Miguel, NGO BEBGA Pauline, Marie Madeleine Charlotte MEKONGO, Cécile BITOLOG et Marcel BITOLOG pour leur générosité inconditionnellement manifestée dans la réalisation de ce travail de recherche.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|-------------------|---|
| APEE | Association des Parents d'Elèves et Enseignants |
| AUF | Agence Universitaire de la francophonie |
| BEPC | Brevet d'Etudes de Premier Cycle |
| BREDA | Bureau Régional pour l'Education en Afrique |
| CAPIEMP | Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire |
| CEPED | Cellule Pédagogique |
| CESA | Stratégie Continentale de l'Education |
| CPR | Conseiller pédagogique Régional |
| CTREQ | Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec |
| DDEB | Délégation Départementale de l'Education de Base |
| DPPC | Division de la Planification, des Projets et de la Coopération |
| EDP | Edition, Diffusion, Presse |
| ED/HED/TED | Section de la formation des enseignants |
| ENIEG | École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général |
| EPT | Education Pour Tous |
| IAEB | Inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base |
| ICE | Inspection de Coordination des Enseignements |
| IFEF | Institut de la Francophonie pour l'Education et la Formation |
| IGE | Inspection Générale des Enseignements |
| IIEP | Institut internationale de l'UNESCO pour la planification de l'éducation |
| ISU | Institut Statistique de l'Unesco |
| IUFM | Institut Universitaire de Formation des Maîtres |
| MINEDUB | Ministère de l'Education de Base |
| MINEPAT | Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire |
| MINESEC | Ministère des Enseignements Secondaires |
| MINFOPRA | Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative |
| OCDE | Organisation de Coopération et de Développement Economiques |
| ODD | Objectif de Développement Durable |
| OFE | Observatoire de la Francophonie Economique |
| OQE | Observatoire de la Qualité de l'Education |
| PASEC | Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN |
| PME | Partenariat Mondial pour l'Education |
| PTF | Partenaires Financiers et Techniques |
| PUQ | Presse Universitaire du Québec |
| SND30 | Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 |

TALIS Enquête Internationale sur les Enseignants, l'Enseignement et l'Apprentissage
UA Union Africaine
UNAPED Unités d'Animation Pédagogique
UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Effectif du personnel enseignant dans le primaire public par statut entre 2019 et 2022..... | 9 |
| Tableau 2 : Proportion du personnel enseignant dans le primaire public en milieu rurale et urbain par statut..... | 11 |
| Tableau 3 : Organisation du stage pratique dans les ENIEG | 14 |
| Tableau 4 : Référentiel de compétences professionnelles des enseignants du cycle préscolaire et primaire..... | 21 |
| Tableau 6 : Effectif total de la population cible par sexe et selon le statut..... | 62 |
| Tableau 7 : Pourcentage de la population cible par sexe et selon le statut | 63 |
| Tableau 8 : Effectif par quota des enseignants à interroger par sexe et selon le statut..... | 64 |
| Tableau 9 : Opérationnalisation des variables du sujet de recherche | 65 |
| Tableau 10 : Résultat du test de fiabilité de Cronbach sur l’organisation de la formation continue..... | 68 |
| Tableau 11 : Résultat du test de fiabilité de Cronbach sur le professionnalisme des enseignants..... | 68 |
| Tableau 12 : Résultat du test de fiabilité de Cronbach sur les perspectives en formation continue..... | 69 |
| Tableau 13 : Taux de récupération des données | 70 |
| Tableau 14 : Avis des répondants selon le genre..... | 72 |
| Tableau 15 : Résultats statistiques des répondants selon le statut..... | 73 |
| Tableau 16 : Répartitions des enseignants selon la formation initiale..... | 74 |
| Tableau 17 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation initiale | 74 |
| Tableau 18 : Répartition des répondants selon le diplôme professionnel..... | 75 |
| Tableau 19 : Répartition des répondants selon le niveau d’enseignement..... | 76 |
| Tableau 20 : Répartition des répondants selon l’effectif des élèves..... | 76 |
| Tableau 21 : Répartition des répondants selon la situation des élèves..... | 77 |
| Tableau 22 : Répartition des répondants selon l’expérience professionnelle | 78 |
| Tableau 23 : Répartition des répondants selon la participation à la formation continue ces 2 dernières années..... | 79 |
| Tableau 24 : Avis des répondants sur la participation à une formation continue en contexte de journées pédagogiques..... | 80 |
| Tableau 25 : Avis des répondants en lien avec le contexte de leçon de simulation..... | 80 |

| | |
|--|----|
| Tableau 26 : Avis des répondants en lien avec le contexte de séminaire de recyclage ou conférence pédagogique. | 81 |
| Tableau 27 : Avis des répondants en lien avec le contexte d’accompagnement pédagogique..... | 82 |
| Tableau 28 : Avis des répondants en lien avec le contexte de visites d’études dans d’autres établissements. | 83 |
| Tableau 29 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport aux contenus d’apprentissage..... | 84 |
| Tableau 30 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport aux méthodes d’enseignement appliquées. | 85 |
| Tableau 31 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport aux activités développées..... | 86 |
| Tableau 33 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport au temps dédié aux activités de formation. | 87 |
| Tableau 34 : Avis des répondants en lien avec l’élément « organiser et gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves ». | 88 |
| Tableau 35 : Avis des répondants en lien avec l’élément « maîtriser les connaissances et compétences disciplinaires ». | 89 |
| Tableau 36 : Avis des répondants en lien avec l’élément « maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner ». | 90 |
| Tableau 37 : Avis des répondants en lien avec l’élément « planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques ». | 91 |
| Tableau 38 : Avis des répondants en lien avec l’élément « savoir expliciter vos pratiques ». ... | 92 |
| Tableau 39 : Avis des répondants en lien avec l’élément « gérer la progression des apprentissages ». | 93 |
| Tableau 40 : Avis des répondants en lien avec l’élément « prendre en compte la diversité des élèves ». | 94 |
| Tableau 41 : Avis des répondants en lien avec l’élément « S’approprier l’usage des TICE ». ... | 95 |
| Tableau 42 : Avis des répondants en lien avec l’élément « Etablir votre propre bilan de compétences et votre programme personnel de formation continue ». | 96 |
| Tableau 43 : Avis des répondants en lien avec l’élément « Innover, renforcer et enrichir vos pratiques ». | 97 |
| Tableau 44 : Avis des répondants en lien avec l’élément « S’adapter à l’évolution du paysage éducatif ». | 97 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 45 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves ». | 98 |
| Tableau 46 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Accroître votre efficacité dans votre travail ». | 99 |
| Tableau 47 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Accroître votre satisfaction personnelle en ce qui concerne votre travail d'enseignant ». | 99 |
| Tableau 48 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Augmenter votre niveau de participation à créer le changement dans votre profession ». | 100 |
| Tableau 49 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Améliorer vos acquis en ce qui concerne l'APC ». | 101 |
| Tableau 50 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Améliorer la qualité de vos relations avec vos élèves et vos collègues ». | 102 |
| Tableau 51 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves ». | 103 |
| Tableau 52 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Personnaliser et contextualiser vos pratiques ». | 103 |
| Tableau 53 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Briser la routine professionnelle ». | 104 |
| Graphique 42 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Briser la routine professionnelle ». | 105 |
| Tableau 54 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'élaborer un curriculum pour la formation continue spécifiques aux enseignants formés et ceux non formés. | 105 |
| Tableau 55 : Avis des répondants en lien avec l'idée de définir une approche pédagogique pour la formation continue adapté aux besoins des enseignants. | 106 |
| Tableau 56 : Avis des répondants en lien avec l'idée placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent. | 106 |
| Tableau 57 : Avis des répondants en lien avec l'idée de toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants. | 107 |
| Tableau 58 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'élaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés. | 108 |
| Tableau 59 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'accompagner les enseignants après une formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités cette formation. | 109 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 60 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'axer la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles..... | 109 |
| Tableau 61 : Avis des répondants en lien avec l'idée de solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue | 110 |
| Tableau 62 : Résultats du test de Khi 2 de Hs1 | 113 |
| Tableau 63 : Résultats du test de Khi 2 de Hs2..... | 114 |
| Tableau 64 : Résultats du test de Khi 2 de Hs3 | 115 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|--|-----|
| Graphique 1 : Evolution en % du personnel enseignant par statut dans le primaire public entre 2019 et 2022..... | 10 |
| Graphique 2 : Evolution des effectifs scolarisés des ENIEG, 2011-12 à 2017-18. | 13 |
| Graphique 3 : Pourcentage de récupération des données. | 70 |
| Graphique 4 : Pourcentage des répondants selon le genre..... | 73 |
| Graphique 5 : Pourcentage des répondants selon le statut..... | 73 |
| Graphique 6 : Pourcentage des répondants selon la formation initiale | 75 |
| Graphique 7 : Pourcentage des répondants selon le diplôme professionnel. | 75 |
| Graphique 8 : Pourcentage des répondants selon le niveau d'enseignement | 76 |
| Graphique 9 : Pourcentage des répondants selon l'effectif des élèves..... | 77 |
| Graphique 10 : Pourcentage des répondants selon la situation d'handicap des élèves. | 77 |
| Graphique 11 : Pourcentage des répondants selon l'expérience professionnelle | 78 |
| Graphique 12 : Pourcentage des répondants selon la participation à la formation continue ces deux dernières années. | 790 |
| Graphique 13 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de journées pédagogiques..... | 80 |
| Graphique 14 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de leçon de simulation..... | 81 |
| Graphique 15 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de séminaire de recyclage ou conférence pédagogique. | 82 |
| Graphique 16 : Pourcentage des avis des répondants en lien le contexte d'accompagnement pédagogique. | 83 |
| Graphique 17 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de visites d'études dans d'autres établissements. | 84 |
| Graphique 18 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport aux contenus d'apprentissage..... | 84 |
| Graphique 19 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport aux méthodes d'enseignement appliquées. | 85 |
| Graphique 20 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport aux activités développées. | 86 |
| Graphique 21 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport suivi des enseignants pendant et après la formation | 87 |

| | |
|---|-----|
| Graphique 22 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport au temps dédié aux activités de formation. | 88 |
| Graphique 23 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « organiser et gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves ». | 90 |
| Graphique 24 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « maîtriser les connaissances et compétences disciplinaires ». | 901 |
| Graphique 25 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner ». | 91 |
| Graphique 26 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques ». | 92 |
| Graphique 27 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « savoir expliciter vos pratiques ». | 93 |
| Graphique 28 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « gérer la progression des apprentissages ». | 94 |
| Graphique 29 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « prendre en compte la diversité des élèves ». | 95 |
| Graphique 30 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « S'approprier l'usage des TICE ». | 95 |
| Graphique 31 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Etablir votre propre bilan de compétences et votre programme personnel de formation continue ». | 96 |
| Graphique 32 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément innover, renforcer et enrichir vos pratiques. | 97 |
| Graphique 33 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « S'adapter à l'évolution du paysage éducatif ». | 98 |
| Graphique 34 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves ». | 100 |
| Graphique 35 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Accroître votre efficacité dans votre travail ». | 101 |
| Graphique 36 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Accroître votre satisfaction personnelle en ce qui concerne votre travail d'enseignant ». | 101 |
| Graphique 37 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Augmenter votre niveau de participation à créer le changement dans votre profession ». | 101 |
| Graphique 38 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Améliorer vos acquis en ce qui concerne l'APC ». | 101 |

| | |
|--|-----|
| Graphique 39 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Améliorer la qualité de vos relations avec vos élèves et vos collègues ». | 102 |
| Graphique 40 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves ». | 103 |
| Graphique 41 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Personnaliser et contextualiser vos pratiques ». | 104 |
| Graphique 43 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'élaborer un curriculum pour la formation continue spécifique aux enseignants formés et ceux non formés. | 105 |
| Graphique 44 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de définir une approche pédagogique pour la formation continue adapté aux besoins des enseignants. | 106 |
| Graphique 45 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent. | 107 |
| Graphique 46 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants. | 107 |
| Graphique 47 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'élaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés. | 108 |
| Graphique 48 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'accompagner les enseignants après une formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités cette formation. | 109 |
| Graphique 49 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'axer la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles. | 110 |
| Graphique 50 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue. | 110 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Structuration du système de supervision pédagogique dans le cycle primaire au Cameroun..... | 16 |
| Figure 2 : Niveaux développement professionnel d'un enseignant. | 43 |
| Figure 3 : Modélisation des systèmes d'activité d'Engeström | 55 |
| Figure 4 : Représentation tétraédrique de la théorie des systèmes d'activité selon Bracewell et Park (2013)..... | 57 |
| Figure 5 : Modélisation du système de formation continue des enseignants du cycle primaire selon l'auteur. | 60 |

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur la formation continue et le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka. Elle pose le problème du professionnalisme des enseignants en exercice, dans un contexte où leur formation se révèle inadéquate, faible, et parfois insuffisante pour permettre à ces derniers de bien faire leur travail. Cette recherche s'est donc fixée comme objectif général d'examiner l'effet de la formation continue sur le professionnalisme des enseignants du cycle primaire dans cet arrondissement. Cet objectif a induit la formulation de l'hypothèse générale selon laquelle : la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka. La variable indépendante étant la formation continue et la variable dépendante le professionnalisme des enseignants du cycle primaire, cette étude a consisté à analyser la relation susceptible d'exister entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.

Ainsi, nous avons mené une recherche de type quantitative basé sur une approche descriptive et corrélationnelle. A l'aide d'un questionnaire, nous avons recueillis des avis sur le terrain auprès d'un échantillon de 84 enseignants issus de dix écoles primaires publiques de l'arrondissement d'Eséka. Cependant, l'analyse et l'interprétation des données recueillis n'ont pris en compte que 79 questionnaires sur 84 au total, dans la mesure où des incohérences et plusieurs données manquantes ont été observées sur 4 questionnaires.

Par ailleurs, les résultats d'analyse ont été commentés à partir de tableaux statistiques et de diagrammes circulaires. Nos hypothèses de recherche ont été analysées à l'aide du test statistique de Pearson (χ^2). Pour finir, les résultats d'analyse ont confirmées nos hypothèses. Mais, le degré de significativité de la relation entre les variables de chaque hypothèse n'est pas très proche de la moyenne. Cela sous-entend que cette relation demeure sous l'influence d'autres facteurs. Toutefois, ces résultats nous ont permis de conclure que la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.

Mots clés : Formation continue - Enseignant – Professionnalisme.

ABSTRACT

This research focuses on in-service training and professionalism of some public primary school teachers in the subdivision of Eséka. It raises the problem of teacher's already working professionalism, in a context where their training turns out inadequate, weak, and sometimes insufficient to allow them to do their work well. This research has therefore set itself the general objective of examining the effect of in-service training on teacher's professionalism in some public primary school in Eséka. This objective led to the formulation of the general hypothesis that: in-service training strengthens the professionalism of teachers of the public primary level in the subdivision of Eséka. The independent variable being the in-service training and the dependent variable the professionalism of the teachers in primary level, this study consisted in analyzing the relationship likely to exist between the in service-training and teacher's professionalism of some public primary school teachers in the subdivision of Eséka.

Thus, we conducted a quantitative research based on a descriptive and correlational approach. Using a questionnaire, we collected opinions on the field from a sample of 84 teachers selected in ten public primary schools in the subdivision of Eséka. However, the analysis and interpretation of the data collected only took into consideration 79 questionnaires out of 84 in total, insofar as inconsistencies and several missing data were observed on 4 questionnaires.

In addition, the analysis results were commented on using statistical tables and pie charts. Our research hypotheses were analyzed using the Pearson statistical test (Chi Square). Finally, the results of analysis confirmed our assumptions. But, the degree of significance of the relationship between the variables of each hypothesis is not very close to the average. This suggests that this relationship is still influenced by other factors. However, these results allowed us to conclude that in-service training strengthens the professionalism of teachers in the public primary level in the subdivision of Eséka.

Keywords: In-service training – Teacher – Professionalism.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement est une activité de l'éducation qui vise principalement le développement du capital humain au sein d'une société. Il s'exerce de manière intentionnelle par des enseignants au sein d'une institution éducative, avec des techniques plus ou moins codifiées (Cormier, 2021). Considéré comme l'un des principaux acteurs de cette activité, l'enseignant est au quotidien appelé à faire acte d'un agir professionnel qui lui permettrait de bien encadrer ses élèves, de faciliter leur insertion socio-professionnelle et de leur assurer un meilleur épanouissement où qu'ils soient. Cependant, il reste confronté à plusieurs défis dans l'exercice de ses fonctions.

De nombreux Chercheurs (Castonguay & Deblois, 1998 ; Ouellet, 2012 ; Djeumeni Tchamabé, 2015) estiment que, parmi les défis majeurs qui incombent à l'enseignement, la formation et l'encadrement des enseignants constituent des piliers importants pour garantir sa qualité. Ces piliers représentent des enjeux dont la mise en œuvre paraît souvent complexe pour améliorer la qualité de l'enseignement et produire des acteurs capables de répondre aux exigences de la profession dans le temps. Par ailleurs, investir dans l'enseignement s'avère de plus en plus indispensable non seulement pour le développement du capital humain, mais aussi pour le développement économique et socio-culturel de chaque pays.

Selon l'UNESCO (2017) : « *Les enseignants sont la clé de la réalisation de toutes les cibles de l'ODD 4¹* » (p.15). Autrement dit, les enseignant(e)s représentent un facteur principal pour atteindre l'Objectif de développement durable 4 d'ici à 2030. Une telle considération suscite la nécessité de s'intéresser impérativement à leur condition de travail. De plus, l'élaboration d'une politique enseignante solide qui garantisse une meilleure qualité des enseignants et de l'enseignement est d'autant plus nécessaire. Toutefois, la formation des enseignants se présente comme un enjeu essentiel qu'il convient d'aborder dans cette politique. Car elle accorde un intérêt particulier à l'ensemble des mécanismes nécessaires pour développer chez l'enseignant les connaissances et compétences professionnelles liées à l'exercice de sa profession.

La formation d'un enseignant peut se réaliser en trois étapes, à savoir : la formation initiale, la période d'insertion professionnelle et la formation continue encore appelée « *le perfectionnement professionnel permanent (PPP) ou l'éducation et la formation dans le cadre du service (EFS)* » (UNESCO, 2020, p.49). Analyser sous divers angles, elle suscite aussi de

¹ L'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) axé sur l'Éducation qui consiste à : « *Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous* » dans le cadre du Programme pour le développement durable à l'horizon 2030.

nombreuses préoccupations consécutives à l'évolution croissante de la société en générale, et à la transformation du paysage éducatif en particulier. Celles-ci concourent à faire d'elle l'objet de beaucoup de travaux scientifiques en termes d'analyses, d'évaluations et de critiques.

Selon le *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*² (ED/HED/TED & BREDA, 2010) « *La formation des enseignants est probablement l'une des questions les plus débattues dans le domaine de l'éducation et particulièrement en Afrique subsaharienne* » (p.49). En effet, cette formation désigne l'un des sujets les plus abordés de nos jours en matière d'éducation dans tous les systèmes éducatifs du monde. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Elle traite de façon plus spécifique la question de la formation continue des enseignants du cycle primaire public dans l'un des arrondissements de la région du Centre au Cameroun. Le but de ce travail consiste à analyser la formation continue dans ses rapports avec le professionnalisme des enseignants, afin d'apporter des éléments de réponse et de réflexion sur notre thème de recherche intitulé « *Analyse de la formation continue et du professionnalisme des enseignants du cycle primaire dans l'arrondissement d'Eséka* ».

Le présent travail de recherche qui constitue le produit de nos investigations sera donc développé en six chapitres. Le **chapitre 1** intitulé problématique générale de l'étude va d'abord décrire le contexte de l'étude ; ensuite formuler le problème, les questions, les objectifs et les hypothèses de notre étude ; puis présenter l'intérêt de la recherche et enfin la délimitation de la recherche. Le **chapitre 2** intitulé Revue de la littérature présente un état des lieux des différentes variables du thème de cette étude. Le **chapitre 3** intitulé repère conceptuel et théorique va d'abord présenter la définition des concepts clé de l'étude, puis la théorie explicative de notre sujet. Le **chapitre 4** intitulé méthodologie de la recherche va décrire le type de recherche, le champ de l'étude, l'échantillon, le processus de collecte et d'analyse de donnée de cette étude. Le **chapitre 5** quant à lui sera dédié à l'analyse descriptive et l'interprétation des résultats de recherche tandis que le **chapitre 6** sera consacré à discussion des résultats.

² Le *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante* été élaboré par la Section de la formation des enseignants (ED/HED/TED) et le Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA) – Pôle de Dakar.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE

Selon Chevrier (2009), la problématique est une phase de la recherche qui présente les enjeux d'un sujet de recherche, en déclinant les différentes informations nécessaires pour étayer les arguments utilisés pour le justifier. Dans le cadre notre recherche, ce chapitre situe notre travail dans un contexte ; justifie notre étude ; formule le problème, les questions, les objectifs et les hypothèses qui vont orienter cette recherche ; et décline l'intérêt de l'étude et enfin sa délimitation.

1.1.CONTEXTE DE L'ÉTUDE

1.1.1. Situation des enseignants du cycle primaire en Afrique Subsaharienne

Depuis plusieurs années, la situation des enseignants du primaire en Afrique Subsaharienne ne cesse de préoccuper les dirigeants des pays ainsi que toute la communauté internationale. L'ISU (2010) déclare qu' : « *Alors que les politiques gouvernementales vont au-delà de l'expansion de l'enseignement primaire et accordent davantage d'importance à l'amélioration de la qualité des services, les enseignants sont de plus en plus reconnus pour le rôle central qu'ils jouent quant au fait de s'assurer que l'apprentissage soit une réalité pour tous* » (p.6).

Bien que l'accès à l'éducation de base ait connu une évolution remarquable ces dernières années, la qualité de l'offre en personnel enseignant qualifié demeure une préoccupation importante à résoudre. Lauwerier et Akkari (2015) indique qu'en Afrique Subsaharienne, le profil des enseignant(e)s du cycle primaire représente l'un des facteurs qui caractérisent leur condition et déterminent la qualité d'enseignant dont dispose le système éducatif de ses différents pays.

Selon Tournier (2015), on distingue trois catégories d'enseignant(e)s en Afrique Subsaharienne, à savoir : la catégorie d'enseignant(e)s *communautaires* ou *vacataires*, la catégorie d'enseignant(e)s *contractuels* et celle des *fonctionnaires*. Ces catégories d'enseignant(e)s varient selon chaque pays en fonction du statut, de la formation, des effectifs et du parcours d'expérience des enseignants.

Les enseignant(e)s **communautaires**³ sont pris en charge au niveau local par l'Association des Parents d'Elèves et d'Enseignants (APEE) ou les Communes et ne dispose parfois d'aucune formation professionnelle à l'enseignement. Tandis que les enseignant(e)s

³ Les enseignant(e)s communautaire dans le système éducatif camerounais sont aussi appelé(e)s « *Maître des parents* ».

contractuels et *fonctionnaires* sont recrutés par l'Etat et formés pour enseigner dans les différentes écoles publiques que compte chaque pays (Tournier, 2015).

De plus, s'appuyant sur les données du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/14*⁴, Tournier (2015) fait remarquer que dans certains pays comme le Tchad, la République Centrafricaine, et Madagascar l'on enregistre une forte proportion d'enseignant(e)s communautaires et fonctionnaires. Par contre la représentation des enseignant(e)s contractuels y est très faible. Une tendance qui continue d'être observée aujourd'hui dans tous les pays de cette région du monde avec une variation du nombre d'enseignant selon différents critères (statut, sexe, formation, expérience, diplôme, etc.).

Cependant, Sirois, Dembélé et Labé (2018) rapportent que, les pays d'Afrique Subsaharienne accusent un grand retard dans le développement de l'éducation, malgré l'investissement des systèmes éducatifs de chaque pays à améliorer la qualité de leur offre d'éducation.

1.1.2. La pénurie d'enseignant au cycle primaire

L'enseignement primaire en Afrique Subsaharienne souffre d'un déficit d'enseignants pour répondre convenablement à la forte demande de scolarisation observée dans ses différents pays (ISU, 2013 et 2016 ; Tournier, 2015 ; Sirois et al. 2018 ; Nkengne & Marin, 2018 ; Niang, 2020). En octobre 2013, l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU) a indiqué que « *si les tendances actuelles se confirment, les déficits chroniques d'enseignants persisteront au-delà de 2015 pendant plusieurs décennies* » (ISU, 2013, p. 1) dans la plupart des pays du monde.

Bien que les pays comme l'Ethiopie, le Rwanda, le Cameroun et le Lesotho soit parvenue à augmenter le nombre d'enseignants du primaire au cours de ces dernière années, l'ISU (2013) fait remarquer que l'Afrique Subsaharienne est l'une des régions du monde en proie à un grand déficit d'enseignant du primaire dans certains pays en raison du taux d'attrition effrayant et de la croissance de la population scolarisable dans chaque pays. Il ressort des résultats de cette analyse que plus de 70% des pays de cette région, sont confrontés à des pénuries d'enseignants au cycle primaire.

Pour combler ces déficits, l'ISU (2016) a proposé le recrutement rapide des enseignants supplémentaires pour l'enseignement primaire. Par ailleurs, elle a projeté qu'à l'échelle mondiale, il faudra recruter 24,4 millions d'enseignants dans le primaire d'ici à 2030 pour

⁴ Le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2013/14* met e exergue les enjeux et les stratégies nécessaires pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

réaliser l'ODD 4 ; soit près de 6,3 millions d'enseignants du primaire en Afrique Subsaharienne pour pouvoir assurer une éducation primaire universelle inclusive et équitable (ISU, 2016).

Dans cette perspective, Niang (2020) nous apprend que les pays tels que le Sénégal, le Burkina-Faso, le Cameroun, le Togo, le Niger et le Benin sont engagés dans la lutte contre la pénurie du personnel enseignant et continuent de maximiser leurs efforts dans le but de « *combler le déficit en personnel* » (p.75) enseignants à travers le recrutement de ces derniers.

Certes pour assurer des enseignements et des apprentissages de qualité à tous les enfants du primaire, le recrutement des enseignants supplémentaires s'impose. Mais ce dernier ne suffit pas pour véritablement répondre à l'exigence de la qualité souhaitée. Selon le *Rapport mondial de suivi de l'EPT de 2013/14* : « *Il ne suffit pas de recruter des enseignants, il faut aussi les former* » (UNESCO, 2014, p. 225) pour garantir des enseignements et des apprentissages de qualité à tous les enfants.

1.1.3. Contexte de la formation des enseignant du cycle primaire en Afrique Subsaharienne

La question de la formation des enseignants se pose avec acuité pour répondre convenablement à l'objectif d'une éducation primaire universelle et celui de la qualité de l'enseignement. En reconnaissant que la qualité de l'enseignement dépend en grande partie de celles des enseignants (Tournier, 2015 ; ISU, 2016 ; UNESCO, 2017), il faudrait assurer à ces derniers une formation professionnelle de qualité pour mieux exécuter leurs fonctions.

En Europe, le système de formation des maîtres évolue selon deux tendances réflexives, à savoir « *l'universitarisation et la professionnalisation* » de la formation (Lessard, 2017, p.151). Tandis qu'en Afrique Subsaharienne, l'analyse des différents systèmes de formation des maîtres évolue selon une seule tendance, celle de *la professionnalisation de la formation*. Toutefois, Lessard (2017) affirme que, ces deux tendances impliquent d'importantes nouvelles réformes des systèmes de formation pour être bien mise en œuvre. En contexte subsaharien, la mise en œuvre de la professionnalisation de la formation des enseignants s'avère complexe au vue des contraintes actuelles qui influencent l'éducation en générale et l'enseignement en particulier.

Selon le *Rapport périodique sur la qualité de l'éducation* (OQE, 2018) bien former les enseignants afin de les doter du niveau de qualification requis pour leur travail serait l'une des conditions pour garantir à tous les enfants un apprentissage de qualité. Cependant, Niang (2020) remarque que la plupart des pays d'Afrique Subsaharienne sont encore confrontés à une « *insuffisance notoire de la formation initiale des maîtres ; et l'absence d'ajustement*

concomitant de la formation continue » (p.75) ; des préoccupations majeures qui entravent l'amélioration de la qualité de l'offre d'enseignants du cycle primaire.

De plus, la formation des enseignants en contexte sub-saharienne est caractérisée par la persistance d'un système centralisé dans la plupart de ses pays ; ce qui ne facilite pas l'adaptation nécessaire de la politique de formation en fonction des contextes propres à chaque centre ou institut de formation (Djeumeni Tchamabé, 2015 ; Mouele, 2017).

Le *Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN* de 2014 (PASEC, 2016) révèle que les formations dont bénéficient les enseignants du primaire n'influencent pas de manière significative les performances scolaires des élèves. En effet, les enseignant(e)s bénéficient pour la plupart d'une formation professionnelle initiale et d'une formation continue dans l'exercice de leurs fonctions. Cependant, le faible niveau de ces formations constitue un obstacle à l'amélioration de la qualité de l'éducation de base (Lauwerier & Akkari, 2015).

1.1.3.1. La formation initiale

La formation initiale consiste à transmettre au futur enseignant les compétences de base indispensables pour exercer l'enseignement et résoudre des situations problèmes (Ouellet, 2012). Elle est dédiée à toute personne qui désire exercer la profession enseignante et vise à construire en celle-ci une identité professionnelle.

Les travaux de Tournier (2015) sur la gestion des enseignants démontrent que cette formation se réalise sous trois aspects (académique, artisanal et professionnalisant). ***L'aspect académique*** consiste à instruire les enseignants à partir des ressources théoriques propres au domaine de l'enseignement. ***L'aspect artisanal*** consiste à développer les aptitudes physiques et pratiques du futur enseignant(e) à travers l'observation, l'imprégnation et l'application sur le terrain des pratiques enseignantes. ***L'aspect professionnalisant*** consiste à amener le futur enseignant(e), à analyser et à comprendre certaines pratiques ; à réfléchir sur son activité, à résoudre des situations complexes et à créer de nouvelles stratégies d'actions.

Par ailleurs, la formation initiale en contexte sub-saharien repose sur un modèle dit « *simultané* » qui selon Salman (2014) est le plus adapté pour la formation des enseignants du cycle primaire. Cet auteur explique que, ce modèle de formation favorise la combinaison entre la théorie et la pratique tout au long de la formation, et se caractérise par un engagement personnel des futurs enseignants à se former à l'enseignement.

L'accès à la formation initiale requiert un niveau minimum de qualification de fin d'études du premier cycle du secondaire. Par ailleurs, ce niveau de qualification varie du diplôme de fin d'étude du premier cycle du secondaire au diplôme universitaire (ED/HED/TED

et BREDA, 2010). Ces organismes indiquent également que la durée de la formation initiale varie selon les pays.

Les dispositifs de formation initiale existants dans les pays d’Afrique sub-saharienne sont pour la plupart importés d’autres contextes éducatifs des pays développés. Selon Menye Nga et Yankam (2020) ces dispositifs sont caractérisés par l’existence de référentiels « *imposés* » de manière artificielle sur des réalités avec lesquelles ils ne sont pas compatibles. En conséquence, les compétences « *prescrites* » deviennent impossibles à actualiser dans le cadre du système éducatif concerné.

Toutefois, la formation initiale ne suffit pas pour produire des enseignant(e)s compétents et efficaces (Tournier, 2015).

1.1.3.2. La formation continue

La formation continue s’avère essentielle pour compléter, actualiser et renforcer les acquis de la formation initiale reçue par les enseignants. D’après Lauwerier et Akkari (2015, p.5) elle constitue une réelle opportunité pour pallier en partie au manque d’une formation initiale de qualité. Ces auteurs rappellent qu’une telle formation est dédiée aux enseignant(e)s en exercice de leur fonction et peut être obligatoire, facultative, évaluée ou non.

Selon Tournier (2015), la formation continue peut se réaliser de quatre façons : en situation de classe, dans le cadre d’un rassemblement local d’enseignant, en module validé par une école de formation ou à distance. En contexte subsaharien, les pays tel que le Ghana, la Guinée, la Tanzanie, le Cameroun, le Sénégal et la Côte d’Ivoire ont adopté l’un de ces modèles de formation continue afin d’améliorer les compétences théoriques et pratiques de leurs enseignant(e)s.

Les programmes de formation continue sont élaborés selon la politique enseignante de chaque pays. Certains pays à l’exemple du Benin, de la Gambie, de l’Ouganda ou de la Zambie ont élaboré un programme de formation dédié uniquement aux enseignants non formés du cycle primaire. L’objectif général visé à travers cette initiative a été d’améliorer la qualité de l’offre d’enseignant du primaire en dotant les enseignants du niveau de qualification requis pour exercer convenablement cette profession. Par contre, d’autres pays de cette sous-région à l’instar du Cameroun, ont un programme de formation continue dédié à l’ensemble du personnel enseignant du cycle primaire.

L’étude conduite dans le cadre du *Programme d’Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN de 2019* (PASEC, 2020) montre que la majorité des enseignants du primaire en exercice ont bénéficié d’une formation continue, précisément à l’enseignement des disciplines

telles que la compréhension d'écrit et les Mathématiques. Ce rapport fait remarquer que « Les proportions les plus élevées se situent au Cameroun (89,6%), au Congo (88,9%), au Sénégal (87,6%), au Gabon (83,3%) et au Tchad (82,1%). En revanche, deux pays (Burkina Faso et Burundi) affichent une majorité d'enseignants sans formation complémentaire en cours d'emploi » (p. 202). Ce qui confirme l'existence des opportunités de formation continue pour les enseignants dans la plupart des pays d'Afrique Subsaharienne.

1.1.4. Situation des enseignants du primaire public au Cameroun

Au Cameroun, le gouvernement est considéré comme la principale institution qui organise le système de gestion des enseignants du primaire public à travers ses orientations et ses décisions par rapport à l'offre et à la demande d'éducation dans l'enseignement préscolaire et primaire. A cet effet, il recrute, forme et déploie les enseignants du primaire dans les différentes écoles primaires publiques existantes. Toutefois, trois organismes ministériels sont chargés de la mise en œuvre des politiques éducatives axée sur l'enseignement dans ce secteur. Il s'agit du Ministère de la fonction publique et de la réforme administrative (MINFOPRA) qui s'occupe du recrutement des enseignants ; du Ministère de l'éducation de base (MINEDUB) qui s'occupe des conditions de travail des enseignants ; et du Ministère de l'enseignement secondaire (MINSEC) qui s'occupe de la formation initiale des enseignants.

Les enseignants du primaire public au Cameroun n'ont pas tous le même statut, le même profil de formation et le même parcours professionnel. Ils sont repartis en deux principales catégories, à savoir :

- **Le corps enseignant de la fonction publique** qui comprend les fonctionnaires, les contractuels et les contractualisés payés par le budget de l'Etat ;
- **Le corps des maîtres des parents** recrutés par les établissements et dont le salaire est financé par les Associations des Parents d'Elèves et d'Enseignants (APEE) ou les Communes.

Ces enseignants sont en majorité issus des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement général (ENIEG) et sont tous formés dans les mêmes conditions en tant qu'élève-maître.

Depuis plusieurs années, le système éducatif camerounais est caractérisé par une offre insuffisante de personnel enseignant qualifié, malgré les efforts consentis par le gouvernement pour satisfaire toute la communauté éducative. La demande réelle d'éducation dans tous les niveaux d'enseignement primaire évolue continuellement face à une population grandissante à une vitesse exponentielle (SND 30, 2020). Dans l'enseignement primaire en générale, le

Cameroun a enregistré pour l'année scolaire 2021-2022, 4 944 290 élèves scolarisés. Avec un total de 114 142 enseignants pour assurer l'enseignement et l'apprentissage des enfants.

Par ailleurs, ce système éducatif est confronté à de diverses crises, parmi lesquelles : la crise sanitaire de Covid-19 (en 2019) ; les menaces de secte islamique Boko Haram dans la partie septentrionale du pays ; la crise socio-politique dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du pays et l'affluence de réfugiés internes et externes en provenance des zones de conflit (MINEPAT, 2019).

Selon le *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun* (MINEPAT, 2019, pp. 137-140), ces crises ont perturbé l'évolution du processus éducatif dans le pays en rendant plus complexe voire impossible le travail des enseignants particulièrement dans les régions affectées par les conflits. Malgré le recrutement de nouveaux enseignants du primaire public réalisé durant ces moments, le pays a connu une forte baisse d'effectif des enseignants de ce niveau.

Ces trois dernières années (2019-2021), l'offre quantitative du personnel enseignant dans l'enseignement primaire public a constamment évolué. En 2021, elle a considérablement augmenté de 4109 points, soit une évolution de 6,6% sur l'étendue du territoire. Ainsi, entre l'année scolaire 2020-2021 et 2021-2022, l'on est respectivement passé de 61730 à 65839 enseignants comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Effectif du personnel enseignant dans le primaire public par statut entre 2019 et 2022.

| Année scolaire | Fonctionnaire | Contractuel | Contractualisé | Maître des parents | Total |
|----------------|---------------|-------------|----------------|--------------------|-------|
| 2019-2020 | 8565 | 10200 | 22324 | 17982 | 59071 |
| 2020-2021 | 14461 | 9997 | 18180 | 19092 | 61730 |
| 2021-2022 | 18199 | 11270 | 18305 | 18065 | 65839 |

Source : *Annuaire statistique du MINEDUB*.

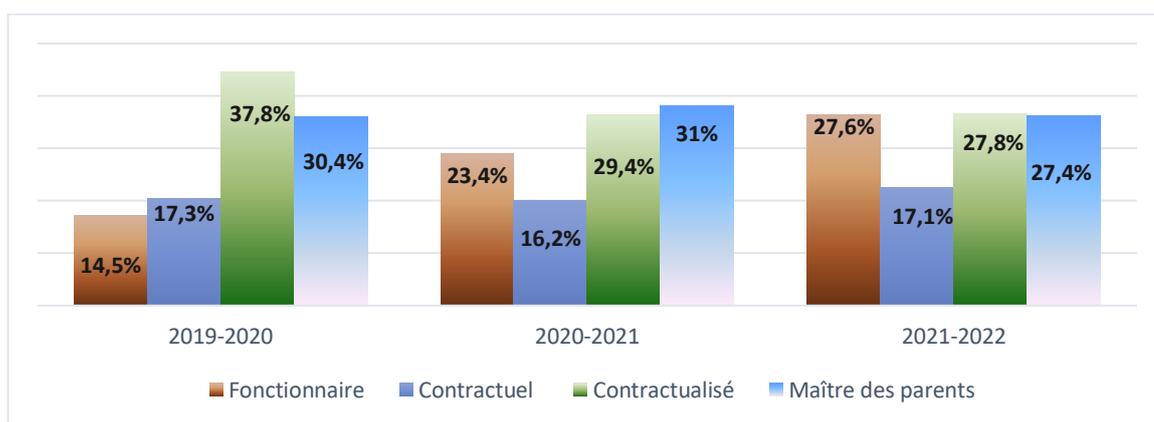
A regard des données de ce tableau, nous constatons que l'effectif des enseignants au primaire public a progressivement augmenté entre 2019 et 2022. Les facteurs qui peuvent expliquer cette augmentation d'effectif sont entre autres la poursuite du programme de recrutement des nouveaux enseignants du primaire formés et le recyclage des maîtres des parents par le gouvernement (SND30, 2020). Ces deux initiatives gouvernementales démontrent depuis plusieurs années la volonté du gouvernement à respecter ses engagements à accroître son offre en personnel enseignant qualifié au cycle maternel et primaire (MINEDUB, 2022).

En comparant la proportion des enseignants du primaire public selon leurs statuts, l'on se rend compte qu'au Cameroun, le programme de contractualisation des enseignants au cycle primaire a permis d'accroître graduellement l'effectif des enseignants fonctionnaires moins

nombreux en 2019 (8565). Il faut donc relever que le pourcentage des fonctionnaires pour l'année scolaire 2020-2021 (23,4%) a progressé de 4,2% au cours de l'année scolaire 2021-2022. Cependant, le système éducatif est loin de se passer des maîtres des parents qui représentent depuis 2019 une part importante des enseignants du primaire public. En 2021-2022, il représente 27,4% des enseignants en exercice tandis que les contractuels et contractualisés occupent respectivement 17,1% et 27,8% du personnel enseignant public (MINEDUB, 2022).

A l'observation du graphique ci-dessous, l'on déduit que dans l'enseignement primaire public aujourd'hui, les enseignants fonctionnaires et contractualisés représentent une part importante du personnel enseignant formé contrairement aux enseignants contractuels moins nombreux. Les maîtres des parents quant à eux représentent la catégorie des enseignants formés en attente du test de recrutement, et ceux n'ayant pas reçu de formation pour l'enseignement.

Graphique 1 : Evolution en % du personnel enseignant par statut dans le primaire public entre 2019 et 2022.



Dans cette mesure, nous pouvons conclure qu'en 2021-2022, le personnel enseignant du primaire public au Cameroun est majoritairement constitué des contractualisés et des fonctionnaires. Cependant, la proportion des enseignants non pris en charge par l'Etat et en attente d'intégration à la fonction publique est très grande.

Selon le *Rapport d'analyse 2021-2022* du MINEDUB (2022) 66,9% d'enseignants travaillent dans les zones rurales, et sont en majorité des maîtres des parents et des enseignants contractualisés. Tandis que, 33,1% travaillent en zone urbaine et comprennent plus de fonctionnaire. Le tableau suivant illustre cette distribution selon les statuts des enseignants et leurs zones de travail.

Tableau 2 : Proportion du personnel enseignant dans le primaire public en milieu rurale et urbain par statut.

| Zone de travail | Fonctionnaire | | Contractuel | | Contractualisé | | Maître des parents | | Total | |
|-----------------|---------------|-------|-------------|-------|----------------|-------|--------------------|-------|----------|-------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Zone rural | 9600 | 21,8% | 7328 | 16,6% | 13283 | 30,2% | 13827 | 31,4% | 44038 | 66,9% |
| Zone urbaine | 8599 | 39,4% | 3942 | 18,1% | 5022 | 23% | 4238 | 19,5% | 21801 | 33,1% |

En définitive, la *Stratégie Nationale de Développement 2020-2030* (MINEPAT, 2020) fait remarquer que, la qualité de l'offre actuelle d'enseignants au Cameroun n'est pas encore en mesure de répondre favorablement à la demande d'éducation et de formation professionnelle selon les normes et standard internationaux. De même, la qualité du système de formation et ses contenus ne sont pas toujours cohérent avec les nouvelles exigences du travail de l'enseignant(e).

Par conséquent, le programme de contractualisation qui s'emploie à recruter chaque année 3000 instituteurs ne suffit pas pour combler le déficit d'enseignant primaire public qualifié. Dans cette perspective, l'enseignement primaire public reste confronter à un énorme besoin d'enseignants qualifiés pour satisfaire la forte demande d'éducation à laquelle le pays continue de faire face.

1.1.5. Etats des lieux de la formation des enseignant(e)s du primaire au Cameroun

Le *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun* (MINEPAT, 2019) souligne que la formation des enseignants représente : « l'offre potentielle des ressources enseignantes » (p. 24). Dans le système éducatif camerounais, l'enseignement normal s'intéresse à la formation des enseignant(e)s de tous les niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire et supérieur).

Selon Djeumeni Tchamabé (2015) le dispositif de formation de ces enseignants est « centralisé et déconcentré » (p.169). Autrement dit, dans chaque niveau d'enseignement la gestion du système de formation du personnel enseignant dépend d'un seul organisme qui compte divers services qui lui sont rattaché sur l'étendue du territoire.

Menye et Yakam (2020) explique que cette formation est fragilisée par de nombreux facteurs parmi lesquels :

« La valorisation du modèle de formation beaucoup plus théorique que pratique dans les ENIEG et lors des formations continues ; l'absence d'accompagnement des novices dans leurs premières années de travail comme titulaires de classe ; l'absence d'un partenariat réel entre pratiquants du terrain et les institutions de formations des maitres ; l'absence de connexion

entre le référentiel de compétences et le curriculum de formation ; l'absence de référentiel de compétences professionnelles ou l'existence de référentiels importés d'autres contextes éducatifs et plaqués de manière artificielle sur des réalités pour lesquelles ils ne sont pas adaptés ; la persistance d'un système centralisé qui ne facilite pas l'adaptation nécessaire de la politique de formation en fonction des contextes propres à chaque centre ou institut de formation ; le manque d'implication et de compétences des écoles au sein desquelles les élèves maîtres construisent progressivement leurs compétences professionnelles ; la posture des formateurs d'enseignants dont les pratiques s'apparentent plus à celles d'enseignants du secondaire qu'à celles de formateurs de jeunes adultes » (pp.32-33).

Cependant, la majorité des enseignant(e)s du primaire public bénéficient d'une formation initiale et d'une formation continue au cours de leur carrière professionnelle. Mais comme nous l'avons relevé de ce qui précède, certains parmi eux exercent cette profession sans être passé par une école de formation à l'enseignement.

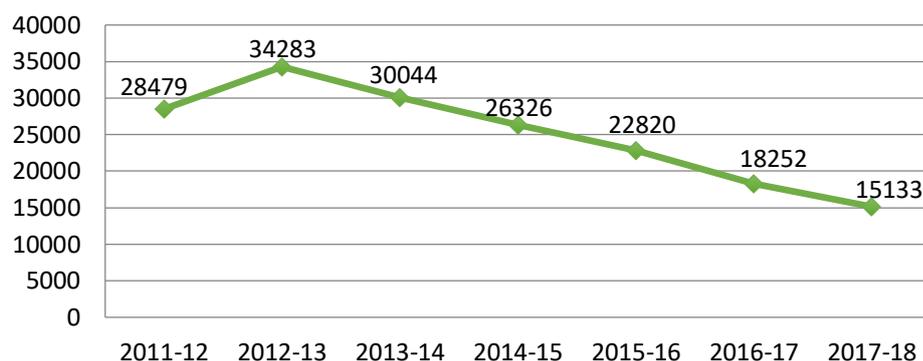
1.1.5.1. De la formation initiale

1- STRUCTURE DE FORMATION INITIALE

Comme nous l'avons susmentionné, la formation initiale des enseignant(e)s du primaire public est dispensée dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG). Il s'agit des établissements de formation professionnelle des futurs enseignants du préscolaire et du primaire au Cameroun. Placé sous la tutelle du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), en collaboration avec le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) ; un concours est organisé chaque année pour le recrutement des élèves-maîtres titulaires d'un diplôme de baccalauréat, de probatoire ou d'un brevet d'études du premier cycle (BEPC) de l'enseignement secondaire général (MINEPAT, 2019, p. 17).

Les données statistiques du Ministère des Enseignements Secondaires révèlent que depuis plusieurs années, la tendance générale de recrutement des enseignants dans les ENIEG est en baisse. Le graphique ci-dessous démontre cette tendance à partir de l'année scolaire 2011-2012, jusqu'à celle de 2017-2018.

Graphique 2 : Evolution des effectifs scolarisés des ENIEG, 2011-12 à 2017-18.



Source : *MINEPAT (2019, p.25).*

En effet, l'évolution des effectifs scolarisés dans les ENIEG depuis 2012 régresse au fur et à mesure que les années scolaires se suivent, ce qui permet d'observer une diminution accrue du nombre élèves-maitre recrutés dans ces écoles pour se former à l'enseignement préscolaire et primaire. Dès lors, l'on peut s'interroger sur les principaux facteurs qui entraînent une telle réduction d'effectif, étant donnée l'énorme besoin d'enseignants du cycle préscolaire et primaire qui se fait ressentir à l'échelle nationale.

La durée de la formation initiale dans les ENIEG varie d'un à trois ans, en fonction du profil académique d'accès au concours de chaque candidat. Ainsi, la formation s'étend sur un an pour les candidats du niveau baccalauréat ; elle dure deux ans pour ceux du niveau probatoire et enfin trois ans pour les candidats du niveau BEPC ; un modèle de formation établi depuis 1995 (Menye & Yankam, 2020).

Le diplôme décerné à l'issue de cette formation est le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP). Cependant, l'obtention de ce diplôme de fin de formation ne garantit pas au futur maître l'accès direct à la fonction publique. En d'autres termes, le recrutement des enseignants à leur sortie de l'école de formation n'est plus direct (Djeumeni Tchamabé, 2015). Ces derniers doivent passer par un test de recrutement organisé chaque année par le gouvernement pour intégrer la fonction publique. Seulement, depuis le début du programme de contractualisation (1997), le recrutement des maîtres du primaire à la fonction publique se fait par vague de promotion (Moulakdi, 2020).

2- DEROULEMENT DE LA FORMATION

La formation initiale des instituteurs se déroule en deux principales phases : une phase théorique et une autre pratique. La phase théorique se déroule au sein de l'école de formation (ENIEG), tandis que la phase pratique se déroule lors des simulations en cours ou des stages pratiques.

Le stage pratique est une période cruciale de la formation des enseignants. Il se déroule uniquement dans les écoles d'application reconnues par l'Etat. C'est une étape de la formation initiale au cours de laquelle les élèves-maîtres s'initient aux pratiques enseignantes, sous l'encadrement des enseignants compétents et dotés d'une longue expérience dans la profession enseignante au niveau préscolaire et primaire. Durant leur formation initiale, les élèves-maîtres subissent trois types de stage, fonction du profil académique d'entrer à l'école de formation. Il s'agit du stage d'observation ou d'imprégnation, du stage en tutelle et du stage en responsabilité.

Le stage d'observation ou d'imprégnation est dédié aux élèves-maîtres des niveaux Bepc 1, Probatoire 1 et Baccalauréat. D'une manière générale, il consiste à concevoir certains documents obligatoires selon le modèle fourni par ses maîtres-encadreurs ; à suivre attentivement les activités menées par les maîtres-encadreurs, et les stagiaires en stage de tutelle ou de responsabilité ; à poser des questions et à exprimer ses points de vue en rapport avec les pratiques observées. Le stage en tutelle est réservé aux élèves-maîtres des niveaux Bepc 2, Probatoire 2 et Baccalauréat. La participation à ce stage est conditionnée par une période d'observation et d'imprégnation bien déterminée pour les élèves-maîtres des niveaux Probatoire 2 et Baccalauréat. Par ailleurs, le stagiaire n'est pas autorisé à présenter une leçon ou une activité sans l'accord de ses encadreurs. Le stage en responsabilité concerne les niveaux Bepc 3, Probatoire 2 et Baccalauréat. La participation à ce stage exige de passer une période en observation et en tutelle bien définie pour les élèves-maîtres du niveau Baccalauréat. Cependant, les stages en tutelle et en responsabilité au-delà des échanges entre stagiaire et encadreur, de l'élaboration des documents obligatoires et de l'observation ; ils consistent à préparer et à présenter des leçons sous la direction des maîtres-encadreurs.

Tableau 3 : Organisation du stage pratique dans les ENIEG

| ENIEG | Nombres de stage | Nature du stage | Durée | |
|--------------|------------------|-----------------|-------|---|
| Bepc 1 | 2 | Imprégnation | 6 | |
| Bepc 2 | 2 | Tutelle | 6 | |
| Bepc 3 | 2 | Responsabilité | 6 | |
| Probatoire 1 | 2 | Imprégnation | 6 | 2 |
| | | Tutelle | | 4 |
| Probatoire 2 | 2 | Tutelle | 6 | 2 |
| | | Responsabilité | | 4 |
| Baccalauréat | 2 | Imprégnation | 6 | 2 |
| | | Tutelle | | 1 |
| | | Responsabilité | | 3 |

Source : Programme officiel des ENIEG niveau Baccalauréat 2014.

Le stage pratique dure six semaines et les groupes de stagiaire sont mixte ; c'est-à-dire pour une classe, on affecte un stagiaire en observation, un autre en tutelle et un dernier en responsabilité. Cependant, Djeumeni Tchamabé (2015) rappelle dans l'une de ses publications que, le système de formation initiale dans les ENIEG du Cameroun est inégal si l'on s'en tient à la durée totale du stage subit par les élèves-maîtres de chaque niveau académique. En effet, les élèves-maîtres du niveau Bepc effectuent six stages alors que ceux de Probatoire n'en font que quatre et ceux du Baccalauréat deux stages pendant toute leur formation initiale. Dès lors les compétences professionnelles acquises par ces élèves-maîtres ne sont pas égales, ce qui explique les manquements qu'ils éprouvent en termes de maîtrise du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le stage permet donc à chaque élève-maître d'observer l'environnement global (physique, humain et pédagogique) d'une école maternelle ou primaire ; de prendre connaissance de la méthodologie du processus éducatif, des documents obligatoires et outils didactiques que doivent avoir un maître de classe et un directeur d'école ; et de réaliser les activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation dans une classe (Menye Nga & Yankam, 2020).

L'évaluation du stage pratique se fait en fonction des objectifs fixés pour chaque type de stage effectué, et sur la base du rapport de fin de stage rédigé par chaque élève-maître.

3- PROGRAMMES DE FORMATION

En 2011, Altet⁵ rend public les résultats de son étude diagnostique sur l'organisation et le fonctionnement des ENIEG du Cameroun à la demande du MINEDUB. Ses travaux vont révéler plusieurs dysfonctionnements sur le plan pédagogique dans ces écoles de formation. Dès lors le Ministère des Enseignements Secondaires va initier la révision des programmes de formation initiale, en mettant sur pied des nouveaux curricula basé sur l'Approche selon les Compétences ; ceci dans le but d'améliorer la qualité de la formation des enseignants du cycle préscolaire et primaire.

Les nouveaux programmes de formation initiale seront officiellement mis en œuvre à partir de la rentrée scolaire 2014-2015. Ils sont communs pour les trois profils académiques d'accès à l'ENIEG (Bepc, Probatoire, Baccalauréat), et différent en termes de dosage pour chaque niveau. Ces programmes reposent sur un modèle multidisciplinaire et aborde cinq domaines essentiels : la formation bilingue, la didactique des disciplines et des activités, les

⁵ Expert du Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP).

sciences de l'éducation, les technologies éducatives, et la formation pratique en alternance renforcée.

1.1.5.2. De la formation continue des enseignants

L'émergence de la formation continue des enseignants du primaire est étroitement liée au contexte évolutif des réalités sociales, économiques et culturelles qui affectent l'enseignement. Selon Menye et Yankam (2020), cette formation serait destinée à l'atteinte de quatre objectifs :

- 1- Comblen les insuffisances de la formation initiale ;
- 2- Adapter les pratiques à l'évolution ;
- 3- Perfectionner les enseignants ;
- 4- Recycler les enseignants.

1- DISPOSITIF INSTITUTIONNEL DE FORMATION CONTINUE

La formation continue des enseignants du primaire est majoritairement assurée dans le cadre des activités de supervision pédagogique. Il s'agit d'un processus dont l'ensemble des activités vise l'accompagnement, le contrôle et l'évaluation des pratiques pédagogiques dans les écoles. La figure ci-dessous présente selon les niveaux (national, régional, départemental, local, de l'établissement), les différents acteurs de la chaîne de supervision pédagogique qui interviennent dans la formation continue de ces enseignants.

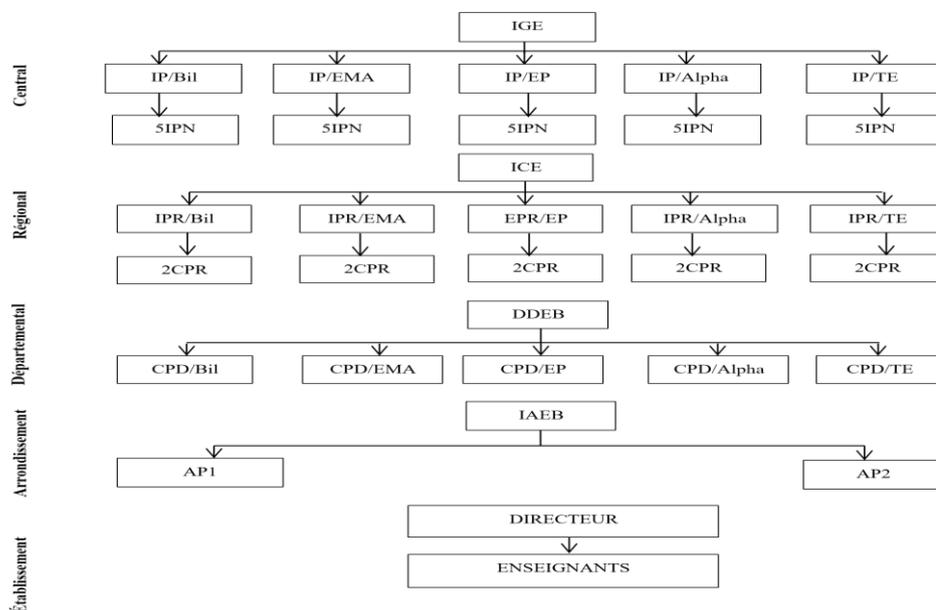


Figure 1 : Structuration du système de supervision pédagogique dans le cycle primaire au Cameroun.

a) Au niveau national

Le service administratif responsable de l'organisation de la formation continue des enseignants est l'Inspection Générale des Enseignements (IGE). D'après le décret n°2012/268

du 11 juin 2012 portant organisation du MINEDUB, elle est chargée au premier plan d'élaborer les directives pédagogiques générales, de concevoir des programmes scolaires pour l'enseignement maternel et primaire et ceux dédiés à la formation des enseignants en exercice (article 7 alinéa 1). Elle est le garant de la qualité de la pédagogie, des enseignements et de l'apprentissage dans tout le pays. Elle comprend cinq inspections chargées chacune de :

- 1- La promotion du bilinguisme ;
- 2- De l'alphabétisation, l'éducation de base non formelle et la promotion des langues nationales ;
- 3- L'enseignement maternel ;
- 4- L'enseignement primaire ;
- 5- Des technologies éducatives.

b) Au niveau régional

Les Inspections de Coordination des Enseignements (ICE) coordonnent les activités pédagogiques et assurent entre autres la mise en œuvre des programmes de formation continue des enseignants. Elles sont réparties en cinq inspections assistées chacune de deux Conseillers pédagogiques Régionaux (CPR).

c) Au niveau départemental

Les Délégations Départementales de l'Éducation de Base (DDEB) s'assurent de l'implémentation des orientations et décisions pédagogiques établies au niveau local. Elles comptent cinq Conseillers Pédagogiques Départementaux (CPD).

d) Au niveau local

Les Inspections d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB), supervisent la mise en œuvre des activités pédagogiques et accompagnent les bassins pédagogiques et les écoles. Elles sont assistées par des animateurs pédagogiques et les enseignants dans chaque arrondissement se regroupent en Unité d'Animation Pédagogique (UNAPED). L'ensemble des UNAPED d'un arrondissement forme un bassin pédagogique.

e) Au niveau de l'établissement

Les Directeurs d'écoles veillent à la cohésion des pratiques pédagogiques dans toutes les classes et apportent un soutien aux enseignants qui éprouvent des difficultés dans l'exercice de leur travail. L'ensemble des enseignants d'une école forme une Cellule Pédagogique (CEPED).

2- PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS A LA FORMATION CONTINUE

Selon Moulakdi (2020), l'animation pédagogique est une activité de la supervision pédagogique menée dans le but d'encadrer et de renforcer les capacités des enseignants en exercice. Ainsi, la formation continue des enseignants du primaire se déroule à l'occasion des séminaires, des journées pédagogiques, des inspections, des leçons collectives ou des leçons modèles. Dans le système éducatif camerounais, il s'agit des circonstances appropriées pour accompagner les enseignants dans leur travail et apporter un soutien de proximité à l'action pédagogique. Les cadres opérationnels de la supervision pédagogique qui dirigent ces activités sur le terrain sont les inspecteurs d'arrondissement de l'éducation de base, les conseillers pédagogiques, les animateurs pédagogiques et les directeurs d'école.

a) Les séminaires pédagogiques : ils peuvent être organisés au niveau national, régional ou départemental. L'objectif des séminaires organisés à l'échelle nationale est la vulgarisation des démarches et pratiques pédagogiques expérimentales officielles et le renforcement des acquis. Le public cible est constitué des inspecteurs régionaux de pédagogie (IPR), des inspecteurs départementaux de l'éducation de base (DDEB), des inspecteurs d'arrondissement de l'éducation de base (IAEB), des directeurs et chefs de service des études et des stages des ENIEG. Toutefois, ces séminaires peuvent aussi s'adresser directement aux directeurs et maîtres d'écoles. Seulement les analyses de Moulakdi (2020) ont démontré que ces séminaires ne s'intéressent presque pas aux besoins réels et particuliers en formation des enseignants. Ils semblent s'éloigner des réalités vécues dans la classe par les enseignants.

b) Les journées pédagogiques : Elles sont organisées au moins une fois par an au niveau départemental et regroupent les directeurs d'écoles et animateurs de niveau de tous les bassins pédagogiques du département. Elles peuvent s'étendre sur trois jours avec pour objectif la présentation d'un nouvel outil pédagogique, le renforcement des acquis pédagogiques, la vulgarisation d'une démarche ou d'un outil pédagogique, mais aussi la recherche des solutions aux difficultés exprimées ou recensées chez les enseignants. La finalité de ses activités est d'assurer la bonne marche des activités d'Enseignement/apprentissage et Evaluation. Les enseignements et les activités sont coordonnés par des Inspecteurs Pédagogiques assistés de conseillers pédagogiques. Lorsqu'une journée pédagogique est organisée dans une Cellule pédagogique, ses activités sont dirigées par un directeur d'école assisté d'un animateur pédagogique. Cependant, les thèmes abordés lors de ces regroupements sont déterminés soit par le MINEDUB ; soit lors des séminaires nationaux ; ou à travers les doléances des

directeurs d'école qui expriment un besoin de formation sur un aspect pratique de la pédagogie.

- c) L'inspection pédagogique :** L'inspection pédagogique est considérée comme un processus qui consiste à observer, à analyser, à apprécier, et, à accompagner l'acte professionnel d'un enseignant. C'est une activité d'évaluation en supervision pédagogique qui s'articule autour de l'intervention des enseignants chargés de classe afin de juger de la qualité de l'acte professionnel posé, et de s'assurer d'une certaine cohérence entre les différentes pratiques et les orientations prescrites. Elle vise donc à observer la pratique du supervisé afin de lui apporter une aide au cas où un manquement dans la pratique du processus éducatif serait observé. Les modalités d'évaluations convoqués dans ce processus pour l'inspection pédagogique des maîtres sont : les caractéristiques de la classe, les équipements, le travail d'ensemble du maître dans la classe, le respect des exigences de la profession, la couverture des programmes, la qualité de la mise en œuvre des approches pédagogiques en vigueur, le taux de préparation des leçons, la qualité de la préparation des leçons, la qualité des évaluations des élèves, le rendement et les initiatives du maître, etc. Chaque inspection pédagogique est suivie d'un entretien avec le supervisé. Lors de cet entretien, le superviseur revient sur les aspects positifs observés et les points faibles qui sont à améliorer par le supervisé. Des recommandations sont ainsi données au supervisé avec une appréciation chiffrée sur ses qualités professionnelles toute au long de sa prestation.
- d) Les leçons collectives :** Les leçons collectives sont celles préparées par un enseignant et dispensées devant un groupe d'enseignants. Elle est menée dans le but de répondre à une difficulté éprouvée par un ou plusieurs enseignants à préparer ou à présenter une leçon dans une discipline. La cellule pédagogique établit alors un calendrier à cet effet ; elle organise elle-même la leçon au sein de l'école. La leçon collective s'articule en plusieurs étapes : le choix du thème et la définition des objectifs pédagogiques opérationnels ; la préparation et la présentation de la leçon ; l'analyse et la critique de la leçon ; l'élaboration d'une fiche pédagogique consensuelle. Ces deux dernières étapes font d'elle une leçon modèle.
- e) La leçon modèle ou de démonstration :** La leçon de démonstration, comme son nom l'indique, est une leçon préparées et conduite par le directeur de l'école ou l'animateur pédagogique. Elle est considérée comme un cours sur lequel un enseignant doit s'appuyer pour la préparation ou la présentation de ses leçons dans une discipline

donnée. La leçon modèle constitue donc un moyen de formation permanente des enseignants. Théoriquement, elle résulte d'un diagnostic préalable des besoins en formation que le directeur mène à différentes occasions : soit lors des visites de classe, soit lors des inspections pédagogiques, ou encore lors de l'expression des préoccupations de la part des enseignants.

Toutefois, il est possible que le superviseur pédagogique ne présente pas la leçon de démonstration selon les attentes des enseignants pour deux raisons : soit, par ce qu'il n'a pas respecté de manière exemplaire l'approche pédagogique dans la présentation de la leçon ; soit, parce que le contenu de la leçon ne concorde pas avec les objectifs pédagogiques opérationnels déterminés pour la leçon.

Par ailleurs, les leçons collectives et les leçons modèles se tiennent au sein des cellules pédagogiques (CEPED). La fréquence indiquée est d'une fois par semaine lorsque le directeur est chargé d'une classe et trois fois par semaine s'il n'est pas responsable d'une classe.

Ainsi, la formation continue des enseignants du primaire est parfois le produit d'un diagnostic et d'une analyse des difficultés éprouvés par les enseignants dans leur pratique quotidienne. Les buts spécifiques visés par celle-ci sont par exemple :

- L'amélioration de la qualité de l'enseignement à travers l'accompagnement des enseignants ;
- Le renforcement des capacités d'action des enseignants à partir d'un état des lieux préalable du processus Enseignement/Apprentissage.

Cependant, il n'existe pas encore un référentiel de formation continue proprement dit dédié aux enseignants du primaire en exercice dans le système éducatif camerounais. En effet, Menye et Yankam (2020) estime que l'encadrement des enseignants de cet ordre d'enseignement est plus effectif et mieux structuré au cours de la formation initiale par rapport à la période d'exercice de la profession. Ils précisent d'ailleurs qu'au Cameroun, la fréquence d'organisation des activités d'accompagnement et de renforcement des capacités des enseignants du primaire est faible. De même Moulakdi (2020) constate que :

- 1- L'accompagnement des enseignants du primaire n'est pas effectif selon les modalités en vigueur ;
- 2- il n'existe pas de politiques de formation continue personnalisée des enseignants ;
- 3- les rencontres pédagogiques portent sur des sujets d'ordre général n'ayant aucun rapport direct avec les besoins spécifiques de formations exprimés par les enseignants ;

4- l'insuffisance du personnel d'encadrement qualifié.

Du référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement

Au Cameroun, la formation des enseignants du primaire s'appuie sur un référentiel de dix compétences professionnelles, chacune d'elles étant relative à une fonction prioritaire (*l'enseignement, la communication, l'éducation, l'analyse et la régulation*) qu'exercent un enseignant professionnel tel que présenté dans le tableau ci-après :

Tableau 4 : Référentiel de compétences professionnelles des enseignants du cycle préscolaire et primaire.

| Fonctions prioritaires | Compétences professionnelles |
|------------------------|--|
| ENSEIGNEMENT | C11 : Planifier et animer les séquences d'apprentissage/ enseignement C12 : Organiser le travail de la classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux apprenants C13 : Produire et utiliser un dispositif approprié de suivi/encadrement, d'évaluation et de remédiation |
| COMMUNICATION | C21 : S'exprimer correctement à l'oral et à l'écrit dans la langue de travail C22 : Travailler en équipe, collaborer avec la hiérarchie et la communauté éducative |
| EDUCATION | C31 : Travailler dans la discipline, le respect de l'éthique et de la déontologie professionnelle C32 : Participer à la conception et à la réalisation des activités socioéducatives C33 : Sensibiliser et accompagner la communauté éducative en matière de protection de l'environnement |
| ANALYSE ET REGULATION | C41 : Analyser les résultats des élèves et le rendement de la classe pour évaluer ses pratiques pédagogiques C42 : Amender ses pratiques pédagogiques en prenant en compte les innovations |

Source : Programme officiel des ENIEG niveau Baccalauréat 2014, p.9

Selon Menye et Yankam (2020), ces compétences professionnelles décrivent les principales actions professionnelles qu'un enseignant parvenu au terme de sa formation initiale doit être capable de réaliser dans son travail.

Toutefois, ces auteurs indiquent quelques limites de ce référentiel de compétences professionnelles. Ce dernier ne précise aucune pondération pour chacune des compétences susmentionnées et les composantes de chaque domaine de compétences ne sont pas dépendantes les unes des autres.

Il met en exergue des compétences d'enseignants expérimentés qui ne sont pas égales à celles des enseignants débutants. Rappelons que, les enseignants en début de carrière présentent encore de nombreuses insuffisances au cours des premières années de travail. De plus, les enseignants en contexte de travail n'ont pas tous le même niveau de compétences professionnelles. Pour finir, ces auteurs estiment que les compétences professionnelles de ce référentiel doivent s'appréhender comme mises en œuvre de façon interactive et non linéaire.

Dans le cadre de la formation des enseignants en contexte de travail, de nombreux chercheurs (Perrenoud (1997), Salman (2014), Menye et Yankam (2020), etc.) ont rappelé les dix domaines de compétences professionnelles⁶ à acquérir par les enseignants. Ces derniers avaient été pensés et mis en œuvre dans l'enseignement primaire genevois pour la formation continue des maîtres et leur développement professionnel (Perrenoud, 1997).

Ils sont prioritaires et s'articulent autour des aspects pratiques et spécifiques de l'enseignement primaire. Les compétences spécifiques rattachées à chaque domaine de compétences s'affirment à travers des connaissances, des habiletés et des attitudes professionnelles qu'un enseignant devra pouvoir mettre en œuvre au terme de sa formation continue

1.2.POSITION DU PROBLÈME

A la lumière du contexte susmentionné, ce travail de recherche pose le problème du professionnalisme des enseignants en exercice dans un contexte où leur formation se révèle parfois inadéquate, faible, et insuffisante pour leur permettre d'améliorer ou de renforcer leur niveau de compétences. De plus, les pratiques pédagogiques observées chez certains d'entre eux ne s'arriment toujours pas à l'évolution des réalités éducatives de l'heure.

De nos jours, la croissance exponentielle de la population scolarisée dans les écoles favorise une diversification des tâches de l'enseignant, et rend davantage complexe l'exercice de l'enseignement, ainsi que la formation de ceux qui l'exercent. Dès lors la littérature scientifique souligne que, l'enseignement à l'échelle mondiale est aujourd'hui en crise.

Qu'il s'agit du contexte européen ou subsaharien, nous constatons au même titre que Lessard (2017) que des enseignants nouvellement formés n'étaient pas suffisamment prêts au terme de leur formation à « *prendre en charge les classes d'aujourd'hui, hétérogènes sur plusieurs plans* » (p.152).

En Afrique Sub-saharienne, Lauwerier et Akkari (2015) indiquent que les conditions de travail précaires des enseignants et la formation inadéquate et faible qu'ils reçoivent constituent les principaux facteurs qui caractérisent cette crise. Tandis qu'en Europe, Goyette (2020) estime que cette crise s'inscrit dans un contexte marqué par le manque d'un personnel enseignant qualifié. A cet égard, nous pouvons admettre que la situation de crise dans laquelle le métier d'enseignant est aujourd'hui confronté est globalement liée à la qualité de l'offre d'enseignants qualifiés des systèmes éducatifs du monde.

⁶ Voir http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html

Au Cameroun par exemple, la formation professionnelle des enseignants du primaire est depuis de nombreuses années altérée par un certain nombre de manquements observés dans son organisation et son fonctionnement. Parmi ces derniers, Menye et Yankam (2020, pp.32-33) ont mentionnés :

- 1- Le système de formation centralisée qui ne facilite pas l'adaptation nécessaire d'une politique de formation en fonction de l'environnement où se trouve l'institution de formation ;
- 2- L'absence d'un statut spécifique des formateurs d'enseignants dont les pratiques ne sont pas très différentes de celles des enseignants du cycle secondaire ;
- 3- L'approche pédagogique et les outils de formation dans les disciplines qui constituent le socle de la professionnalité enseignante sont centrées sur la transmission des savoirs théoriques ;
- 4- Les référentiels de compétences de l'enseignant sont importés et ne reflète pas pour la plupart des compétences, les réalités éducatives des enseignants du système éducatif camerounais ;
- 5- La formation initiale et la formation continue sont plus théoriques que pratiques ;
- 6- Le manque d'une politique d'accompagnement des enseignants en début de carrière ;
- 7- L'absence d'un partenariat réel entre les praticiens experts du terrain et les écoles de formation des maîtres.

Dans un contexte où ces manquements affectent particulièrement l'organisation et le fonctionnement actuel de la formation continue des enseignants du primaire ; ils impactent aussi leur professionnalisme sur divers aspects de leur travail.

En dépit des multiples politiques mises en place pour garantir une meilleure préparation au personnel enseignant, les systèmes de formation des enseignants continus donc de faire face à d'énormes difficultés à s'adapter à l'évolution des savoirs, ainsi que celles de nos sociétés (Chaix, 2014 ; Djeumeni Tchamabé, 2015 ; Goyette, 2020).

Ces constats nous amènent donc à penser que le système de formation des enseignants en contexte subsaharien, précisément au Cameroun pose toute la problématique de l'efficacité des dispositifs de gestion et de formation professionnelle des enseignants qui sont mis en œuvre pour garantir le professionnalisme des enseignants du système éducatif.

Toutefois, si les recherches sur la formation professionnelle continue des enseignants ont démontrés qu'une telle formation pourrait répondre aux objectifs liés à la qualité, à l'épanouissement, au perfectionnement, à l'insertion et à la réinsertion des enseignants ; l'on

s'interroge tout de même sur la qualité des activités de cette formation, dans la mesure où les enseignants reçoivent peu de formation continue et les pratiques pédagogiques font encore peu appel à une participation des élèves et au travail de groupe (MINEPAT, 2019, p. 103).

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Etant donné les constats qui précèdent et le problème qui se pose dans cette étude, nous avons articulés la question générale de cette recherche autour de deux grands facteurs, à savoir : la formation continue et le professionnalisme des enseignants.

1.3.1. Question générale

Ainsi, la question générale de notre recherche se pose comme suit : **dans quelle mesure la formation continue renforce-t-elle le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka ?**

C'est à cette question que ce travail de recherche se propose d'apporter des éléments de réponses. Dès lors l'analyse des facteurs de la formation continue qui ont une répercussion sur le professionnalisme de ces enseignants s'avère cruciale pour cette recherche, en raison de l'effet qu'ils peuvent avoir sur les pratiques pédagogiques et l'efficacité d'un enseignant.

1.3.2. Questions spécifiques

Toutefois, trois questions secondaires vont guider notre réflexion dans cette recherche. Elles sont formulées comme suit :

- 1- En quoi la formation continue serait-elle favorable aux activités de formation souhaité par les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka ?
- 2- En quoi le socle de connaissance des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka est – il lié à leur participation à la formation continue ?
- 3- En quoi les qualités professionnelles des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka sont – elles liées à leur participation à la formation continue ?

1.4.HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

1.4.1. Hypothèse générale

Notre hypothèse générale de recherche est celle d'après laquelle la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.

1.4.2. Hypothèses spécifiques

A des fins de recherche, l'opérationnalisation de notre hypothèse générale nous a conduites à trois hypothèses spécifiques formulées comme suit :

- 1- L'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaité par les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.
- 2- Le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire se construit à travers leur participation à la formation continue.
- 3- Les qualités professionnelles des enseignants du primaire se développent grâce à leur participation aux activités de formation continue.

1.5.OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.5.1. Objectif générale

De façon générale, l'objectif de notre étude sera d'examiner l'effet de la formation continue sur le professionnalisme des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka.

1.5.2. Objectifs spécifiques

Compte tenu des considérations qui précèdent, cette recherche va de manière spécifique consister à :

- 1- Identifier les caractéristiques de l'organisation de la formation continue des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka ;
- 2- Décrire l'impact des activités de formation continue d'abord sur le socle de connaissances, puis sur les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka ;
- 3- Déterminer des perspectives susceptibles de renforcer le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka.

Le tableau qui suit illustre une vue synoptique des questions, des objectifs et des hypothèses de la présente recherche.

| | Question | Hypothèse | Objectif |
|-------------------|--|---|--|
| Générale | QG : Dans quelle mesure la formation continue renforce-t-elle le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka ? | HG : La formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka. | OG : Examiner l'effet de la formation continue sur le professionnalisme des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka. |
| Spécifique | QS1 : En quoi la formation continue serait-elle favorable aux activités de formation souhaité par les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka ? | HS1 : L'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaité par les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka. | OS1 : Identifier les caractéristiques de l'organisation de la formation continue des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka. |
| | QS2 : En quoi le socle de connaissance des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka est – il lié à leur participation à la formation continue ? | HS2 : Le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka se construit à travers leur participation à la formation continue. | OS2 : Décrire l'impact des activités de formation continue d'abord sur le socle de connaissances, puis sur les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka. |
| | QS3 : En quoi les qualités professionnelles des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka sont – elles liées à leur participation à la formation continue ? | HS3 : Les qualités professionnelles des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka se développent grâce à leur participation aux activités de formation continue. | OS3 : Déterminer des perspectives susceptibles de renforcer le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka. |

Tableau 5 : Synthétique des questions, objectifs et hypothèses de recherche.

1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

La formation continue est l'un des facteurs indispensables pour améliorer l'efficacité et les pratiques des enseignants dans leur travail. Elle est essentielle pour la mise en œuvre des innovations, et vise à aider les enseignants à développer leur professionnalisme.

Dans le cadre de notre étude, l'intérêt de traiter de cette question découle du fait qu'elle permet également de mieux appréhender les conditions nécessaires à mettre en œuvre pour une formation continue destinée à améliorer le professionnalisme des enseignants du primaire.

De plus l'on s'est rendu compte que bon nombre d'enseignants en exercice sont souvent confronté à des difficultés dans leur travail, et l'on se demande si les formations continues qui leur sont souvent offert leur permettent réellement de surmonter ces difficultés.

1.7. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE

1.7.1. Délimitation thématique

Les travaux de recherche qui porte sur la formation continue s'intéressent généralement à son impact, « *son accès, ses contenus et ses effets sur les trajectoires professionnelles* » (Monville & Dimitri, 2008, p.5). Dans la présente recherche, nous nous sommes attardés à l'analyse des effets de la formation continue reçue par les enseignants du primaire sur leur professionnalisme.

Il est donc question pour nous d'étudier les changements observés ou non dans les pratiques des enseignants ayant suivi une formation continue ; afin d'en juger la pertinence et de l'efficacité de la cette formation sur le professionnalisme des enseignants. Nous pouvons donc dire que notre sujet s'inscrit dans le paradigme des recherches qui examinent le rapport qui existe entre la formation continue reçue par les enseignants et leur savoir agir.

1.7.2. Délimitation géographique

La présente étude est menée au Cameroun, dans l'arrondissement d'Eséka, situé dans la région du Centre. Ce choix est motivé par la volonté d'effectuer une étude dans une localité où la population scolarisée est de plus en plus grandissante et le besoin d'amélioration du professionnalisme des enseignants se fait ressentir, à cause de l'évolution des réalités socioculturelles et des crises qui affectent le pays.

CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le présent chapitre se donne pour objectif d'analyser la profession d'enseignant en contexte subsaharien, ainsi que les rapports qui existent entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants. Il se structure en quatre parties respectivement articulées sur :

- La profession d'enseignant en Afrique Subsaharienne ;
- La formation professionnelle continue des enseignants ;
- Le professionnalisme des enseignants ;
- Les rapports qui existent entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants.

2.1. DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

2.1.1. Description de la profession d'enseignant

Selon Lison et De Ketele (2007), la profession d'enseignant peut s'appréhender comme « *un ensemble de rapports sociaux* » (p.181) dans lesquels se développent des relations pédagogiques et socioprofessionnelles qui visent la transmission et l'acquisition d'un ensemble de compétences. En effet, l'enseignant entretient au quotidien de nombreuses interactions avec ses sujets et s'attèle à tenir en compte tous les facteurs du milieu qui ont une incidence sur la bonne réalisation de son travail.

Au sein d'un établissement scolaire, les enseignant(e)s constituent un « *groupe professionnel* » (Castouguay & Deblois, 1998, 224) doté d'une maîtrise fondamentale des méthodes, des techniques et des programmes relevant du domaine de l'enseignement. Le groupe professionnel qu'ils forment est caractérisé par des enseignants compétents et dévoués à la profession, ceux-là qui développent une culture de collaboration, de solidarité et d'entraide entre eux. Tandis que, d'autres sont plutôt individualiste, parfois incompetent et réfractaire à toute collaboration.

En Afrique Subsaharienne les politiques gouvernementales des pays, avec le soutien des différents partenaires de l'éducation ne cessent de poursuivre leur engagement à assurer une éducation de qualité pour tous à leurs enfants sans pour autant négliger la place centrale qu'occupent les enseignants au sein de leurs systèmes éducatifs (ISU, 2010). Cependant, bien que la situation des enseignants soit traitée dans chacune des politiques éducatives des pays d'Afrique subsaharienne, elle demeure sous l'influence de nombreux facteurs qui la caractérisent.

En nous rappelant de la pandémie de COVID-19 qui a sévèrement perturbé l'évolution du processus éducatif, précisément l'activité des enseignants, les travaux de Romero, Heiser, Chardola et Faller (2020) nous ont appris que les périodes de confinement ont favorisé un déséquilibre du temps de travail des enseignants et la difficulté majeure à laquelle certains ont été confrontés était d'assurer une continuité de l'action pédagogique. Cependant, certains enseignants ont choisi d'assurer la continuité de l'action pédagogique, tandis que d'autres l'ont interrompu.

Bablet, Claus et Tobaty (2021) expliquent que l'une des raisons qui pouvait justifier ces choix était liée aux aptitudes et « *compétences particulières* » (p.9) dont disposaient certains enseignants par rapport aux autres. Dès lors cette situation a imposé la nécessité de repenser les systèmes éducatifs dans la plupart des pays du monde précisément en ce qui concerne le développement des compétences des enseignants à travers la formation.

D'autres auteurs tels que Charest et Hamel (2020) ont constaté que, la profession enseignante est aussi en proie au phénomène de décrochage et d'abandon de l'activité par certains enseignants en exercice. Ces auteurs sont parvenus à énumérer cinq facteurs qui pourraient expliquer l'existence de tels phénomènes. Parmi ceux-ci : « *la gestion de la classe, le manque d'expérience et de soutien surtout pour les débutants, la complexité des tâches enseignantes, la rupture entre la formation initiale et le marché du travail ; l'insécurité résultante de la précarité d'emploi, et les parfois les conditions de travail* » (p.94).

Déjà en début de carrière, la plupart des enseignants sont souvent animés par un sentiment de stress, des tâtonnements, ou des découvertes qui nécessitent d'énormes efforts et du temps pour s'accommoder. Charest et Hamel (2020) supposent qu'un enseignant dans cette situation est généralement en phase d'adaptation scolaire et a le plus besoin d'un soutien de la part de ses collègues et de sa hiérarchie.

2.1.2. Enjeux liés à la profession d'enseignant

De nos jours, l'évolution du monde impose une nouvelle conception de la profession d'enseignant et par conséquent une évolution des pratiques enseignantes. Lorsqu'on passe en revue les différents travaux de recherche (Chaix, 2014 ; Djeumeni Tchamabé, 2015 ; Niang, 2020 ; IFEF, 2022) sur la question enseignante, nous relevons que les défis majeurs et croissants qui ne cessent de se poser dans cette profession sont entre autres liés à : l'enseignement-apprentissage, la gestion et la formation des enseignants, les disparités liées au genre et les résultats d'apprentissage.

Au regard de cette littérature, nous pouvons admettre que soutenir les enseignants en exercice permettra de limiter les obstacles qui affectent leur activité ; et de leur faire acquérir de nouvelles habiletés techniques et pratiques susceptible de répondre aux difficultés qu'ils rencontrent. Selon Charest et Hamel (2020), une telle démarche peut impliquer des dispositifs d'accompagnement professionnel tels que : « *le mentorat, les groupes collectifs de soutien, les réseaux d'entraide à distances, les formations, les mesures d'accueil, les classes de démonstration, etc.* » (p.95).

Bien que, l'enseignement et la formation ont toujours été appréhendés comme les principaux facteurs de l'essor de l'éducation, Chaix (2014) propose une refondation de la formation des principaux opérateurs de l'enseignement. Selon cet auteur, il s'agit d'un projet dans lequel tous les pays du monde doivent s'engager : « *pour rendre l'école plus efficace et plus juste* » (p. 73). Par ailleurs, ce projet vise à réorganiser la formation des enseignants, intégrant cette fois des enjeux nouveaux et pertinents susceptibles de répondre aux exigences de cette évolution du monde.

Pour exercer le travail d'enseignant du primaire en contexte subsaharienne, un enseignant doit au préalable avoir acquis un niveau minimum de qualification lui permettant d'enseigner. Comme nous l'avons souligné en amont, on observe depuis plusieurs années dans les écoles primaires une offre variée d'enseignants selon diverses modalités (Lauwerier et Akkari, 2015).

D'après la *Section de la formation des enseignants* (ED/HED/TED) et le *Bureau régional pour l'éducation en Afrique* (BREDA), le niveau minimum de qualification requis correspond « *à 10 années de scolarité pour un enseignant du cycle primaire par exemple* » (p.55). Autrement dit, pour enseigner au cycle primaire un enseignant doit avoir achevé au moins ses études du premier cycle du secondaire et disposé d'un diplôme qui l'atteste, soit le BEPC ou le GCE/O level au Cameroun et leur équivalent dans les autres pays.

Cependant, ces organismes estiment que ce niveau minimum de qualification ne suffit pas pour convenablement assurer l'activité enseignante. A cet effet, ils précisent que : « *Toutefois, l'enseignement ne requiert pas seulement un bon niveau scolaire et une bonne motivation, il nécessite aussi des compétences pédagogiques* » (p.56). En d'autres termes un niveau minimum de qualification scolaire ou académique est requis pour enseigner au cycle primaire. Mais à celui-ci devrait s'ajouter un niveau de qualification professionnel du domaine de l'enseignement.

Ainsi, pour enseigner dans le cycle primaire en Afrique subsaharienne, le niveau minimum de qualification requis est le niveau d'étude du premier cycle du secondaire. A ce seuil de connaissances toute personne aspirante à exercer professionnellement cette activité

devrait s'engager à suivre une formation professionnelle dans une institution de formation agréée.

Toutefois, cette réalité en Afrique Subsaharienne est loin d'être la même dans d'autres systèmes éducatifs plus évolués. Tournier (2015, p. 25) affirme que dans les pays développés (Etats – Unis d'Amérique, la France, le Japon et la Corée du Sud), le niveau minimum de qualification requis pour enseigner dans le cycle primaire est plutôt un niveau d'étude supérieure. Ainsi, nous pouvons retenir qu'en Afrique Subsaharienne, non seulement le niveau minimum demandé pour enseigner au cycle primaire est attesté par un diplôme de fin d'étude du premier cycle, mais ce niveau varie jusqu'au diplôme universitaire.

2.1.3. Perspective majeure liée à la profession d'enseignant

De ce qui précède, pour s'épanouir dans le travail d'enseignant, au-delà du niveau scolaire ou universitaire que l'on a acquis, il est très nécessaire de subir une formation professionnelle dans le domaine de l'enseignement afin de se doter des compétences pédagogiques suffisantes et nécessaires pour mieux pratiquer l'enseignement.

A propos de cette formation professionnelle à l'enseignement, Tournier (2015, p.13) soutient que le niveau et la qualité de formation des enseignants constituent des déterminants majeurs de leur efficacité. La formation s'emploie à construire et à développer un ensemble de connaissances susceptibles de transformer un enseignant en un professionnel qui réfléchit sur ses actions et jouit d'un certain degré de liberté dans l'exercice de sa profession.

Les études menées par d'autres chercheurs (Lauwerier et Akkari, (2015) ; Dembélé et Sirois, (2018) ; Okito Pamijeko et Savard, (2018)) abordant la question de la qualité de l'éducation en Afrique Subsaharienne montrent que la formation est une priorité à assurer pour améliorer les conditions de travail et les compétences des enseignants. Si nous voulons voir évoluer ce métier, il est nécessaire de développer la recherche et former au moyen de la recherche des enseignants qualifiés, ayant une bonne expérience dans leur métier (Chaix, 2014, p.75).

En somme, nous pouvons relever que, la profession d'enseignant aujourd'hui est en proie à une recrudescence de nouvelles réalités (connaissances, pratiques, habitudes, etc.) et des difficultés de divers ordres qui ne permettent pas toujours à l'enseignant d'arrimer ses pratiques aux exigences spatio-temporelles. Tous conscients des changements que connaît le secteur de l'éducation, la formation continue des enseignants s'avère être une perspective très indispensable à assurer pour accroître leur efficacité et leur professionnalisme.

2.2. LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ENSEIGNANTS

2.2.1. Vue d'ensemble des enjeux en matière de formation continue

D'après Monville et Dimitri (2008) les orientations politiques en matière d'emploi devraient favoriser et développer la formation continue des travailleurs à travers des discours appliqués à « *l'adaptabilité et l'employabilité des travailleurs* » (p.5). Ce qui revient à dire que les principes et règlements institutionnels qui régissent une activité professionnelle devraient aussi s'articuler sur la formation continue des personnes qui l'exerce, en tenant compte de leur condition de travail.

La *Section de la formation des enseignants* et le *Bureau régional pour l'éducation en Afrique* (2010) affirment que la formation continue : « *fait également partie de la gestion globale de la qualité des enseignants* » (p.62).

Selon Mouele (2017, p.50), l'intérêt que la profession d'enseignant porte à la formation continue découle de la préoccupation majeure des enseignants à vouloir constamment développer leurs compétences, transformer, réajuster et améliorer leurs pratiques professionnelles.

D'ailleurs, d'autres auteurs tels que Salman (2014) et Gouin et al. (2021) déclarent que le développement des aptitudes et des connaissances des enseignants représente un investissement susceptible d'améliorer les compétences professionnelles de ces derniers, ainsi que la qualité de leur rendement.

Ainsi, Gouin et al (2021) considèrent que le développement des compétences professionnelles des enseignants à travers la formation continue est une opportunité favorable qui participe au bien-être de ces derniers, favorise leur professionnalisme, et contribue ainsi à la qualité de l'enseignement et celle des enseignants.

La formation continue est donc perçue comme un moyen pour atteindre de tels objectifs ; à partir du moment où elle vise l'acquisition des pratiques professionnelles et des stratégies pédagogiques nouvelles ou revisitées qui permettent à un enseignant soit d'ajuster ou d'adopter des actions professionnels répondant aux nouvelles exigences du processus éducatif.

L'apprentissage et la qualification des enseignants représentent parmi tant d'autres des défis majeurs que la formation continue entend relever (Foueka & Zogo Elomo, 2022). Tout comme la formation initiale, elle peut s'articuler autour de diverses opérations, à l'exemple de : l'instruction, la documentation, l'observation, l'expérimentation, la rétroaction, la simulation ou l'accompagnement.

Pour garantir la qualité et l'efficacité d'une formation continue, Tournier (2015) rappelle cinq dimensions importantes à prendre en compte dans sa mise en œuvre. Il s'agit de : « la dimension académique, la dimension pédagogique, la dimension didactique, la dimension personnelle et la dimension de la recherche » (p.19). Si la formation continue représente donc une circonstance appropriée pour enrichir, actualiser des connaissances et développer de nouvelles compétences professionnelles (Maude, 2008) ; Lessard (2017, p.154) explique que, ses enjeux sont étroitement liés à l'organisation du travail enseignant, l'autonomie individuelle et collective des enseignants, la supervision et l'évaluation des enseignements.

2.2.2. Regard sur l'organisation de la formation continue des enseignants

L'organisation d'une activité peut se définir comme un ensemble d'opérations qui visent à planifier dans le temps les ressources, les moyens disponibles et une suite d'actions dans le but d'atteindre des objectifs précis.

Dans le cadre de l'organisation des activités de formation continue, il convient de s'intéresser à plusieurs éléments indispensables pour atteindre les objectifs de formation préalablement définis. Parmi ces éléments, plusieurs travaux de recherche (ED/HED/TED & BREDA, 2010 ; Salman, 2014 ; Mouele, 2017 ; Menye Nga & Yankam, 2020) ont relevé le profil des enseignants à former, le programme de formation, le modèle de la formation, les besoins de formation exprimés, le profil des formateurs, l'espace et le temps dédié à la formation, les exigences de la profession et du système éducatif, etc.

Etant donné la gouvernance centralisée du système éducatif observé dans la plupart des pays d'Afrique Subsaharienne, Salman (2014) rappelle que la définition des objectifs d'une formation continue ne doit pas dépendre d'un seul organisme. De plus, elle doit se réaliser sur le champ opérationnel de l'activité pédagogique afin de ne pas négliger les besoins réels en formation des enseignants, et de traiter les problèmes qu'ils rencontrent effectivement dans leurs pratiques quotidiennes.

Le profil des enseignants et le programme de formation à assurer représentent des éléments essentiels à tenir en compte pour organiser une formation continue. D'après la *Section de la formation des enseignants* et le *Bureau régional pour l'éducation en Afrique* (2010), il est indispensable de distinguer la formation continue des enseignants formés de celle des enseignants non formés.

Comme nous l'avons mentionné en amont, certains systèmes éducatifs en contexte subsaharien ont mis sur pied des programmes de formation continue destinés à chacun de ces deux grands profils d'enseignant (enseignants formés/enseignants non formés).

L'organisation d'une formation continue nécessite également de préciser le modèle de formation selon lequel les activités seront développées. Dans le sens des tendances en matière de formation continue, Salman (2014) oppose deux modèles de formation continue⁷, à savoir « *un modèle traditionnel et un modèle de professionnalisation* » (p. 107).

D'après cet auteur, le « *modèle traditionnel de formation continue* » appréhende les enseignants comme : « *des applicateurs de techniques et des transmetteurs de savoirs* » (p.94). En matière d'organisation et d'implémentation de la formation continue selon ce modèle, les activités sont planifiées et dirigées par les autorités pédagogiques au niveau central. Ces autorités désignent les personnes ressources dont la mission sera de développer les programmes d'activités définies, et la participation des enseignants à ces activités de formation est motivée par des gratifications à la fin de la formation. Toutefois, la difficulté majeure qui émerge de ce modèle est souvent liée à l'inadéquation entre les activités développées et les besoins réels en formation des enseignants (Salman, 2014).

En ce qui concerne le « *modèle de professionnalisation* », Salman (2014) perçoit les enseignants comme les principaux acteurs de leur formation continue. L'organisation et la mise en œuvre d'une formation continue selon ce modèle est indépendante. Les processus d'action et interventions sont planifiés par les enseignants eux-mêmes avec des contenus qui répondent à leurs besoins réels en formation. La coordination de l'ensemble des activités est assurée par des enseignants plus expérimentés. L'établissement scolaire est le lieu par excellence où ce modèle de formation continue est fréquent et la motivation des enseignants qui y participe est caractérisée par leur désir personnel de mettre leurs compétences en œuvre et de les développer.

Au regard de cette distinction entre ces deux modèles de formation continue, Salman (2014) estime que, le modèle de professionnalisation encore appelé modèle du développement professionnel semble plus adéquat et suffisant à l'heure actuelle pour la formation continue des enseignants par rapport au modèle traditionnel.

Par ailleurs, planifier une formation continue nécessite d'examiner au préalable le profil des formateurs à déployer pour coordonner les activités à mener et atteindre les objectifs fixés pour une session de formation. Selon Menye Nga et Yankam (2020,) assurer la fonction de formateur représente encore un défi majeur lors d'une formation continue. En effet, du fait de

⁷ Voir en Annexe II le tableau des caractéristiques du modèle traditionnel de formation continue et du modèle du développement professionnel.

la complexité des tâches du formateur, ces auteurs ont constaté que les difficultés majeures auxquelles les formateurs peuvent être confrontés sont souvent liées aux actions : « *d'accompagner, de guider, de répondre aux besoins et attentes des participants, d'uniformiser, consolider ou de convaincre* » (p. 79).

Pour que leurs actions soient suivies d'impacts efficaces sur les attentes des participants à une formation continue, il est nécessaire de bien choisir et de préparer les formateurs à mieux assurer ces activités de formation en les dotant de toutes les ressources indispensables pour y parvenir.

En outre, Salman (2014) affirme que l'effet positif d'une formation continue est également déterminé par son contexte. Ce dernier peut être défini selon plusieurs critères, à savoir : les exigences de la profession et du système éducatif ; l'espace et le temps dédié à la formation.

En définitive, les travaux scientifiques réalisés sur la formation continue nous montrent que, l'organisation d'une formation continue dépend de la prise en compte de plusieurs paramètres. Selon Dembélé et Sirois (2018), une mauvaise organisation de cette formation limiterait les possibilités de mieux perfectionner les pratiques des enseignants, particulièrement les enseignants du cycle primaire n'ayant pas de qualification professionnelle. A l'effet de faciliter ce processus d'organisation de la formation continue, Menye Nga et Yankam (2020) ont rappelés une série de questions à se poser : « *quand, comment, avec qui, pourquoi et pour qui, vais-je transmettre telles ou telles compétences ?* » (p.74).

2.2.3. La notion de besoins en formation continue

Dans une perspective d'organisation d'une activité de formation continue, la notion de besoin doit faire l'objet d'une très bonne analyse. Selon Maud (2008), une telle analyse a pour but d'identifier et de mesurer les besoins réels qui se posent afin d'organiser une session de formation continue cohérente ; et de déboucher sur de meilleures stratégies d'intervention en vue d'éliminer les obstacles identifiés qui ne favorisent pas de bonnes performances des acteurs d'une profession.

Fernandez (1988, p. 57, cité par Maud, 2008) souligne que « *les besoins de formation peuvent être individuels ou collectifs. Les besoins collectifs sont déterminés à partir de l'ensemble des besoins individuels dont on dégage le plus petit dénominateur commun. C'est à partir de celui-ci que doit se développer l'activité de formation continue* ». Autrement dit, un besoin de formation peut être individuel lorsqu'il est exprimé par une seule personne qui exerce une activité. Ce besoin devient collectif lorsque le groupe de personnes exerçant cette même

activité l'exprime à l'unanimité. A cet effet, Maud (2008) précise que plus le groupe est homogène, c'est-à-dire constitué des personnes qui assurent les mêmes fonctions, dans les mêmes conditions de travail ; plus il sera facile de déterminer les besoins collectifs.

Les besoins en formation continue des enseignants sont de plus en plus accrus. Plusieurs chercheurs (Ouellet, 2012 ; Okito Pamijeko & Savard, 2018 ; Carpentier, 2020) estiment que les enseignants, particulièrement ceux en début de carrière font face à de nombreux défis. Toutefois, il est nécessaire de les accompagner durant leurs premières années d'enseignement.

De plus rappelons que certains programmes de formation continue s'éloignent parfois des besoins réels de formation exprimés par les enseignants, surtout lorsque la formation traite des problèmes généraux en pédagogie. Si l'on s'en tient à la littérature de Salman (2014), il est donc essentiel d'analyser les besoins effectifs auxquels les enseignants souhaitent se former.

Dans cette logique, Mouele (2017) explique qu'une analyse de besoin de formation peut se faire dans différents contextes, à savoir : un changement opéré à l'intérieur d'un système d'activité ; l'utilisation d'un nouvel outil ou d'une technologie, l'adoption d'une nouvelle norme, la faible performance observée dans un travail, les sondages d'opinion, le manque d'habiletés et de connaissances, ou l'absence de motivation, etc.

La connaissance des besoins en formation des enseignants est donc capitale pour planifier leur formation continue et leur assurer un accompagnement pertinent et convenable aux besoins exprimés. Selon Okito Pamijeko et Savard (2018), la diversité des besoins se détermine selon plusieurs critères, à savoir : « *les forces, les défis, les champs d'intérêt du personnel enseignant, les caractéristiques des élèves* » (111).

Les travaux de Carpentier (2020) identifient cinq types de besoins en formation qu'un enseignant débutant peut ressentir : « *La socialisation organisationnelle, l'enseignement, la gestion de la classe, la différenciation pédagogique et psychologique* » (p.117). Ses résultats d'enquête auprès des enseignants ont révélés que tous ces besoins sont ressentis par la majorité des enseignants pendant leurs premières années d'exercice de la profession enseignante. Toutefois, il est évidemment possible qu'un enseignant ayant plus de cinq années d'expériences éprouve l'un des besoins de soutien susmentionnés, dans la mesure où la société dans laquelle nous vivons impose de nouvelles façons d'agir face à ses réalités de plus en plus changeantes.

De ce qui précède nous pouvons penser que l'adéquation entre les besoins en formation des enseignants et les stratégies déployées constituent des déterminants importants pour leur assurer un accompagnement cohérent.

2.3. LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS

2.3.1. Regard sur le professionnalisme des enseignants

Comme nous l'avons déjà souligné de ce qui précède, le professionnalisme concerne toute activité professionnelle que l'on peut mener. C'est le cas de l'enseignement, une activité professionnelle exercée par des enseignants selon divers niveaux (préscolaire, primaire, secondaire ou supérieur), et dont les services et produits sont destinés à la satisfaction de la communauté éducative et au développement du capital humain.

Dans le contexte québécois, le Conseil supérieur de l'éducation, en 1991, a défini le professionnalisme enseignant comme : « *la pierre angulaire d'un nouveau contrat social entre la société québécoise et ses enseignants* » (Perron, Lessard, et Bélanger, 1993, p.7). Ce qui pouvait signifier qu'au Québec les rapports entre la société et l'école reposent sur la nature du professionnalisme dont font preuve les enseignants. À cette époque, au regard des multiples contraintes qui ont toujours influencés le travail des enseignants, Bisailon (1993) a proposé le « *professionnalisme collectifs* » (p.225) comme un modèle pour garantir des enseignements de qualité. Sauf que développer un tel professionnalisme implique en son sens : un partenariat dans une tâche collective, l'entraide professionnelle, la participation au projet d'école, et l'éthique du service public.

Selon Giry (2003), agir avec professionnalisme est caractérisé par la capacité à gérer des situations complexes et difficiles auxquelles l'on peut être confronté dans son travail. Cet auteur explique que : « *le professionnalisme n'est pas un état stable. Il se construit progressivement au cours de l'expérience qui se caractérise souvent par les trois niveaux suivants : débutant, professionnel confirmé, expert.* » (p. 20). En d'autres termes, le professionnalisme évolue et se développe en permanence selon des niveaux de compétences professionnelles, et en fonction des expériences acquises dans l'exercice d'une profession.

D'après cet auteur, être reconnu pour son professionnalisme dans des situations de travail complexes et difficile est un atout pour assurer efficacement une tâche professionnelle, et cela garantit la crédibilité et l'assurance d'un personnel dans l'exercice de sa profession. Dans cette perspective, nous pouvons affirmer que la capacité d'un enseignant à implémenter les développements pédagogiques les plus récents, sur le plan des contenus d'enseignement, mais aussi sur la méthodologie mise en œuvre (Salman, 2014) est une preuve de son professionnalisme. Cependant, manquer d'un tel professionnalisme dans son travail concourt à dégrader l'image du professionnel que sa communauté s'est représentée, entraîne une perte

de crédibilité et la déception d'autres personnes au regard de leurs attentes par rapport à la manière dont l'on a réalisé une tâche professionnelle.

En outre, Cachet (2009) définit le professionnalisme des enseignants comme « une combinaison complexe de ressources interreliées et interactives, mobilisées volontairement ou activées involontairement par l'enseignant en réponse à différentes situations didactiques et pédagogiques » (p.142). Ce qui revient à dire que le professionnalisme enseignants consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources (connaissances, attitudes, outils, situations, etc.) pour offrir des enseignements de qualité. Dans une logique dynamique et interactive des compétences des enseignants, cet auteur explique que la formation initiale et continue des enseignants sont essentielles pour développer le professionnalisme de ces derniers ; car « elles peuvent aider les enseignants à s'approprier des attitudes professionnelles, des outils et des procédures de coopération » (p.145).

Toutefois, la formation continue assure un rôle important dans le développement de ce professionnalisme enseignant. Lessard (2017) estime que cette formation peut constituer une ressource essentielle qui favorise l'efficacité et l'efficience d'un enseignant. Les enseignants apprennent donc leur art sur la base des expériences qu'ils acquièrent en milieu de travail, ce qui leur permet de mieux développer leur professionnalisme.

2.3.2. Les caractéristiques du professionnalisme enseignant

Le professionnalisme enseignant désigne l'ensemble des facteurs qui peuvent déterminer l'efficacité et la capacité d'un enseignant à venir à bout des situations professionnelles complexes et difficiles liées à son travail. Selon Giry (2003), il peut se résumer à six qualités essentielles, à savoir : savoir agir avec pertinence ; savoir mobiliser, combiner et transposer ses ressources dans un contexte ; savoir apprendre et apprendre à apprendre ; savoir s'engager (pp. 6-11).

Encourager le professionnalisme enseignant est donc indispensable pour améliorer la qualité des enseignants à l'œuvre dans les écoles (OCDE, 2016). Etant donné les qualités essentielles du professionnalisme des acteurs d'une profession, l'OCDE (2016) a également précisé dans ses travaux trois macro composantes qui caractérisent particulièrement le professionnalisme des enseignants et permettent de mieux appréhender ce concept au sein de la profession d'enseignant. Il s'agit des concepts : « socle de connaissance, autonomie et réseaux de pairs » (p. 2), qui selon le rapport *Soutenir le professionnalisme des enseignants* permettent de définir le concept de professionnalisme des enseignants (OCDE, 2016).

2.3.2.1. Le socle de connaissances

Au sein d'une organisation, investir dans le développement des connaissances et des compétences est très indispensables pour être compétitive (Giry, 2003). D'après cet auteur toute organisation devrait au-delà du rendement penser plus à développer le professionnalisme de ses acteurs.

Dans l'enseignement, face à des situations professionnelles qui évoluent et sont très souvent complexe, les systèmes éducatifs devraient assurer un tel investissement afin de permettre aux enseignants de mieux faire face aux changements permanents dans leur profession.

Selon Giry (2003) le professionnalisme d'un individu se caractérise par sa capacité à maîtriser les connaissances théoriques et pratiques liées à sa profession, et par sa capacité à les mettre en avant dans une situation déterminée. L'expérience montre chaque jour que, des personnes dotées de connaissances ou de capacités dans une activité ne sont parfois pas capable de les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun pour résoudre certaines situations de travail.

Le socle de connaissance est donc une caractéristique du professionnalisme enseignant consécutif soit à une formation reçue par un enseignant dans un cadre institutionnel (OCDE, 2016) ou soit à ses multiples expériences acquis dans l'exercice de ses fonctions. Dès lors, Menye Nga & Yankam (2020), décrivent l'enseignant comme un « *savant* », capable de maîtriser les disciplines à enseigner aux élèves et de réaliser une transposition de ces connaissances disciplinaires en connaissance à enseigner. Ses techniques représentent des variables essentielles de son professionnalisme. Elles consistent pour ce dernier à adopter des méthodes, postures et des gestes professionnels face aux situations de travail auxquelles il est confronté.

Le professionnalisme d'un enseignant peut non seulement s'affirmer à travers la manière dont il organise, prépare, et présente ses différentes tâches ; mais également à travers ces postures et ces gestes professionnels, tous liés aux connaissances et aux habiletés qu'il possède et acquiert au cours de sa formation (Menye Nga & Yankam, 2020).

2.3.2.2. L'autonomie

L'OCDE (2016) définit l'autonomie comme le pouvoir de décision des enseignants sur différents aspects de leur travail, tels que les contenus, l'offre de cours, les pratiques disciplinaires, les évaluations et les matériaux pédagogiques.

D'après cette institution, la prise de décision est une dimension de la profession d'enseignants à travers laquelle les enseignants affirment et développent leur professionnalisme. L'autonomie en question ici se traduit donc par la capacité des enseignants à prendre des décisions par rapport à certains aspects importants liées à leurs pratiques (OCDE, 2016, p.34).

Maroy et Dutercq (2017, p. 26) ont opérationnalisés cette autonomie à trois niveaux :

- L'autonomie de décision, en lien avec les actes du travail que l'on exerce ;
- L'autonomie de réflexion, en lien avec les choix décisionnels et la capacité d'agir face à une situation de travail ;
- L'autonomie éthique, en lien avec l'ensemble des principes et normes qui régissent une activité professionnelle.

En outre, la responsabilité dont fait preuve un enseignant en exercice de son travail représente l'une des qualités essentielles de l'autonomie d'un enseignant. Elle émerge de son statut et de ses différents rôles au sein de la communauté éducative en général et de la salle de classe en particulier (Menye Nga & Yankam, 2020).

De même, ces auteurs expliquent que la pratique réflexive est une fonction que chaque enseignant doit pouvoir développer dans son travail. Elle est considérée comme l'une des variables qui caractérisent le professionnalisme d'un enseignant. Ce dernier peut se mesurer à travers la capacité de l'enseignant à réfléchir sur ses actions pédagogiques et à « *anticiper sur les actes cognitifs des élèves* » (Menye Nga & Yankam, 2020, p.99).

De ce fait, l'autonomie est sous toutes ses formes un facteur qui permet à un enseignant de développer la pratique réflexive ; une fonction qui permet de se rendre compte de ses capacités à réussir, à dépasser ses limites, à fournir des efforts indispensables pour venir à bout des situations complexes (Gouin et al. 2021).

2.3.2.3. Les réseaux des pairs

L'OCDE (2016) appréhende les réseaux de pairs comme des cadres d'échanges d'informations et de soutien nécessaires au maintien de normes élevées d'enseignement, caractérisés par la participation à des programmes d'initiation et de tutorat, les réseaux d'enseignants et l'accès à un retour d'information à la suite d'observations directes. Pour mieux faire preuve de professionnalisme, les enseignants doivent se mettre ensemble pour travailler en collaboration.

En effet, Menye Nga et Yankam (2020) affirment que l'enseignant est un acteur social qui influence son environnement à travers ses aptitudes et ses actions professionnelles. Il appartient

à un groupe professionnel avec lequel il doit collaborer, réfléchir, et échanger sur l'activité qu'il mène. Ces relations avec ce groupe peuvent se développer dans la salle de classe, hors de la salle de classe, au sein du bassin pédagogique ou des communautés d'apprentissage professionnel.

Le professionnalisme d'un enseignant peut donc aussi s'affirmer dans sa manière de travailler en étroite collaboration avec son groupe professionnel et la communauté éducative toute entière. Toutefois, la formation continue s'avère indispensable dans un contexte de socialisation pour faire des enseignants de véritables acteurs sociaux qui participent à l'éradication des fléaux qui minent la société.

2.4. RAPPORTS ENTRE LA FORMATION CONTINUE ET LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS

La formation continue des enseignants est avant toute chose un droit pour développer leur professionnalisme. Elle apparaît aussi comme un devoir qui s'impose à chaque enseignant (Menye Nga & Yankam, 2019, 99) pour améliorer l'action pédagogique et mieux répondre aux exigences éducatives induites par l'évolution des réalités du temps. Toutefois, Lessard (2021) rappelle qu'elle est « *une responsabilité autant individuel qu'organisationnelle* » (p.42).

Il existe plusieurs rapports entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants. Dans le cadre de notre recherche, nous avons identifiés puis analysés trois dimensions autour desquels s'établissent ces rapports. Parmi celles-ci, nous avons l'accompagnement professionnel des enseignants, le développement des compétences professionnelles et la professionnalisation des enseignants.

2.4.1. L'accompagnement professionnel des enseignants

D'après le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative du Québec (2017), l'accompagnement professionnel est un soutien dont le but est d'ajuster les pratiques existantes ou de mettre en place des pratiques nouvelles pour une activité donnée.

Dans le cadre de la profession enseignante, l'accompagnement professionnel représente un moyen approprié pour assurer la formation continue des enseignants, et favoriser l'amélioration de leur professionnalisme.

Selon Gaudreau, Trépanier et Daigle (2021, p.18), il a été perçu comme une nécessité au même titre que la transmission des connaissances depuis la formation initiale jusqu'à l'exercice de la profession pour mieux répondre aux exigences nouvelles de l'évolution des réalités, ainsi que celles des considérations pratiques sur le terrain.

En outre le processus d'accompagnement professionnel pour un enseignant vise précisément à lui faire adopter des actions qui vont modifier ou remplacer certaines pratiques existantes dans son activité. Il implique donc un changement de comportement, d'attitude et d'approche de la part de chaque enseignant, ainsi qu'un soutien adéquat avec les besoins de celui-ci.

Ainsi, l'accompagnement professionnel s'inscrit dans le cadre des objectifs de la formation continue et se réalise lors des contextes variés de cette formation. De nombreuses recherches (CTREQ, 2017 ; Moulakdi, 2020 ; Menye Nga & Yankam, 2020) ont relevé qu'une formation continue des enseignants peut se tenir lors : des séminaires de formation, dans le cadre du mentorat, du tutorat, du coaching, des journées d'animation ou d'assistance pédagogique ou dans le cadre des communautés d'apprentissage professionnel, Il s'agit des différents contextes pendant lesquels un enseignant ou un groupe d'enseignant bénéficie d'un accompagnement professionnel.

Toutefois, l'accompagnement professionnel d'un enseignant ne s'attèle pas seulement à accroître ses compétences et son efficacité. Il garantit aussi son bien-être, et favorise une bonne collaboration entre collègue à travers le partage des expériences vécues en situation de travail (Daigle & al, 2021). D'après ces auteurs, il soutient également le développement professionnel des enseignants et favorise la réussite scolaire au sein d'un système éducatif.

2.4.2. Le développement des compétences professionnelles d'un enseignant

Tout d'abord, le développement professionnel désigne un processus général qui consiste à acquérir, élargir, affiner et maintenir des connaissances indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle (Gouin et al. 2021 ; Lessard, 2021). D'après ces auteurs, ce processus doit être intentionnel, continu et systémique. De plus, il se déploie en deux phases au rang desquelles : une phase d'apprentissage et une phase de construction identitaire.

La première phase est un processus d'apprentissage qui a pour but l'acquisition des connaissances transmises et susceptible d'ajuster ou de modifier les actions professionnelles. Elle permet d'améliorer les compétences professionnelles que l'on dispose, ainsi que l'apprentissage des élèves.

La seconde phase quant à elle est un processus de construction identitaire qui selon Billet et Somerville (2004 cités dans Gouin & al. 2021, p.29), vise à développer en l'individu toutes formes de représentations et de sentiments à son sujet relativement aux autres.

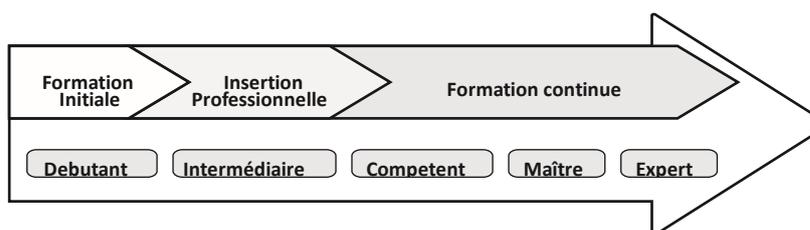
En s'en tenant à la conception du développement professionnel comme un processus d'apprentissage, Salman (2014) affirme que la profession d'enseignant comprend des

compétences diverses et complexes auxquelles il faut se former pour s'en acquérir, et renforcer au moyen de la formation continue.

Depuis plusieurs années, le développement des compétences des enseignants constitue l'un des défis majeurs que les systèmes éducatifs se proposent de relever. Mais face à une forte croissance de besoins de la communauté éducative, la plupart des enseignants se retrouvent confrontés à des situations de travail difficile pour lesquelles ils n'ont pas nécessairement reçu de formation (Gouin & al. 2021, p.26).

Toutefois, ces auteurs rappellent que les enseignants n'ont pas tous le même niveau de compétence dans l'évolution de leur carrière professionnelle. S'appuyant sur les travaux réalisés par leurs prédécesseurs, ils ont pu rappeler les différents niveaux de développement professionnel des enseignants tel que formulé par Chambers et Glassman (1997, cité dans Gouin & al. 2021) : « *débutant, intermédiaire, compétent, maître et expert* » (pp.35-36). La figure ci-après illustre ces différents niveaux, selon trois périodes qui déterminent la carrière professionnelle d'un enseignant.

Figure 2 : Niveaux développement professionnel d'un enseignant.



Source : Gouin et al, 2021, p.36

Au niveau débutant : l'enseignant acquiert encore les connaissances de base techniques en rapport avec sa profession. Il a besoin d'un accompagnement pour assumer l'ensemble de ses fonctions, et analyser les situations professionnelles auxquelles il se trouve confronté. A l'observation de cette figure, l'enseignant à ce niveau de développement est encore en phase de formation initiale.

Au niveau intermédiaire : l'enseignant assume l'ensemble de ses fonctions en commettant certaines erreurs. Dans cette logique, il apprend de ces erreurs, s'améliore et cherche de plus en plus à trouver des solutions par lui-même. Il mobilise ses connaissances et en acquiert de nouvelles selon les situations professionnelles qui se présentent. A ce niveau, nous observons que l'enseignant est en phase d'insertion professionnelle.

Au niveau compétent : L'enseignant est prêt à entamer une pratique plus « *indépendante* » et « *assumée* » (ne copie pas les pratiques de ses collègues). Il comprend ses choix, il est conscient de ses limites et de ses forces (Gouin et al, 2021).

Au niveau maître : L'enseignant s'adapte rapidement au contexte. Il approprié les valeurs adéquates de son activité. Il existe une cohérence et une fluidité dans toutes ses interventions.

Au niveau Expert : L'enseignant développe la pratique réflexive de façon autonome. Son identité professionnelle est bien définie. Il s'approprié des normes qui régissent sa profession.

A la lumière de la figure 2 ci-dessus, à partir du niveau compétent jusqu'au niveau expert, l'enseignant est en phase de formation continue. De plus, les activités de formation à cette phase favorisent l'acquisition et le renouvellement des compétences professionnelles des enseignants tout au long de leur carrière (Okito Pamijeko & Savard, 2018). Elles permettent donc à l'enseignant d'enrichir et d'actualiser son socle de connaissances, et d'agir avec compétence en mobilisant et en combinant ses ressources et ses expériences.

Toutefois, on ne peut pas obliger un enseignant à suivre une formation continue ; seulement elle s'avère importante pour son développement professionnel tout au long de sa carrière et l'amélioration de son professionnalisme. C'est l'une des raisons pour laquelle Niang (2020) estime qu'il existe un lien étroit entre la formation continue et la transformation des pratiques d'un enseignant. Dans cette perspective, nous pouvons penser que la formation d'un enseignant en contexte de travail produit des connaissances soit actualisée ou nouvelle acquises par l'observation et dans l'interaction, et liées aux pratiques enseignantes.

2.4.2.1. Quelques conditions essentielles pour développer ses compétences professionnelles

L'économie mondiale actuelle est majoritairement caractérisée par de nombreuses innovations. Le besoin de renouvellement des savoirs, et de restructuration de l'activité enseignantes constituent un axe prioritaire que la formation continue entend résoudre.

Si la formation favorise la qualification des travailleurs, ainsi que leur capacité à s'adapter à l'évolution des savoirs et des technologies, Kenny et al (2021, pp.67-71) distinguent quatre conditions essentielles qui pourraient favoriser le développement des compétences professionnelles. Il s'agit de :

- 1- Faire des choix en fonction des besoins professionnels :** la sélection de l'objet de formation continue et des activités à mener doit impérativement tenir compte des besoins éprouvés par les enseignants. Les décisions prises et les orientations choisies doivent donc être cohérentes s'agissant des activités de formation continue dans leurs rapports avec les situations rencontrés dans l'exercice de leur travail.

- 2- **Privilégier une approche à long terme et investir le temps nécessaire** : la faisabilité et l'aménagement du temps à consacrer à une session de formation continue représentent des facteurs cruciaux pour les activités à mener en particulier et le développement professionnel des enseignants en général. Dans cette condition, l'engagement apparaît comme une variable essentielle pour qu'un enseignant parvienne réellement à ajuster ou à transformer ses actions professionnelles.
- 3- **Opter pour une approche s'appuyant sur des connaissances issues de la recherche** : Dans une certaine mesure, les activités de formation continue doivent inciter les enseignants à la recherche.
- 4- **Adopter une démarche réflexive** : la formation continue est une circonstance appropriée pour capter la perception des enseignants de leur profession et de leurs pratiques.

En définitive, le développement des compétences professionnelles vise le renforcement des capacités professionnelles et la transformation des pratiques professionnelles. Dans l'enseignement, Maroy et Dutercq (2017) le considère comme un moyen pour favoriser la professionnalisation des enseignants, améliorer la qualité de l'enseignement, ainsi que la réussite des élèves dans leur apprentissage. Selon Lessard (2021), il est synonyme de la formation continue. Cependant, dans la plupart des systèmes de formation, leur évaluation ne repose pas toujours sur des modalités essentielles et suffisantes pour réellement percevoir ou pas le changement dans les pratiques des enseignants.

2.4.3. La professionnalisation de l'enseignant

Dans l'histoire de l'enseignement, la professionnalisation de l'enseignant a toujours été l'une des problématiques qui suscite de nombreuses réflexions au sein des systèmes éducatifs.

Selon Hugues (1971, cité par Dussault, 1978), le processus de professionnalisation au-delà de l'activité s'applique également aux personnes qui exercent cette activité. Cet auteur estime que tout comme on distingue des activités plus professionnalisées que d'autres, on distingue également des personnes plus professionnelles que d'autres dans l'exercice d'une activité. Si nous nous en tenons à cet ordre d'idée, nous pouvons convenir que la professionnalisation peut se mesurer à deux niveaux importants, à savoir : l'activité et l'individu qui l'exerce.

Pour sa part, Dussault (1978) affirme que, la professionnalisation vise à imputer à une activité professionnelle des qualités qui peuvent la distinguer des autres activités

professionnelles existantes (p. 435). A cet effet, Perron, Lessard et Belanger (1993) nous rapportent que l'amélioration de la qualité de l'éducation pour un système éducatif implique conjointement une professionnalisation de l'enseignement et de la formation. Toutefois, pour parvenir à la professionnalisation de l'enseignement, de nombreux obstacles sont à franchir en ce qui concerne les pratiques enseignantes.

Dès lors, Castouguay et Deblois (1998) expliquent que la professionnalisation de l'enseignant est « *une question d'attitude vis-à-vis de soi-même, de ses collègues, de son travail, et de perception de son rôle d'enseignant* » (p.254). Autrement dit, c'est un processus qui consiste à susciter en l'enseignant une analyse de ses interactions avec l'environnement dans lequel il se trouve, ses collègues et ses pratiques professionnelles.

Dans cette logique, la professionnalisation de l'enseignant s'emploie à faire réfléchir l'enseignant sur ses actions professionnelles afin de mieux orienter sa capacité d'agir face aux situations de travail auxquelles il peut être confronté. Contrairement à la professionnalisation de l'activité, elle vise donc à attribuer à un enseignant des qualités réflexives susceptibles d'améliorer la qualité de ses rapports dans son milieu de travail.

Dans cette perspective, Lantheaume (2008) indique que si l'on souhaite professionnaliser le métier de l'enseignant, il est indispensable de prendre en compte les « *conditions effectives* » (p.10) de son travail afin d'élaborer un référentiel de compétences cohérent avec ses pratiques.

Etant donné les transformations en cours dans le monde et leurs répercussions non seulement sur l'école, mais aussi sur l'activité des enseignants, l'école d'aujourd'hui invite chaque enseignant à faire face aux changements en cours et à faire preuve de créativité et d'inventivité dans son travail quotidien. Selon Ouellet (2012) exercer cette profession demeure un « *engagement social* » (p.156) que prend un individu. Mais s'arrimer au changement de pratiques lié à cette profession « *n'est pas toujours perçu positivement* » (p.159) par certains enseignants, soit du fait de leur incapacité d'adaptation et d'intégration des nouvelles pratiques.

Toutefois, rappelons que la plupart des enseignants prétendent être bon dans leur travail, limitant l'acte d'enseigner à l'utilisation des méthodes, des outils et des approches dépassés dans le temps. Ces auteurs ont relevé que le perfectionnement devrait être une préoccupation majeure des enseignants en exercice de leur profession. Par ailleurs, ils recommandent une culture de collaboration entre les enseignants pour une meilleure professionnalisation de leur activité.

Ainsi, la professionnalisation de l'enseignant doit tenir compte des dimensions de sa formation (Tournier, 2015), dans la mesure où elle permet aussi à ce dernier d'acquérir les ressources techniques indispensables pour garantir la réussite scolaire (Maroy & Dutercq,

2017). Ce processus de professionnalisation ne dépend pas uniquement de la formation. Le souci de professionnaliser l'enseignant peut également émerger de certaines exigences professionnelles propres à l'activité qu'il mène ou d'une motivation personnelle à développer ses pratiques quotidiennes (Gouin & al, 2021).

Le but de la professionnalisation de l'enseignement étant d'amener l'enseignant à maîtriser sa profession, à se responsabiliser et à s'appropriier des différents enjeux de son domaine d'activité ; la formation continue se présente comme un moyen de perfectionnement de l'enseignant selon les besoins spécifiques que ce dernier souhaite satisfaire pour améliorer son professionnalisme.

CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

3.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

Dans cette partie de notre étude, nous avons précisé et expliqué selon la littérature existante, quelques concepts clés qui structurent le développement de notre travail. Il s'agit des concepts de : formation continue, enseignant, et professionnalisme.

3.1.1. Formation continue

3.1.1.1. Définition du concept de formation continue

Selon le CTREQ (2017), la formation continue désigne « *l'ensemble des actions et des activités au cours desquelles les professionnels en exercice s'engagent de façon individuelle ou collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique* » (p. 19). En d'autres termes, c'est un ensemble d'activité destinée à une personne ou un groupe de personnes exerçant déjà une activité professionnelle. Elle a pour but d'actualiser ou de faire acquérir de nouvelles aptitudes professionnelles à ce groupe de personnes.

La formation continue peut consister à s'imprégner des expériences des autres (Gremion, 2018) ou à assurer la continuité de l'action de formation dans la durée (Niang, 2020) ; à travers une analyse des situations complexes rencontrées, des pratiques individuelles ou collectives ou d'autres confrontations. Autrement dit, c'est un ensemble d'activités pédagogiques dans lesquelles s'engagent des personnes en exercice de leur travail, dans le but de combler leurs insuffisances et d'apprendre tout au long de leur carrière professionnelle.

Dans le cadre de la profession enseignante, nous pouvons la définir comme un processus qui vise à transmettre aux enseignants en poste des connaissances, des compétences et des comportements nécessaires pour améliorer leurs pratiques et mieux faire face aux situations complexes dans leur travail.

La formation continue se présente donc comme l'un des leviers important de développement de la profession d'enseignant au sein d'un système éducatif. C'est un processus éducatif à caractère professionnel dont les modes de transmission des savoirs s'opèrent généralement dans un contexte de travail (Monville & Dimitri, 2008).

Selon Mouele (2017), elle permet à un enseignant d'acquérir et de renouveler ses compétences professionnelles en vue de faire face aux changements qui caractérisent l'environnement scolaire.

D'ailleurs, Okito Pamijeko et Savard (2018) la définissent comme un ensemble d'activités pédagogiques qui visent à développer ou à approfondir les compétences d'un

individu qui exerce un métier. En effet, la formation continue est un processus dont les différentes actions favorisent le développement et l'amélioration des compétences professionnelles, ainsi que la capacité d'agir face à des situations complexes ou nouvelles liées à un métier.

C'est donc une forme d'apprentissage en milieu de travail caractérisée par un ensemble d'activités d'apprentissage structurées et systématique auxquelles les enseignants en exercice participent afin d'actualiser leurs connaissances, d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences professionnelles et d'améliorer leur niveau de compétences (Okito Pamijeko & Savard, 2018).

Dans l'enseignement, le souci de se former en contexte de travail peut donc émerger de la volonté des enseignants à renforcer leurs compétences, à procéder à des changements de pratique et à s'adapter aux nouvelles réalités et exigences de leur profession induit par la mondialisation. Ainsi, la formation continue est un moyen d'accompagnement qui assure simultanément une mise à jour et une mise à niveau des capacités de l'enseignant.

3.1.1.2. Les types de formation continue

Gaudreau et al (2021, p.138) distinguent quatre types de formation continue, à savoir : les formations ponctuelles, les programmes de formation offerts en milieu de pratique, les formations créditées en présentielle ou à distance et les formations en ligne ouverte à tous gratuitement (FOAD)⁸.

Ces formations peuvent se réaliser dans divers contextes comme nous l'avons déjà susmentionné avec pour visées principales d'enrichir les actions pédagogiques, d'exploiter des stratégies d'enseignement et favoriser un meilleur réinvestissement dans la pratique (Gaudreau & al. 2021). Selon Maud (2008), les finalités de ces formations peuvent se résumer à trois processus :

- Le développement d'une organisation et de son personnel,
- Le perfectionnement dans le champ de la formation initiale,
- L'acquisition de nouvelles aptitudes (intellectuelles, techniques et morales).

3.1.1.3. Les conditions d'efficacité d'une activité de formation continue

Nous pouvons ainsi considérer la formation continue comme une formation des enseignants en vue de développer leur savoir agir et les rendre expert de leur profession. Cependant, les effets escomptés d'une telle formation sont parfois moindres dans la mesure où,

⁸ FOAD : Formation Ouverte et à Distance.

l'investissement consacré à ses activités n'est pas suffisant et si leurs articulations ne tiennent pas compte des besoins réels de formation exprimés par les travailleurs.

De plus, si le suivi des personnes ayant été formé est non effectif ou mal mené, leur professionnalisme ne pourrait pas s'affirmer à sa juste valeur. Ainsi, Gaudreau et al. (2021) affirment que mener des activités de formation continue n'ayant aucun rapport direct avec les besoins de formation éprouvés par le personnel du système éducatif pourrait être « *une perte de temps professionnel* » (p.156).

Pour être efficace, une formation continue doit faire l'objet d'une « *implication volontaire* » (Niang, 2020, 77) ou d'un engagement (Kenny & al. 2021) des enseignants. Par ailleurs, l'offre de formation continue doit être diversifiée.

D'après l'analyse de Joyce et Showers (2002 cités dans Gaudreau et al. 2021, p.157), cinq conditions doivent être assurées pour qu'une activité de formation continue soit efficace :

- 1- Aborder des contenus appuyés par la théorie et la recherche ;
- 2- Utiliser la démonstration et l'exemplification pour soutenir l'apprentissage ;
- 3- Offrir aux participants des occasions de mettre en pratique les méthodes et stratégies enseignées en contexte réel ;
- 4- Fournir une rétroaction aux participants concernant leurs apprentissages et leur performance lors des pratiques ;
- 5- Prévoir des modalités de suivi et d'accompagnement pour la mise en œuvre des nouvelles pratiques.

3.1.2. Enseignant

3.1.2.1. Définition du concept d'enseignant

Un enseignant est un acteur opérationnel du processus éducatif qui assure de manière concrète la mise en œuvre des objectifs d'enseignements et d'apprentissages qui lui sont assignés. D'après les travaux de recherche de Mbog Djom (2017), c'est une personne dont l'activité consiste à enseigner, à instruire ou à transmettre des connaissances aux élèves à partir des méthodes et outils pédagogiques appropriés.

Au Cameroun, selon l'article 37 de la *Loi d'orientation de l'éducation*⁹ ; l'enseignant est le principale garant de la qualité de l'éducation. Pour lui permettre de bien exercer ses fonctions,

⁹ La *Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun* a été promulguée le 14 avril 1998 ; elle fixe le cadre juridique général de l'éducation appliqué à tous les niveaux d'enseignement du système éducatif.

des conditions de travail, de vie et de formation approprié doivent l'être garantit ; selon le niveau d'enseignement pour lequel il assure le processus éducatif.

De ce fait, un enseignant doit disposer de suffisamment de ressources essentielles pour bien assurer ses pratiques quotidiennes. En effet, de nombreuses recherches estiment qu'un enseignant doit au préalable avoir acquis et développés un ensemble de compétences pédagogiques pour les utilisées dans le processus Enseignement – Apprentissage (Okito Pamijeko & Savard, 2018 ; Beaumont & Garcia, 2020 ; Sirois & al, 2022).

L'enseignant est donc un acteur majeur du processus éducatif, capable de mobiliser et d'exploiter convenablement ses compétences (Mbog Djom, 2017) pour parvenir à atteindre les objectifs globaux et spécifiques du processus éducatif. Dès lors, ces différentes actions (mobiliser et exploiter) permettent de mesurer l'efficacité de l'enseignant. Par ailleurs la littérature scientifique a démontré qu'il existe une relation entre les caractéristiques d'un enseignant et son efficacité.

3.1.2.2. Les caractéristiques d'un enseignant

Les caractéristiques d'un enseignant désignent l'ensemble des facteurs « *relativement stable* » (p.37) qui influence la personnalité d'un enseignant, ainsi que la manière dont il travail (Mbog Djom, 2017). Ainsi, selon le statut on peut distinguer dans un niveau d'enseignement des enseignants ayant subi une formation pour enseigner, et des enseignants non formés pour enseigner.

Cependant, Mbog Djom (2017) a rappelé quatre catégories d'éléments qui peuvent caractériser un enseignant. Il s'agit de :

- *le professionnalisme* : il peut s'affirmer à travers les compétences, l'engagement, la confiance, la fiabilité le respect.
- *la réflexion* : elle s'évalue sur un plan analytique et conceptuel.
- *les attentes* : elles se déterminent à partir du souci d'amélioration, de la curiosité et de l'esprit d'initiative de l'enseignant.
- *le leadership* : il est lié à la flexibilité, la responsabilité et le souci d'apprendre observés chez l'enseignant en exercice de ses fonctions.

En outre, les travaux de Sirois, Niyubahwe et Bergeron (2022) nous apprennent que la motivation représente aussi un aspect important qui peut caractériser un enseignant. En effet, de nombreux éléments de motivation peuvent expliquer ce qui amène une personne à devenir enseignant. Dans cette perspective, ces auteurs ont identifié trois éléments de motivation qui

pourrait justifier le choix d'être enseignant de certaines personnes. Il s'agit de la motivation altruiste, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

- La motivation altruiste est celle d'après laquelle une personne perçoit l'enseignement comme une activité indispensable, à travers laquelle elle peut contribuer au développement du capital humain de sa société.
- La motivation intrinsèque est liée à l'activité enseignante elle-même.
- La motivation extrinsèque est liée aux conditions de travail d'un enseignant.

3.1.3. Professionnalisme

3.1.3.1. Définition du concept de professionnalisme

D'entrée de jeu, le professionnalisme est un concept dérivé des noms « *profession* » qui s'appréhende comme une activité exercée par un ensemble d'individus selon des principes et des règles établies ; et « *professionnel* » qui désigne une personne dotée d'une certaine expérience dans une activité qu'elle exerce constamment. Il s'agit d'un terme polysémique dont l'appréhension varie selon les auteurs qui l'utilisent.

Selon le *Petit Larousse illustrée* (2019), ce concept désigne la « *qualité de quelqu'un qui exerce une profession avec une grande compétence* » (p. 868). En d'autres termes, c'est le caractère d'un individu expérimenté dans l'exercice d'une activité professionnelle.

Bien que de nombreux travaux de recherche abordent le concept de professionnalisme, Maroy et Dutercq (2017) ont indiqué qu'il s'agit de ce concept, ou de celui de « profession » ; il est particulièrement difficile de les appréhender dans la littérature en lien avec le domaine de l'éducation (p.22). Cependant, ces auteurs définissent le professionnalisme comme la capacité à assurer ses engagements professionnels envers une société et de répondre convenablement à ses attentes.

Théorisé par Freidson (2001, cité par Maroy & Dutercq 2017, p. 23) sous un modèle appelé « *le modèle des professions* », cet auteur définit le professionnalisme comme un cadre institutionnel au sein duquel l'exercice des pratiques professionnelles est contrôlé par les travailleurs et non par les consommateurs ou par la hiérarchie.

Le professionnalisme peut donc renvoyer au fait pour une personne maîtriser son travail et de l'exercer dans le respect des normes qui régissent son activité. Il se reflète à travers ses pratiques quotidiennes soit au niveau opérationnel, au niveau relationnel et soit au niveau de son engagement dans son travail.

Dans le cadre du processus de transfert de connaissances le CTREQ (2017) conçoit le professionnalisme comme un « *Agir compétent* » (p.8) qui se traduit par la manière selon

laquelle un professionnel mobilise et combine ses ressources, son expérience et sa capacité réflexive face à une situation de travail. Toutefois, ces ressources sont mobilisées ou combinées en fonction du type de situation à laquelle le professionnel est confronté.

Ainsi, Giry (2003) indique dans son cours (pp. 12-16) que ces ressources peuvent être de nature interne « *incorporées en l'individu* » lorsqu'il s'agit des savoirs, des savoirs faire ou des savoirs être ; et de nature externe « *issues de l'environnement* » dans une perspective relationnelle, matérielle, financière ou autres.

Toute personne exerçant une activité professionnelle développe son professionnalisme, à partir de l'ensemble des compétences acquises dans son domaine et des expériences qu'il acquiert au quotidien dans l'exercice de son travail. C'est donc l'une des qualités professionnelles qui influence l'image et la réputation des personnes qui exercent une même profession.

Toutefois, l'examen de la littérature scientifique sur le concept de professionnalisme révèle que c'est l'un des facteurs qui détermine la fiabilité, la compétence et le respect à l'égard d'un acteur professionnel.

Dans le cadre de la profession enseignante par exemple, l'agir professionnel d'un enseignant détermine donc l'image que la communauté éducative a de sa personnalité, de ses compétences et de son engagement. Cependant, son professionnalisme peut s'affirmer à travers la mise en œuvre conjointe des ressources internes et externes dont il dispose pour résoudre les situations problèmes auxquelles il est confronté dans son travail.

3.1.3.2. Le professionnalisme et ses caractéristiques

Au regard de cette littérature scientifique, nous pouvons convenir que le professionnalisme est caractérisé par plusieurs facteurs. L'opérationnalisation de ce concept aboutit à trois principales variables qui facilitent son appréhension. Il s'agit :

- Des connaissances et compétences liées à une profession ;
- Des habiletés qui répondent aux attentes en matière de relations professionnelles ;
- De l'engagement à accomplir un travail de qualité.

Ainsi, nous pouvons donc analyser le professionnalisme en nous appuyant sur trois ces caractéristiques, qui en d'autres termes se rapportent aux savoirs, aux savoirs - faire et aux savoirs - être liés à la profession que l'on exerce.

3.2. THÉORIE DE REFERENCE DE L'ÉTUDE

Cette partie présente la théorie choisie pour mieux cerner notre thématique et l'approfondir davantage. Étant donné qu'une formation continue à l'enseignement s'appréhende comme une activité pédagogique qui s'articule autour d'un ensemble d'action et

implique divers enjeux ; nous avons choisi d'étayer notre recherche avec la théorie de l'activité, particulièrement celle des systèmes d'activité développé par Yrjö Engeström (1987).

3.2.1. Evolution historique de la théorie des systèmes d'activité

Le développement de la théorie des systèmes d'activité est relativement récent, mais il s'enracine dans la théorie de l'activité initiée par les travaux d'Aleksei Leontiev (1903-1979), sous la direction de Lev Vygotski (1896-1934), et dont le but de leur étude était de « *démontrer la place de la culture, et dont de l'histoire, dans les rapports entre conscience et action* » (Orly, 2019, 107). Dès lors la théorie des systèmes d'activité a été précédée de deux générations marquées au départ par les travaux de Vygotski, ensuite par ceux de Leontiev.

1- DE LA PREMIERE GENERATION

Initialement développé sur un modèle « *historico-culturelle* », la première génération de la théorie de l'activité a été développé par Vygotsky (Venturini, 2012 ; Charest & Hamel, 2020). Cette théorie a pour objet d'étudier l'activité humaine dans ses rapports et ses interactions avec les objets et les acteurs de son environnement.

Ainsi, les travaux de Vygotsky vont s'articuler sur la médiation individuelle de l'activité humaine. Pour ce dernier, il existe une relation entre l'action humaine et des éléments porteurs d'une dimension historique et culturelle qui relie la pensée de l'individu à sa société (Venturini, 2012). L'évolution de la recherche s'inscrivant dans la continuité de ces travaux va aboutir à la révision de cette théorie.

2- DE LA DEUXIEME GENERATION

La deuxième génération de la théorie de l'activité est issue des travaux de Leontiev. Les résultats de sa recherche vont aboutir sur un modèle de médiation plutôt collectif de l'activité avec des actions individuelles dont les règles et la division du travail seront appréhendé comme les médiateurs de l'activité.

Orly (2019) affirme que ce modèle théorique provient d'un ensemble d'éléments constitué à partir d'une expérience menée, qui expose de façon claire l'activité d'un individu. Ce qu'il a d'ailleurs appelé « *La théorie du reflet psychique pour penser l'activité des sujets* » (p.110).

D'après cet auteur, Leontiev pense que l'activité d'un individu est dépendante du reflet psychique. Ainsi, sa théorie vise non seulement à transformer ou à changer une pratique professionnelle, mais également les différents acteurs de ces pratiques. Dès lors, Leontiev appréhende l'activité comme un système doté d'une structure, d'un développement et des transformations internes qui lui sont propres (Orly, 2019).

Toutefois, la théorie de l'activité telle que pensée par Leontiev va continuer de marquer la psychologie du travail et de la formation, notamment à travers ses trois représentations de l'activité. En effet, Leontiev distingue trois niveaux de l'activité (Clauzard, 2019) :

- **Les activités** proprement dit : elles sont liées à une finalité, une intention ou à un motif ; et conduisent à des actions à mener.
- **Les actions** : les actions en ce qui les concerne se réalisent par l'individu ou le groupe, à partir des opérations définies. Chacune d'elles sont orientées vers un but.
- **Les opérations** : les opérations quant à elles s'effectuent selon les procédures et les conditions de réalisation nécessaires définies par une action.

3- DE LA TROISIEME GENERATION

Yrjö Engeström (1987) va étendre les travaux de ses prédécesseurs en développant à son tour la troisième génération de la théorie de l'activité sous le modèle des systèmes d'activités interdépendantes (Venturini, 2012 ; Orly, 2019 ; Charest & Hamel, 2020).

Cette approche théorique va appréhender l'activité comme un système et analyser la dynamique de l'activité humaine en insistant sur la médiation au sens large du terme (Venturini, 2012 ; Bracewell & Park, 2013).

L'examen de la littérature scientifique sur le modèle théorique des systèmes d'activité nous permet de retenir que le système d'activité est un ensemble d'activités dont les composantes interagissent les unes avec les autres, et sont disposées selon un ordre spécifique. Par ailleurs, ses recherches révèlent que ce modèle est une structure triangulaire à sept pôles dont les différentes composantes sont : le sujet, l'objet, la communauté, les règles, outils, la division du travail et le résultat (Venturini, 2012 ; Bracewell & Park, 2013 ; Charest & Hamel, 2020). La figure ci-dessous illustre ce modèle théorique avec ses différentes composantes.

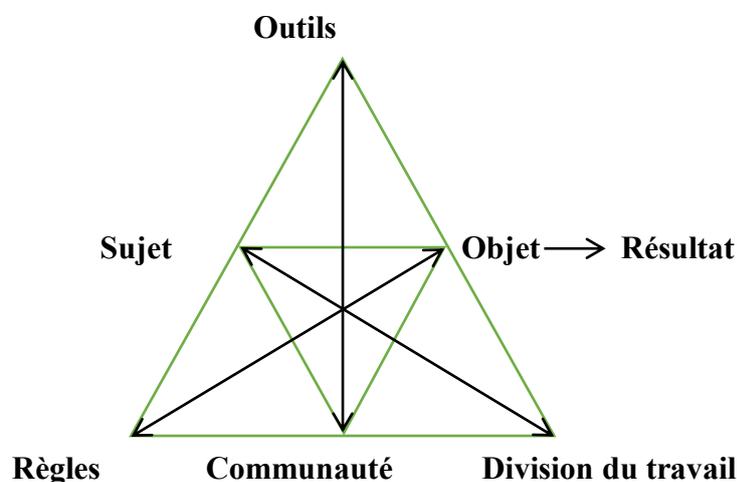


Figure 3 : Modélisation des systèmes d'activité d'Engeström

A l'observation de cette figure, chacune des composantes de ce système constitue un point de médiation, et ces composantes interagissent les unes les autres (Venturini, 2012). Cet auteur précise que :

- Le **sujet** renvoie à un individu ou un groupe d'individu dont les avis sont collectés ;
- L'objet représente le besoin auquel l'activité souhaite répondre. Il est considéré comme l'élément principal du système qui oriente l'activité ;
- Les **outils** désignent l'ensemble des ressources à la disposition du sujet pour réaliser l'objet de l'activité ;
- Les **règles** sont les normes et habitudes qui régulent les actions et opérations dans le système d'activité ;
- La **division du travail** désigne la distribution du travail, des rôles et des tâches qui permettront d'atteindre l'objet visé ;
- La **communauté** représente l'ensemble des personnes impliqués dans l'activité.

Ainsi, nous retenons d'après le modèle théorique d'Engeström que le système d'activité émerge d'un ensemble de facteurs qui sont en interaction entre eux, et permettent de limiter de manière conjointe le travail d'une personne et la place qu'elle occupe dans une activité.

Venturini (2012, p. 130) précise qu'à partir du moment où les différents facteurs de ce système s'influencent les uns les autres, cela peut entraîner des contradictions du système ou de plusieurs systèmes d'activité. Ce qui pourrait faire place à un ajustement voire une évolution de ce modèle théorique.

C'est dans cette perspective que Bracewell et Park (2013) propose une révision du triangle des systèmes d'activité d'Engeström fondée sur la médiation qui existe entre les outils, les règles et la division du travail. En effet, ces auteurs font remarquer que ces trois composantes de médiation du système semblent à première vue (voir figure 3) être séparées aux trois extrémités du triangle.

A cet effet, ils révèlent qu'il existe un point commun essentiel entre ces composantes du système d'activité, à savoir qu'elles correspondent à des constructions médiatrices. Toutefois, ces médiations seraient perceptibles si l'on modifie la structure du triangle en un tétraèdre tridimensionnel. La figure ci-dessous illustre cette modélisation tel que représenté dans les travaux de Bracewell et Park (2013, p. 29).

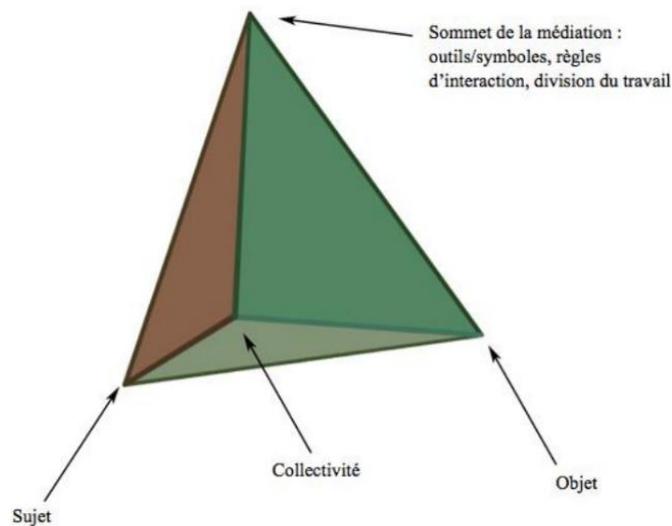


Figure 4 : Représentation tétraédrique de la théorie des systèmes d'activité selon Bracewell et Park (2013).

A l'observation de cette figure, nous constatons que la base du système d'activité est constituée par le triangle original de l'activité : « *Sujet – communauté – objet* ». Les trois autres composantes « *outils – règles – division du travail* » se joignent pour former le sommet du tétraèdre. Bracewell et Park (2013) affirme que, cette représentation : « *souligne la synergie qui s'impose entre les types de médiation pour que les personnes puissent mener à bien leurs activités* » (p. 29).

3.2.2. Les principes de la théorie des systèmes d'activité

D'après Engeström (2001 cité dans Charest & Hamel, 2020), la théorie de l'activité repose sur cinq principes :

Principe 1 : le système d'activité représente l'unité principale d'analyse, en relation avec d'autres systèmes d'activité. Chaque système d'activité doit au moins interagir avec un autre système. Les actions individuelles ou de groupes orientés vers un objectif ne peuvent être interprétées et comprises que par l'intermédiaire des interactions entre les systèmes d'activité.

Principe 2 : le système d'activité rend compte des avis multiples et de divers intérêts par rapport à une activité. La division du travail dans une activité crée ces positions diverses chez les participants. L'interaction entre les systèmes d'activité multiplie la pluralité des voix.

Principe 3 : les systèmes d'activité évoluent avec le temps : leurs problèmes et leur potentiel ne peuvent être compris qu'à partir de leur contexte historique.

Principe 4 : les systèmes d'activité peuvent engendrer des contradictions à titre de sources de changement et de développement. Ces contradictions peuvent négativement

influencer l'activité, mais contribuent aussi à des ajustements, voir des innovations favorables à l'activité.

Principe 5 : Les systèmes d'activité aboutissent à des transformations. Lorsque les contradictions sont trop fortes, les participants peuvent les remettre en question et déroger des normes établies.

3.2.3. Implication de la théorie des systèmes d'activités dans l'étude

Dans le cadre de notre recherche, nous avons convoqué la théorie des systèmes d'activités dans la mesure où elle vise en principe l'amélioration et la transformation des pratiques d'une activité (Owen, 2008).

En effet, Owen (2008) constate qu'au regard des changements en cours dans la société actuelle, les acteurs d'une activité professionnelle ont tendances à déclarer que leur activité devient de plus en plus complexe et caractérisé par une croissance de l'intensité de travail. Par ailleurs, leur activité se réalise davantage dans des circonstances marquées par : un contexte d'évolution dynamique ; une interdépendance des tâches qui impliquent divers acteurs ; une croissance permanente des besoins et l'abstraction du travail par l'utilisation des ressources informationnelle (Owen, 2008, p. 71).

La littérature scientifique de cette étude nous décline donc cette même réalité en ce qui concerne formation continue des enseignants du cycle primaire, dans une perspective où la formation continue est une activité dont l'objectif général vise l'amélioration du professionnalisme enseignant en situation de travail.

D'autant plus que la formation des enseignants devient de plus en plus complexe et en proie à de nombreux changement, cette littérature décrit la formation continue comme une activité dynamique qui implique de nombreux ressources ; tandis que le professionnalisme enseignant désigne un résultat escompter à partir du développement professionnel et implique une combinaison et une mobilisation conjointe des ressources de la formation continue : un ensemble de caractéristique propre au système d'activité d'Engeström.

Engeström (2000, cité dans Venturini, 2012, p. 130) affirme que « *Le système d'activité est donc dynamique et permet le développement des acteurs et des pratiques* ». En d'autres termes, les facteurs d'un système sont tous liés les uns aux autres. Pour mieux appréhender une activité, l'on peut s'appuyer sur l'un de ces facteurs pour expliquer les interactions d'autres facteurs du système.

Ainsi, à partir du modèle théorique des systèmes d'activité, nous avons essayé de conceptualiser la formation continue des enseignants comme un système d'activité dont l'objet

visé est leur développement professionnel avec pour résultat le renforcement du professionnalisme de ces derniers.

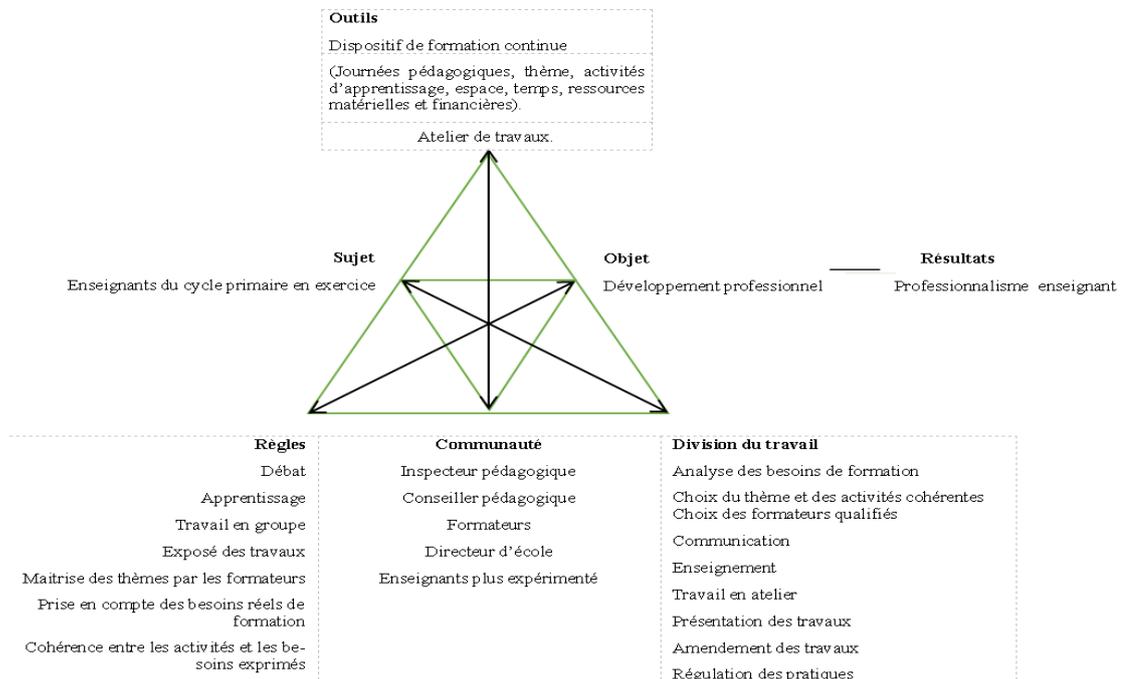


Figure 5 : Modélisation du système de formation continue des enseignants du cycle primaire selon l'auteur.

3.2.4. Intérêt de la théorie des systèmes d'activité pour l'étude

Venturini (2012) explique que l'intérêt d'utiliser le modèle théorique d'Engeström se trouve dans sa capacité à produire une modélisation qui explique et interprète la réalité d'une activité. De plus, il fait partie des approches qui influencent la formation dans un contexte d'apprentissage. Ainsi, l'analyse d'une activité à partir de ce modèle théorique permet de comparer les pratiques exercées par ses acteurs, afin de comprendre et de déterminer les moyens techniques utilisés par ces derniers ou d'anticiper sur la résolution des situations complexes liées à l'exercice de cette activité (Orly, 2019).

La théorie des systèmes d'activités s'avère donc importante dans cette étude, car elle nous permet d'analyser les actions menées dans le cadre d'une formation continue des enseignants, de mieux connaître les situations de travail des enseignants, et de mieux comprendre leur activité.

La formation continue d'un enseignant est avant tout une activité complexe et dynamique destinée à des enseignants en perpétuelle interaction avec les élèves, leurs collègues, et l'environnement dans lequel ils travaillent. Elle peut émerger de la volonté de l'enseignant à transformer ses pratiques et à mettre à jour ses compétences professionnelles.

Ainsi, Les travaux de Engeström permettent de mettre en exergue l'importance de réfléchir sur le processus de travail, l'activité collective conjointe en solidarité avec le lieu et l'activité d'une personne dans ce processus (Olry, 2019, 118).

CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre nous permet d'aborder les différents aspects de la méthodologie adoptée pour notre recherche en présentant respectivement : le type de recherche, le champ de l'étude, le processus de collecte des données et le processus d'analyse des données.

4.1. TYPE DE RECHERCHE

La présente étude est une recherche quantitative menée selon l'approche descriptive. Nous avons opté pour ce type de recherche au regard de notre préoccupation majeure, des objectifs et des hypothèses de notre étude. De plus, nous envisageons expliquer statistiquement l'effet de la formation continue sur le professionnalisme des enseignants impliqués dans cette étude ; et établir une relation entre les variables de notre sujet.

4.2. CHAMP DE L'ÉTUDE

4.2.1. Site de l'étude

Notre étude s'est déroulée dans l'arrondissement d'Eséka, une localité du Cameroun située dans la région du Centre et chef-lieu du département du Nyong et Kellé. Sur le plan géographique, c'est un arrondissement d'une superficie estimée à 965 km², limitée au Nord par la Commune de Ngog-Mapubi ; au Sud par la Commune de Lolodorf (Département de l'Océan) ; à l'Est par les Communes de Makak et Matomb ; et à l'Ouest par les Communes de Biyouha et Messondo. Sur le plan démographique, sa population est en constante augmentation, notamment avec le phénomène d'exode rural, des déplacés internes et l'affectation du personnel. A ce jour, elle est estimée à plus de 30 000 habitants inégalement répartis sur l'étendue du territoire. Sur le plan culturelle, 90% de cette population est autochtone et parle la langue Bassa, tandis qu'une faible proportion (10%) de celle-ci est constitué des ressortissants des autres régions du pays et d'ethnies différentes (Bamoums, Bamilékés, Bayas, Bulus, Foulbés, Eton, etc.). Les religions dominantes dans cette circonscription administrative sont le catholicisme, suivi du protestantisme, de l'islam et des témoins de Jéhovah.

D'après la carte scolaire 2021-2022 du Minedub (2022), l'arrondissement d'Eséka compte plus de 28 écoles primaires, parmi lesquelles 24 écoles sont d'ordre public. Les enseignements y sont dispensés par des enseignants recrutés à la fonction publique ; et d'autres enseignants recrutés par les écoles. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, le Minedub a recensé 142 enseignants répartis dans les différentes écoles primaires publiques de cet arrondissement. De cet effectif, l'on a pu dénombrer 88% d'enseignants formés et recrutés par

l'Etat, et 12% d'enseignants pris en charge par l'Association des Parents d'Elèves et Enseignants (APEE).

4.2.2. Population de l'étude

La présente étude concerne l'ensemble des enseignants qui exercent leur fonction dans les écoles primaires publiques de l'arrondissement d'Eséka. Dans le cadre de nos investigations, nous avons choisi 10 écoles primaires publiques sur les 24 écoles recensées au cours de l'année 2021-2022, pour mener cette étude. Ce choix se justifie d'une part au vu des contraintes liées au temps et aux ressources financières et logistiques qui n'ont pas favorisé notre accès à toutes les écoles primaires de cet arrondissement. D'autre part, le fait que le problème que pose notre thème de recherche est réel dans ces écoles primaires choisies et qu'elles disposent de plus d'enseignant et d'un grand effectif d'élèves par rapport aux autres écoles du même ordre d'enseignement ; peuvent également expliquer notre choix.

À cet effet, la population cible de notre recherche est constituée de 106 enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement d'Eséka dans lesquelles nous avons choisi de mener nos enquêtes. Cette population cible a été identifiée à partir des données de la Carte scolaire 2021-2022 du Minedub qui nous ont permis d'accéder au nombre d'enseignant dans les différentes écoles primaires publiques choisies. L'effectif total de cette population cible est donné dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Effectif total de la population cible par sexe et selon le statut

| Statut | Sexe | | Total |
|-------------------------------|-----------|-----------|------------|
| | Feminin | Masculin | |
| Enseignant recruté par l'Etat | 72 | 27 | 99 |
| Maître des parents | 5 | 2 | 7 |
| Total | 77 | 29 | 106 |

Source : Carte scolaire du Minedub 2021-2022

4.2.3. Technique d'échantillonnage

Dans le cadre de notre recherche nous avons opté pour un échantillonnage par quotas. Il s'agit d'une technique d'échantillonnage non probabiliste qui permet de construire un modèle réduit des participants à une étude (Beaud, 2009). Nous avons choisi cette technique d'échantillonnage dans l'objectif d'identifier les caractéristiques de notre population, de gérer minutieusement les ressources financières dont nous disposons et de gagner en temps dans la collecte des données de recherche.

4.2.4. Échantillon de l'étude

Rappelons que la population cible de départ de notre étude est composé de 106 enseignants qui exercent leurs fonctions dans les différentes écoles primaires publiques que nous avons choisi dans l'arrondissement d'Eséka. Pour extraire notre échantillon par quota, nous avons au préalable déterminé la taille de notre échantillon noté (n). Elle s'obtient par la formule :

$$n = \frac{z^2 \times p(1 - p)}{m^2}$$

Avec : n = taille de l'échantillon

z = niveau de confiance souhaité

p = proportion estimée de la population

m = marge d'erreur tolérée

Nous avons donc obtenu une taille échantillon (n) égale à 84 enseignants en fonction d'un niveau de confiance (z) de 95% et d'une marge d'erreur tolérée (m) à 5%. Pour être représentatif de notre population cible nous avons déterminé les quotas d'enseignant à interroger sur notre population échantillonnée, en respectant les caractéristiques de notre population cible que sont le **statut** et le **sexe**. Pour se faire, nous avons d'abord calculé le pourcentage d'enseignant par statut, ensuite le pourcentage d'enseignant par sexe.

En appliquant la formule $\% = \frac{\text{valeur partielle} \times 100\%}{\text{valeur totale}}$ pour déterminer le pourcentage total entre deux nombres, nous avons obtenu les taux ci-après pour selon le statut :

$$\% \text{ enseignants recrutés par l'Etat} = \frac{99 \times 100\%}{106} = 93\%$$

$$\% \text{ maîtres des parents} = \frac{7 \times 100\%}{106} = 7\%$$

Par ailleurs, ces taux de pourcentage selon le sexe et pour chaque statut sont donnés par le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Pourcentage de la population cible par sexe et selon le statut

| Statut | Sexe | | Total |
|-------------------------------|-----------|-----------|------------|
| | Féminin | Masculin | |
| Enseignant recruté par l'Etat | 73 | 27 | 100 |
| Maître des parents | 71 | 29 | 100 |
| Total | 73 | 27 | 100 |

Les différents taux de pourcentage obtenu nous ont permis de déterminer les différents quotas de notre échantillon par sexe et selon le statut. De plus, ces quotas représentent le nombre d'enseignant à interroger dans notre étude. Ils s'obtiennent en appliquant la formule :

$$\text{Quotas} = \frac{\text{échantillon} \times \% \text{ d'une catégorie}}{100}$$

A.N. :

Pour les enseignants recrutés par l'Etat

$$\text{Quotas} = \frac{84 \times 93}{100} = 78$$

Par sexe :

$$\text{Quotas féminin} = \frac{73 \times 78}{100} = 57$$

$$\text{Quotas masculin} = \frac{27 \times 78}{100} = 21$$

Pour les maîtres des parents

$$\text{Quotas} = \frac{84 \times 7}{100} = 6$$

Par sexe :

$$\text{Quotas féminin} = \frac{6 \times 71}{100} = 4$$

$$\text{Quotas masculin} = \frac{6 \times 29}{100} = 2$$

Tableau 8 : Effectif par quota des enseignants à interroger par sexe et selon le statut

| Statut | Sexe | | Total |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | Féminin | Masculin | |
| Enseignant recruté par l'Etat | 57 | 21 | 78 |
| Maître des parents | 4 | 2 | 6 |
| Total | 61 | 23 | 84 |

Par conséquent, notre étude a été menée auprès de 84 enseignants des écoles primaires publiques retenues dans l'arrondissement d'Eséka : soit 78 recruté par l'Etat, parmi lesquels 57 seront des femmes et 21 des hommes ; et 6 maîtres des parents dont 4 femmes et 2 hommes à interroger.

4.3. PROCESSUS DE COLLECTES DES DONNÉES

Cette sous-section décrit le déroulement général de la collecte des données de notre recherche. Tout d'abord, nous avons choisi le questionnaire distribué comme instrument de mesure pour la collecte de nos données. Ce choix se justifie d'abord par rapport à l'approche quantitative pour laquelle nous avons opté dans cette recherche, ensuite par rapport à la nature de notre problématique, des questions et des objectifs de recherche dont le but est d'expliquer

statistiquement activités de formation continue auxquelles les participants à cette recherche ont pris part et leur professionnalisme.

Le processus de collecte des données de notre étude s'est réalisé en deux étapes, à savoir :

- L'élaboration du questionnaire ;
- L'administration du questionnaire.

4.3.1. De l'élaboration du questionnaire

L'élaboration de notre questionnaire d'enquête a obéi à quatre étapes principales telles que l'ont défini Blais et Durand (2009, pp. 469-481) : la sélection des concepts et indicateurs, la formulation des questions, la mise en forme du questionnaire et le prétest du questionnaire.

4.3.1.1. La sélection des concepts et indicateurs

De manière générale, notre étude s'articule autour de deux concepts qui constituent les variables de notre sujet. Il s'agit de :

- **La variable indépendante** : *Formation continue* ;
- **La variable dépendante** : *professionnalisme des enseignants du primaire public*.

L'opérationnalisation de ces variables nous a permis de dégager trois autres concepts autour desquels nous avons formulés nos hypothèses spécifiques de recherche. Il s'agit du concept : « **Contexte de la formation continue** » ; « **Activités de formation continue** » ; « **Socle de connaissances** » et « **qualités professionnelles** ». Ces derniers constituent les principaux indicateurs qui nous ont permis de formuler les différents items de notre questionnaire d'enquête. Le tableau ci-après présente l'opérationnalisation des différentes variables de notre sujet de recherche.

Tableau 9 : Opérationnalisation des variables du sujet de recherche

| | Variable | Indicateur | Modalité |
|---|-----------------------------------|--|---|
| I n d é p e n d a n t e | Enseignants du cycle primaire | Genre ; Statut ; Formation initiale ; Diplôme professionnel le plus élevé ; Niveau d'enseignement ; Effectif ; Nature des élèves ; Expérience professionnelle et Participation aux activités de formation continue. | |
| | Formation continue | Contexte des activités de formation (journées pédagogiques, leçons de simulation, séminaire de recyclage ou conférence pédagogique, accompagnement pédagogique et visites d'études dans d'autres établissements). | 1-Toujours; 2-Souvent; 3-Rarement; 4-Jamais |
| Activités de formation continue (contenus d'apprentissage, méthodes d'enseignements, thèmes abordés, suivi des enseignants et temps dédiés aux activités). | | 1-Très satisfaisant; 2-Satisfaisant; 3-Moins Satisfaisant; 4-Insatisfaisant. | |
| D é p e n d a n t e | Professionnalisme des enseignants | Eléments du socle de connaissances d'un enseignant | 1-Tout à fait d'accord; 2- D'accord; 3-Pas d'accord; 4-Pas du tout d'accord. |
| | | Eléments des qualités professionnelles d'un enseignant | |

4.3.1.2. La formulation des questions

De ce qui précède, les différents items de notre questionnaire ont été formulés à partir des différents indicateurs identifiés pour chaque facteur pertinent de nos hypothèses spécifiques. Toutefois, l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (OCDE, 2013), et les travaux de recherche de Menye Nga et Yankam (2020) nous ont inspiré pour structurer et formuler les items de ce questionnaire.

Ces travaux ont abordé la question de la formation des enseignants en mettant en évidence des questions à l'intention des enseignants, particulière en ce qui concerne leur formation continue et leurs qualités professionnelles. Ainsi pour notre enquête s'en inspiré s'inscrivait dans le but de mieux cerner les éléments associés à la formation continue des enseignants.

Nous avons donc formulé des questions fermées adaptées au contexte de formation des enseignants camerounais du cycle primaire, en offrant au répondant de multiples possibilités de réponses pour chaque item.

4.3.1.3. La mise en forme du questionnaire

La mise en forme du questionnaire que nous avons élaboré dans le cadre de notre investigation s'est fait à partir des concepts pertinents et des indicateurs de nos hypothèses de recherches, des possibilités et des degrés de réponses proposés au répondant. Le questionnaire a été saisi sur cinq pages et imprimé en recto-verso sur trois papiers format A4.

Il comprend trois parties principales¹⁰, à savoir : la lettre introductive, la partie principale et la partie de remerciement.

a) LA LETTRE INTRODUCTIVE

La lettre introductive décrit brièvement le but de notre recherche aux répondants, l'assure de l'anonymat et la confidentialité de son identité et explique la manière dont il faut répondre aux questions posées.

b) LA PARTIE PRINCIPALE

Elle compte 48 items répartis dans quatre sections :

- 1- La section *Identification du répondant* compte 10 items ;
- 2- La section *Organisation de la formation continue* compte 10 items ;
- 3- La section *Professionnalisme enseignant* compte 20 items ;
- 4- La section *Perspective en formation continue* compte 8 items

Dans la première section « *Identification du répondant* », nous nous sommes appesantis sur les éléments ci-après : le genre, le statut, la formation initiale, le diplôme professionnel le

¹⁰ Voir Annexe III : Questionnaire de collecte des données de l'étude

plus élevé, le niveau d'enseignement, l'effectif et la nature des élèves, l'expérience professionnelle et la participation aux activités de formation continue. Cette section vise à décrire les caractéristiques des différents enseignants de notre échantillon.

La seconde section « *Organisation de la formation continue* » est structurée en deux parties dont l'une traite du contexte et l'autre des activités de formation continue. Cette section vise à analyser les caractéristiques de la formation continue et la satisfaction des enseignants par rapport à certains aspects des activités de formation ces 12 derniers mois.

En ce qui concerne la troisième section « *Professionnalisme enseignant* », elle s'articule autour de deux facteurs qui le déterminent, à savoir : le socle de connaissances et les qualités professionnelles d'un enseignant. Toutefois, elle vise à mesurer l'effet des activités de formation continue auxquelles les membres de notre échantillon ont participé ces 12 derniers mois.

Pour terminer, la quatrième section de notre questionnaire a été consacrée aux perspectives souhaitées en formation continue par les membres de notre échantillon pour les prochaines sessions de formation continue.

Ainsi, les différents items formulés dans chacune de ces sections sont à choix multiples et exigent aux répondants de cocher uniquement les cases qui correspondent aux réponses qui leurs conviennent. Toutefois, nous avons choisi l'échelle de Likert à 4 modalités pour répondre aux sections 2, 3 et 4 du questionnaire. Dans la section 2 du questionnaire par exemple, deux échelles de Likert ont été utilisées pour collecter les avis, à savoir :

Les échelles de fréquence : « *Toujours* », « *Souvent* », « *Parfois* », « *jamais* »

Les échelles de satisfaction : « *Très satisfaisante* », « *Satisfaisante* », « *Moins satisfaisante* », « *Insatisfaisante* ».

Par ailleurs, nous avons utilisé pour les sections 3 et 4 **les échelles d'accord** telles que : « *Tout à fait d'accord* », « *D'accord* », « *Pas d'accord* », « *Pas du tout d'accord* ».

c) LA PARTIE DE REMERCIEMENT

C'est la dernière partie de ce questionnaire qui s'emploie à remercier le répondant pour avoir contribué à la réalisation de cette enquête de terrain. Nous l'avons formulé de la manière suivante : « *Merci de votre sincère collaboration !* ».

4.1.3.4. La validation du questionnaire

Selon Blais et Durand (2009), il est toujours indispensable de « *vérifier empiriquement la qualité du questionnaire avant de procéder à l'enquête proprement dite* » (p.481). Autrement dit, un questionnaire d'enquête doit au préalable faire l'objet d'un test de validité avant de

l'adopter et de l'administrer à l'échantillon de la population concerné par l'enquête. Dans le cadre de notre enquête, ce test s'est articulé autour de deux processus de validation, à savoir : la validation interne et la validation externe.

A. LA VALIDATION INTERNE

La validation interne de notre questionnaire s'est réalisée à partir du test *Alpha de Cronbach*. Il s'agit d'un test statistique qui consiste à vérifier la fiabilité ou la cohérence interne des différents items des variables d'un instrument de collecte de données, à partir du *Coefficient Alpha de Cronbach*. Ce coefficient représente l'indice statistique de fiabilité dont la valeur varie entre 0 et 1. Lorsque sa valeur se rapproche de 1, les données de l'instrument sont fiables. Par contre lorsque cette valeur s'éloigne de 1 (soit inférieure à 0,60), la fiabilité des données inacceptable.

A partir du logiciel *SPSS Statistics*, nous avons donc vérifié la fiabilité de notre questionnaire en déterminant le Coefficient Alpha de Cronbach pour chacune de ces variables. Les tableaux ci-dessous présentent les résultats du test de fiabilité de notre instrument de collecte de données, selon chacune des variables qui le compose.

Tableau 10 : Résultat du test de fiabilité de Cronbach sur l'organisation de la formation continue.

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|-------------------|-------------------|
| ,618 | 10 |

A l'observation du tableau ci-dessus, on constate clairement que la cohérence interne de Cronbach est de l'ordre de 0,618. Ce qui sous-entend que le coefficient Alpha de ce test de fiabilité tend vers le maximum souhaité (1), et signifie que les items sur l'organisation de la formation continue de notre questionnaire sont fiables.

Tableau 11 : Résultat du test de fiabilité de Cronbach sur le professionnalisme des enseignants.

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|-------------------|-------------------|
| ,882 | 20 |

A l'observation du tableau **11** ci-dessus, on constate clairement que la cohérence interne de Cronbach est de l'ordre de 0,882. Ce qui sous-entend que le coefficient Alpha de ce test de fiabilité tend plus vers le maximum souhaité (1), et signifie une très bonne fiabilité pour les items sur le professionnalisme des enseignants de notre questionnaire.

Tableau 12 : Résultat du test de fiabilité de Cronbach sur les perspectives en formation continue.

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|-------------------|-------------------|
| ,847 | 8 |

A l'observation du tableau ci-dessus, on constate clairement que la cohérence interne de Cronbach est de l'ordre de 0,847. Ce qui sous-entend que le coefficient Alpha de ce test de fiabilité tend plus vers le maximum souhaité (1), et signifie une très bonne fiabilité pour les items sur les perspectives en formation continue de notre questionnaire.

B. LA VALIDATION EXTERNE

La validation externe du questionnaire de cette recherche a consisté à le soumettre à l'appréciation de deux experts dont notre Directeur de mémoire et un statisticien du MINEDUB. Ensuite nous avons réalisé un prétest en administrant cet instrument à 5 enseignants du cycle primaire en fonction dans la ville de Yaoundé. Ces différentes opérations nous ont permis d'apporter des modifications sur la longueur du questionnaire, la formulation de certains items et le choix des modalités de réponses.

4.3.2. De l'administration du questionnaire

D'entrée de jeu, rappelons que tous les enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka n'étaient pas concernés par cette enquête, à cause de la taille de notre échantillon et de certaines raisons susmentionnées.

Dans les dix écoles choisies pour réaliser notre enquête, nous avons distribué les questionnaires à chacun des enseignants de notre échantillon après avoir pris contact avec chacun d'eux. L'objectif visé par l'administration de notre questionnaire a été de collecter des informations en rapport avec les variables sur l'identification des répondants, l'organisation de la formation continue, le professionnalisme des enseignants, et les perspectives en formation continue.

Ainsi, du 05 au 13 septembre 2023, nous avons distribués 84 copies de questionnaires à ces enseignants. Les questionnaires leur ont été remis à main propre aux enseignants. Pour garantir le succès de notre travail, nous les avons invités à une franche collaboration pour avoir des informations justes et précises, tout en assurant l'anonymat et la confidentialité de leur identité.

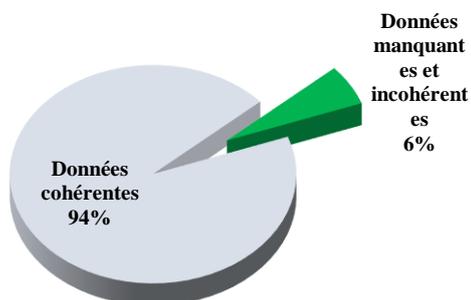
La collecte des données de notre recherche s'est réalisée sur échantillon totale de 84 enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka. Sur la base d'un dépouillement manuel effectué, nous avons obtenu au terme de cette collecte des informations

de tout notre échantillon. Parmi celles-ci, nous avons enregistré des informations cohérentes de 79 enseignants de cet échantillon, contre 5 enseignants dont les informations étaient incohérentes sur certains aspects du questionnaire avec des données manquantes. Le tableau ci-dessous met en évidence les différents taux de récupération des données issus de notre collecte.

Tableau 13 : Taux de récupération des données

| Données | Effectifs | % |
|------------------------------------|------------------|------------|
| Données cohérentes | 79 | 94 |
| Données manquantes et incohérentes | 5 | 6 |
| Total | 84 | 100 |

Ce tableau explique donc que nous avons analysé dans cette étude 79 informations cohérentes de notre échantillon contre 5 ; au regard des incohérences et des données manquantes détectées sur les renseignements donnés. En outre, le graphique suivant permet d'observer que parmi les données collectées au cours de notre enquête 94% de celles-ci collectées auprès de notre échantillon total représentent des données cohérentes, tandis que 6% représentent des données avec des incohérences et des items non renseignés.



Graphique 3 : Pourcentage de récupération des données.

4.4. PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse et le traitement des données collectées auprès de notre échantillon de 84 enseignants du cycle primaire public vont se réaliser à partir du logiciel *SPSS Statistics*.

De manière précise, il s'agira d'abord d'attribuer un code à chaque répondant, ainsi qu'à chaque élément du questionnaire (variables, items et modalités de réponse) ; ensuite de constituer une base de données numérique en saisissant les données collectées dans l'application SPSS Statistics afin de réaliser nos analyses et interprétations.

Toutefois, la démarche d'analyse des résultats de cette étude se déploie en deux phases, à savoir : une analyse statistique descriptive des données, et une vérification des hypothèses spécifiques de recherche.

a) L'analyse statistique descriptive des données

Dans le cadre de cette analyse, les données seront présentées dans des tableaux, et à l'aide des diagrammes circulaires en vue de mieux illustrer l'ampleur des avis donnés par les répondants, à partir des modalités choisies.

b) La vérification des hypothèses de recherche

La vérification des hypothèses spécifiques de notre étude va consister à analyser la corrélation qui existe entre la variable indépendante et la variable dépendante de cette étude. Il est donc question de montrer s'il existe un lien significatif entre les variables de cette étude.

Pour se faire, nous allons réaliser le test de Khi 2 ou Khi carré de Pearson afin d'étudier la relation entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants, à partir des différentes hypothèses spécifiques que nous avons formulées.

CHAPITRE 5. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente progressivement l'analyse statistique descriptive des résultats obtenus de la collecte des données de la présente recherche, la vérification des hypothèses de recherche et une synthèse de l'analyse des résultats.

Toutefois, notre analyse stat des s'articule autour des quatre sections développées dans le questionnaire d'enquête, à savoir :

- 1- Identification du répondant ;
- 2- Organisation de la formation continue ;
- 3- Impact des activités de formation continue ;
- 4- Perspective en formation continue.

5.1. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'IDENTIFICATION DES RÉPONDANTS

L'analyse statistique des informations de notre échantillon selon leur identification révèle que les enseignants interrogés durant notre enquête varient selon le genre, le statut, la formation initiale, le diplôme professionnel, le niveau d'enseignement, l'effectif des élèves, la situation des élèves, l'expérience professionnelle et la participation à la formation continue.

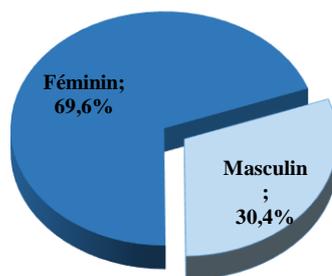
5.1.1. Selon le genre

A l'observation du tableau ci-dessous, la proportion d'enseignants du cycle primaire public de notre échantillon varie selon deux variables, à savoir : le masculin et le féminin. La fréquence la plus élevée de cet échantillon est constitué du genre féminin (55). Le reste de l'effectif est constitué du genre masculin.

Tableau 14 : Avis des répondants selon le genre.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Masculin | 24 | 30,4 |
| Féminin | 55 | 69,6 |
| Total | 79 | 100,0 |

Ainsi pour mieux comprendre cette réalité, le graphique 4 ci-dessous indique que 69,6% des membres de notre échantillon sont des femmes qui exercent la profession d'enseignant. Tandis que les hommes ne représentent que 30,4% de cet échantillon.



Graphique 4 : Pourcentage des répondants selon le genre.

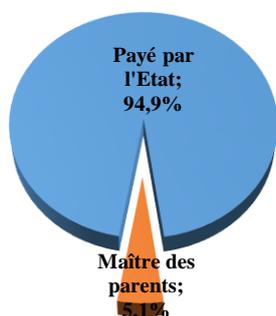
5.1.2. Selon le Statut

En ce qui concerne le statut des répondants, le tableau 15 montre que, 75 dans l'ensemble notre échantillon sont des enseignants payés par l'Etat. Tandis que 4 répondants sont d'enseignant maître des parents.

Tableau 15 : Résultats statistiques des répondants selon le statut

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------|-----------|--------------|
| Payé par l'Etat | 75 | 94,9 |
| Maître des parents | 4 | 5,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

Ces résultats démontrent que la grande majorité des répondants (soit 94.9% d'enseignants) sont recrutés par la fonction publique, sur la base de leur qualification professionnelle. Cependant, 5,1% d'enseignants de cet échantillon sont recruté par les écoles à titre de « *Maitres de parent* ». Le graphique ci-dessus nous permet de mieux observer cette réalité.



Graphique 5 : Pourcentage des répondants selon le statut.

5.1.3. Selon la formation initiale et sa durée

En outre, l'analyse des données du tableau ci-dessous nous montre que sur 79 enseignants interrogés, un seul enseignant n'a pas subi de formation initiale pour enseigner. Par contre la quasi-totalité des répondants ont reçu une formation initiale avant d'enseigner au cycle primaire.

Tableau 16 : Répartitions des enseignants selon la formation initiale.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Oui | 78 | 98,7 |
| Non | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

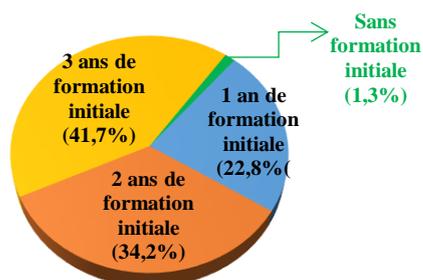
Cependant, la distribution des enseignants ayant reçu une formation initiale révèle que parmi les 78 répondants initialement formés, 33 ont été formés en trois années ; contre 27 formés en deux années, et 18 formés en une année. Le tableau 17 dresse cette répartition selon la durée de leur formation initiale.

Tableau 17 : Répartition des enseignants selon la durée de la formation initiale

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|-------------|
| 1ans | 18 | 22,8 |
| 2ans | 27 | 34,2 |
| 3ans | 33 | 41,7 |
| Total | 78 | 98,7 |

A l'observation des résultats de ces tableaux, nous constatons que conformément au niveau de diplôme requis (BEPC, Probatoire, et Baccalauréat) pour suivre une formation initiale dans l'enseignement primaire en contexte camerounais, 41,7% d'enseignants de notre échantillon se sont formés avec le niveau BEPC ; 34,2% accéder à cette formation avec le niveau Probatoire ; et 22,8% se sont formés avec le niveau Baccalauréat. Par ailleurs, nous constatons à l'issue de cette analyse que le processus éducatif, dans les écoles primaires concernées par cette étude ; est quasi totalement assuré par des enseignants qualifiés pour l'enseignement, comme le démontre le graphique 6 ci-après.

Graphique 6 : Pourcentage des répondants selon la formation initiale



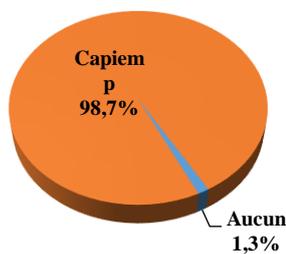
5.1.4. Selon le diplôme professionnel

Tout comme la distribution des répondants de notre échantillon selon la formation initiale, le tableau 18 nous fait remarquer que la quasi-totalité des répondants possèdent le CAPIEMP, à l'exception d'un seul qui ne possède pas de diplôme professionnel.

Tableau 18 : Répartition des répondants selon le diplôme professionnel.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Aucun | 1 | 1,3 |
| CAPIEMP | 78 | 98,7 |
| Total | 79 | 100,0 |

Telle que nous l'avons souligné en contexte, le CAPIEMP est le diplôme professionnel qui sanctionne la fin de la formation initiale des enseignants du cycle maternel et primaire. Ce diplôme atteste de la qualification de toute personne qui le possède à exercer l'enseignement maternel et primaire au Cameroun. Le graphique ci-dessous illustre cette réalité en mettant en exergue les proportions de ces résultats.



Graphique 7 : Pourcentage des répondants selon le diplôme professionnel.

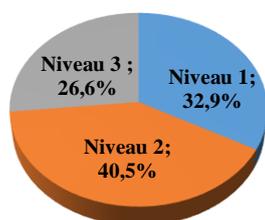
5.1.5. Selon le niveau d'enseignement

Au regard du tableau ci-dessous, 32,9% d'enseignants interrogés enseignent au niveau 1, contre 40,5% au niveau 2, et 26,6% au niveau 3.

Tableau 19 : Répartition des répondants selon le niveau d'enseignement.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|-----------------|------------------|--------------------|
| Niveau 1 | 26 | 32,9 |
| Niveau 2 | 32 | 40,5 |
| Niveau 3 | 21 | 26,6 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au plan national, le cycle primaire se subdivise en trois niveau d'enseignement, à savoir : le niveau 1 (SIL-CP) ; le niveau 2 (CE1- CE2) ; le niveau 3 (CM1-CM2). Le graphique suivant présente les répondants selon ces différents niveaux d'enseignement.



Graphique 8 : Pourcentage des répondants selon le niveau d'enseignement

5.1.6. Selon l'effectif des élèves

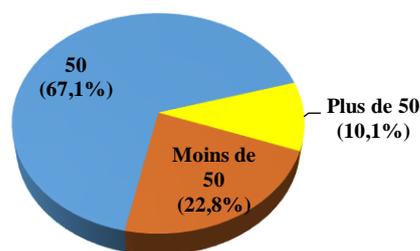
Comme l'indique le tableau 20, l'effectif d'élèves des membres de notre échantillon varie entre moins de 50 élèves, 50 élèves et plus de 50 élèves. D'après nos résultats de collecte, 53 enseignants de notre échantillon disposent d'un effectif de 50 élèves. Par ailleurs, 18 enseignants dans l'ensemble de cette population enseignent un effectif de moins de 50 élèves. Pour finir, seulement 8 d'entre eux enregistrent un effectif de plus de 50 élèves dans leur classe.

Tableau 20 : Répartition des répondants selon l'effectif des élèves.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|-----------------|------------------|--------------------|
| Moins de 50 | 18 | 22,8 |
| 50 | 53 | 67,1 |
| Plus de 50 | 8 | 10,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au vue de ces résultats, nous comprenons que dans les différentes écoles primaires impliquées dans cette recherche le ratio d'un enseignant pour 50 élèves est plus en vigueur et respecter dans la majorité des classes qu'enseignent les membres de notre échantillon. A cet effet, nous observons un taux de 67,1% d'enseignants de notre échantillon qui enseignent un effectif de 50 élèves. Le graphique ci-dessous éclaire davantage ce constat en présentant les

différents taux de pourcentage observés pour chaque effectif proposé dans le questionnaire d'enquête.



Graphique 9 : Pourcentage des répondants selon l'effectif des élèves.

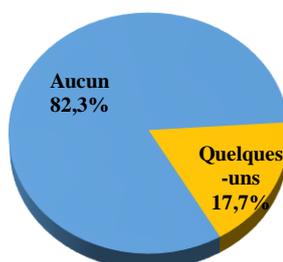
5.1.7. Selon la situation des élèves

A la lumière du tableau 21, 65 enseignants de notre échantillon déclarent n'avoir aucun élève en situation d'handicap dans leur classe. Tandis que 14 enregistrent dans leur effectif d'élèves quelques un présentant une situation d'handicap.

Tableau 21 : Répartition des répondants selon la situation des élèves.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Aucun | 65 | 82,3 |
| Quelques-uns | 14 | 17,7 |
| Total | 79 | 100,0 |

Ces résultats expliquent simplement que les cas d'élèves en situation d'handicap sont rares dans les écoles primaires publiques concernées par notre étude. Le graphique 10 précise donc que, 82,3% de notre échantillon affirme ne pas avoir des élèves dans cette situation au sein de leur classe. Par contre, la prévalence de ce type d'élèves est observée au sein de la classe de 17,7% des membres de notre échantillon.



Graphique 10 : Pourcentage des répondants selon la situation d'handicap des élèves.

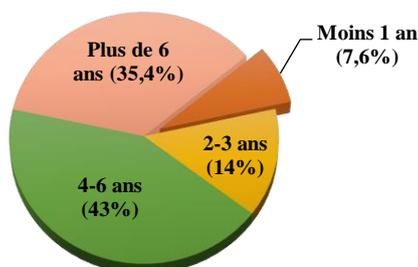
5.1.8. Selon l'expérience professionnelle

Les données du tableau 22 sur l'expérience professionnelle des répondants de notre échantillon permettent d'observer que 6 participants ont moins 1 an d'expérience dans l'enseignement ; moins de la moitié (11 participants) ont de 2 à 3 années d'expériences ; tandis que 33 participants dans l'ensemble ont une expérience professionnelle de 4 à 6 ans. L'effectif restant de 28 participants a plus de 6 ans d'expérience professionnelle.

Tableau 22 : Répartition des répondants selon l'expérience professionnelle

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|---------------|-----------|--------------|
| Moins 1 an | 6 | 7,6 |
| 2-3 ans | 11 | 14 |
| 4-6 ans | 34 | 43,0 |
| Plus de 6 ans | 28 | 35,4 |
| Total | 79 | 100,0 |

A l'observation du graphique 11, nous pouvons déduire que dans l'ensemble, 78,4% des membres de notre échantillon ont une expérience professionnelle de plus de 3 années dans le domaine de l'enseignement. Ce qui pourrait avoir une bonne incidence sur leur professionnalisme. Par ailleurs, ce graphique éclaire davantage ce constat en présentant les différents taux de pourcentage observés pour chaque année d'expérience professionnelle.



Graphique 11 : Pourcentage des répondants selon l'expérience professionnelle

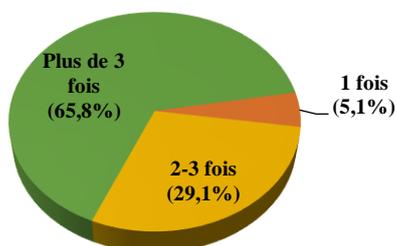
5.1.9. Selon la participation à la formation continue ces 2 dernières années

L'analyse des données du tableau suivant montre que le plus grand nombre de répondants de notre échantillon ayant participé à plus de trois formations continues ces 2 dernières années scolaires est de 52. Par contre, moins de la moitié (23 répondants) de cette population a participé 2 à 3 fois à une formation continue au cours de cette période. L'effectif restant de 4 répondant affirme n'avoir participé qu'1 seul fois à cette formation ces deux dernières années scolaires.

Tableau 23 : Répartition des répondants selon la participation à la formation continue ces 2 dernières années.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------|-----------|--------------|
| 1 fois | 4 | 5,1 |
| 2-3 fois | 23 | 29,1 |
| Plus de 3 fois | 52 | 65,8 |
| Total | 79 | 100,0 |

A l'observation du graphique 12 éclaire ce constat en illustrant que dans l'ensemble, la grande majorité (soit 65,8%) des membres de notre échantillon ont participé plus de 3 fois à une formation continue ces deux dernières années. Cependant, moins de la moitié (34,2%) de cet échantillon n'a pas participé à la formation continue plus de 3 fois.



Graphique 12 : Pourcentage des répondants selon la participation à la formation continue ces deux dernières années.

5.2. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE

L'analyse et l'interprétation des résultats de notre collecte en lien avec l'organisation de la formation continue porte sur 10 items dont la fréquence des avis et leur taux de pourcentage sont décrit dans cette partie.

5.2.1. Organisation de la formation continue en lien avec le contexte de participation aux activités de formation continue ces douze derniers mois

L'analyse de la structure des données sur l'organisation de la formation continue en lien avec le contexte de participation aux activités de cette formation s'est menée selon cinq contextes évoqués dans le questionnaire.

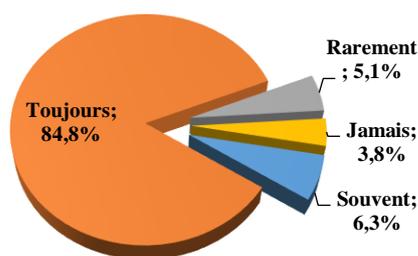
a) Contexte de journées pédagogiques

Les résultats cumulés en matière de journées pédagogiques montrent que 76 membres de notre échantillon déclarent avoir participé à ces journées contre 3 qui n'approuvent pas cet avis. Le tableau ci-dessous illustre ces différents résultats.

Tableau 24 : Avis des répondants sur la participation à une formation continue en contexte de journées pédagogiques

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Souvent | 5 | 6,3 |
| Toujours | 67 | 84,8 |
| Rarement | 4 | 5,1 |
| Jamais | 3 | 3,8 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard de ces résultats, le graphique 13 permet de clairement déduire que ces données que ces douze derniers mois 96,2% des membres de notre échantillon ont participé aux activités de formation continue dans le cadre des journées pédagogiques. Mais, l'écrasante majorité, soit 84,8% de ceux-ci a toujours participé à ces activités dans ce contexte. Une minorité de 6,3% déclare y avoir souvent participé, tandis qu'une autre de 5,1% affirme plutôt y avoir rarement participé. Par contre, 3,8 % de l'ensemble de cet échantillon n'ont pas participé à des journées pédagogiques.



Graphique 13 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de journées pédagogiques.

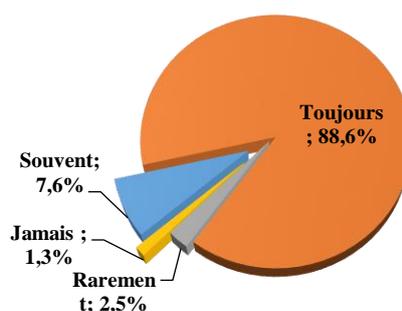
B) Contexte de leçon de simulation

Les résultats cumulés en matière de leçon de simulation montrent que 78 enseignants de notre échantillon déclarent avoir participé à des leçons de simulation, contre 1 qui n'y a pas participé. Le tableau 23 ci-dessous illustre la distribution de ces différents résultats.

Tableau 25 : Avis des répondants en lien avec le contexte de leçon de simulation.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Souvent | 6 | 7,6 |
| Toujours | 70 | 88,6 |
| Rarement | 2 | 2,5 |
| Jamais | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

D'après ces résultats, le graphique suivant nous permet de clairement conclure que ces douze derniers mois la quasi-totalité (soit 98,7%) des membres de notre échantillon a participé aux activités de formation continue dans le cadre des leçons de simulation. Cependant, 88,6% parmi eux affirment avoir toujours participé à des activités de formation continue en contexte de leçon simulation. Une très faible partie (7,6%) de cet échantillon déclare plutôt y avoir souvent participé, contre 2,5% l'ayant rarement fait.



Graphique 14 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de leçon de simulation.

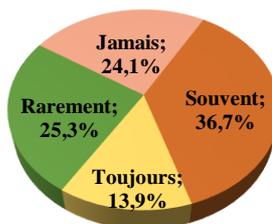
c) Contexte de séminaire de recyclage ou conférence pédagogique

L'observation des résultats cumulés en matière de séminaire de recyclage ou conférence pédagogique montre que 60 membres de notre échantillon déclarent avoir participé à un séminaire de recyclage ou à une conférence pédagogique, contre 19 dans l'ensemble qui n'y ont jamais participé. La représentation de ces différents avis est donnée par le tableau 26 ci-dessous.

Tableau 26 : Avis des répondants en lien avec le contexte de séminaire de recyclage ou conférence pédagogique.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Souvent | 29 | 36,7 |
| Toujours | 11 | 13,9 |
| Rarement | 20 | 25,3 |
| Jamais | 19 | 24,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

D'après le graphique 15 suivant, nous retenons que 75, 9% de notre échantillon ont participé à des activités de formation continue lors d'un séminaire de recyclage ou d'une conférence pédagogique ces douze dernier mois. Mais, 24,1% affirment n'avoir jamais participé à cette formation dans ces contextes.



Graphique 15 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de séminaire de recyclage ou conférence pédagogique.

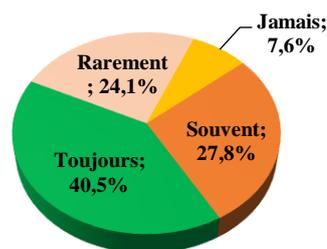
d) Contexte d'accompagnement pédagogique

L'observation des résultats cumulés en matière d'accompagnement pédagogique révèle que 73 enseignants de notre échantillon déclarent avoir subi un accompagnement pédagogique, contre 6 qui n'en n'ont jamais bénéficié. La représentation de ces différents avis est donnée par le tableau ci-dessous.

Tableau 27 : Avis des répondants en lien avec le contexte d'accompagnement pédagogique.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Souvent | 22 | 27,8 |
| Toujours | 32 | 40,5 |
| Rarement | 19 | 24,1 |
| Jamais | 6 | 7,6 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au vu des résultats de ce tableau, nous retenons que plus de la moitié (Soit 92, 4%) de notre échantillon ont participé à des activités de formation continue dans le cadre d'un accompagnement pédagogique ces douze dernier mois. Le graphique ci-après démontre que parmi ces enseignants, la majorité (40,5%) a toujours participé à des activités de formation continue dans le cadre d'un accompagnement pédagogique. Une faible proportion (27,8%) déclare avoir souvent participé aux activités de formation dans ce contexte, tandis que 24,1% dans l'ensemble ont rarement participé à la formation dans ce contexte. La proportion restante (7,6%) déclare n'y avoir jamais participé.



Graphique 16 : Pourcentage des avis des répondants en lien le contexte d'accompagnement pédagogique.

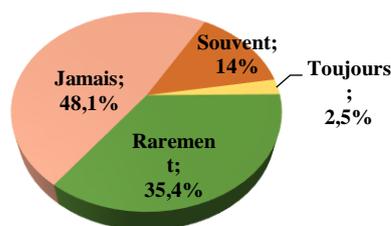
e) Contexte de visites d'études dans d'autres établissements

Au regard des résultats cumulés en matière de visites d'études dans d'autres établissements, le tableau 28 montrent que dans l'ensemble la fréquence d'enseignants (41) de notre échantillon qui déclare avoir participé à la formation continue dans le cadre des visites d'études dans d'autres établissements, est supérieure à celle des membres du même échantillon (38) qui déclare n'avoir jamais participé à une formation continue dans un tel contexte.

Tableau 28 : Avis des répondants en lien avec le contexte de visites d'études dans d'autres établissements.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------|-----------|--------------|
| Souvent | 11 | 14 |
| Toujours | 2 | 2,5 |
| Rarement | 28 | 35,4 |
| Jamais | 38 | 48,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois plus de la moitié (Soit 51,9%) de notre échantillon a participé à des activités de formation continue dans le cadre de visites d'études dans d'autres établissements, contre 48,1 % de cet échantillon n'ayant pas vécu la formation dans ce contexte. Le graphique ci-après démontre que parmi ceux-ci, la majorité (35,4%) a rarement participé à des activités de formation continue dans le cadre de visites d'études dans d'autres établissements. Une faible proportion (14%) déclare avoir souvent participé aux activités de formation dans ce contexte, tandis que 2,5% dans l'ensemble ont toujours participé à la formation dans ce contexte.



Graphique 17 : Pourcentage des avis des répondants en lien avec le contexte de visites d'études dans d'autres établissements.

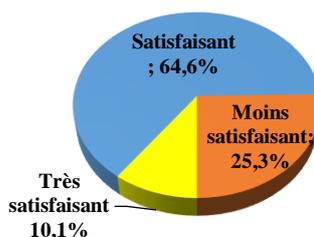
5.2.2. Organisation de la formation continue en lien avec les contenus d'apprentissage développés

L'observation des données quantitatives sur le degré de satisfaction par rapport aux contenus d'apprentissage développés durant la formation continue montre que 59 enseignants de notre échantillon ont trouvé satisfaisant les contenus d'apprentissage développés pendant la formation ces 12 derniers mois.

Tableau 29 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport aux contenus d'apprentissage

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------|-----------|--------------|
| Très satisfaisant | 8 | 10,1 |
| Satisfaisant | 51 | 64,6 |
| Moins satisfaisant | 20 | 25,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard des résultats de ce tableau, nous retenons que ces douze derniers mois tous les membres de notre échantillon ont été satisfaits par rapport aux contenus d'apprentissage qui leur ont été offerts lors de la formation continue. Le graphique 18 montre que parmi ceux-ci, plus de la moitié (Soit 64,6%) de notre échantillon a été satisfait, contre une minorité (10,1%) dans l'ensemble très satisfaite. Cependant, le taux de pourcentage des membres moins satisfaits par ces contenus d'apprentissage est de 25,3%.



Graphique 18 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport aux contenus d'apprentissage.

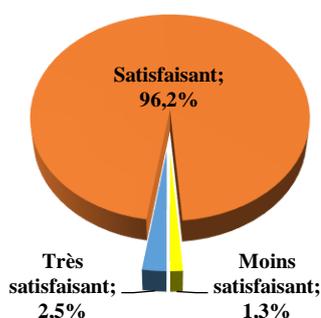
5.2.3. Organisation de la formation continue en lien avec les méthodes d'enseignement appliquées

De même à la lumière du tableau 30 la plus grande proportion d'enseignants interrogés (79), affirme que les méthodes d'enseignement appliquées ces 12 dernier mois pendant la formation continue étaient satisfaisantes.

Tableau 30 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport aux méthodes d'enseignement appliquées.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------|-----------|--------------|
| Très satisfaisant | 2 | 2,5 |
| Satisfaisant | 76 | 96,2 |
| Moins satisfaisant | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard des résultats de ce tableau, nous retenons que ces douze derniers mois tous les membres de notre échantillon ont été satisfait par rapport aux méthodes d'enseignement appliquées. Toutefois, le graphique ci-après précise que parmi ceux-ci, l'écrasante majorité (Soit 96,2%) de notre échantillon a été satisfaite, contre une faible minorité (2,5%) dans l'ensemble très satisfaite. De plus, le taux de pourcentage des membres moins satisfait par ces méthodes est très faible, soit de 1,3%.



Graphique 19 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport aux méthodes d'enseignement appliquées.

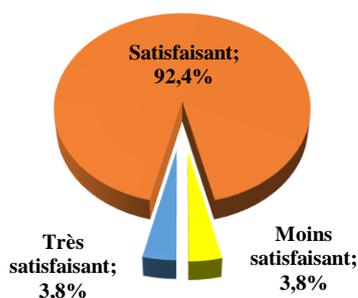
5.2.4. Organisation de la formation continue en lien avec les thèmes abordés pendant la formation

En ce qui concerne les activités développées pendant la formation continue, le tableau suivant indique que la grande majorité d'enseignants (76) de notre échantillon ont trouvé satisfaisant les activités développées pendant la formation ces 12 dernier mois.

Tableau 31 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport aux activités développées.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------|-----------|--------------|
| Très satisfaisant | 3 | 3,8 |
| Satisfaisant | 73 | 92,4 |
| Moins satisfaisant | 3 | 3,8 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard des résultats de ce tableau, nous retenons que ces douze derniers mois tous les membres de notre échantillon ont été satisfait par rapport aux activités développées durant leur formation continue. Toutefois, le graphique suivant précise que parmi ceux-ci, l'écrasante majorité (Soit 92,4%) de notre échantillon a été satisfaite, contre une faible minorité (3,8%) dans l'ensemble très satisfaite. De même, le taux de pourcentage des membres moins satisfait par ces activités est également très faible, soit de 3,8%.



Graphique 20 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport aux activités développées.

5.2.5. Organisation de la formation continue en lien avec le suivi des enseignants pendant et après la formation

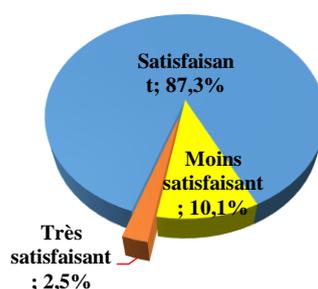
En matière de suivi des enseignants pendant et après la formation, les données quantitatives du tableau 32 sur montre que la grande majorité (71) de notre échantillon a trouvé satisfaisant le suivi des enseignants pendant et après la formation.

Tableau 32 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport le suivi des enseignants pendant et après la formation.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------|-----------|--------------|
| Très satisfaisant | 2 | 2,5 |
| Satisfaisant | 69 | 87,3 |
| Moins satisfaisant | 8 | 10,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard des résultats de ce tableau, nous retenons que ces douze derniers mois tous les membres de notre échantillon ont été satisfait par rapport au suivi des enseignants pendant et après la formation continue. Mais, le graphique ci-dessous démontre que parmi ceux-ci, la majorité (Soit 87,3%) de notre échantillon a été satisfaite, contre une très faible minorité (2,5%) dans l'ensemble très satisfaite. De plus, un taux de 10,1% des membres de cet échantillon a été moins satisfait par ce suivi.

Graphique 21 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport suivi des enseignants pendant et après la formation



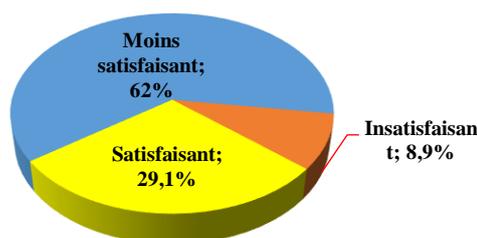
5.2.6. Organisation de la formation continue en lien avec le temps dédié aux activités de formation

A la lumière du tableau 33, une majorité de 72 enseignants de notre échantillon expriment un avis favorable par rapport au temps consacré aux activités de formation continue. Cependant, 7 membres de cet échantillon pensent que ce temps ne convient pas pour menés ces activités.

Tableau 33 : Répartition du degré de satisfaction des répondants par rapport au temps dédié aux activités de formation.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|--------------------|-----------|--------------|
| Satisfaisant | 23 | 29,1 |
| Moins satisfaisant | 49 | 62,0 |
| Insatisfaisant | 7 | 8,9 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard des résultats de ce tableau, nous retenons que ces douze dernier mois une majorité (91,1%) des membres de notre échantillon pense que le temps dédié aux activités de formation continue est satisfaisant. Cependant, le graphique ci-dessous précise que parmi ces avis, la majorité des répondants (Soit 62%) estime que ce temps est moins satisfaisant, tandis qu'une faible minorité (29,1%) dans l'ensemble pense qu'il est plutôt satisfaisant. Toutefois, le taux de pourcentage des membres non satisfait par ce temps est faible de 8,9%.



Graphique 22 : Pourcentage du degré de satisfaction des répondants par rapport au temps dédié aux activités de formation.

5.3. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RESULTATS EN LIEN AVEC LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS

L'analyse et l'interprétation du professionnalisme des enseignants va s'articuler autour de deux niveaux, à savoir : au niveau des éléments du socle de connaissances et au niveau des qualités professionnelles de l'enseignant.

5.3.1. Le socle de connaissances

a) Organiser et gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves

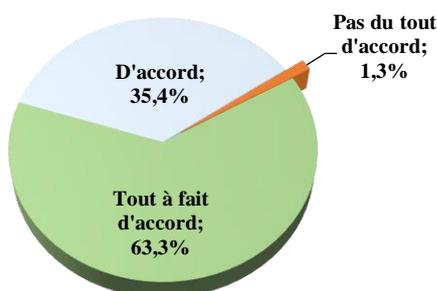
A la lumière du tableau ci-dessous, la grande majorité des participants interrogés (78) dans notre échantillon ont affirmé que les activités de formation continue ont eu un effet positif sur leur manière d'organiser et de gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves ; à l'exception d'un participant dont l'avis n'est pas du tout favorable avec ce point de vue.

Tableau 34 : Avis des répondants en lien avec l'élément « organiser et gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 50 | 63,3 |
| D'accord | 28 | 35,4 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la quasi-totalité (soit 98,7%) de notre échantillon organise et gère le travail en classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves. Le graphique ci-après éclaire ce constat en démontrant que plus de la moitié de cet échantillon (63,3%) affirme

être tout à fait d'accord avec cet impact, contre une minorité de 35,4% d'accord. Cependant, 1,3% dans l'ensemble de cet échantillon n'est pas du tout d'accord par rapport à cet effet.



Graphique 23 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « organiser et gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves ».

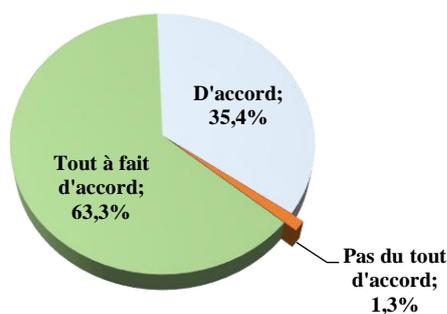
b) Maîtriser les connaissances et compétences disciplinaires

De même, le tableau 35 indique que la grande majorité de participants interrogés (78) dans notre échantillon ont affirmé que les activités de formation continue ont eu un effet positif sur leur manière de maîtriser les connaissances et compétences disciplinaires, à l'exception d'un participant dont l'avis n'est pas du tout favorable avec ce point de vue.

Tableau 35 : Avis des répondants en lien avec l'élément « maîtriser les connaissances et compétences disciplinaires ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 50 | 63,3 |
| D'accord | 28 | 35,4 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la quasi-totalité (soit 98,7%) de notre échantillon maîtrise les connaissances et compétences disciplinaires. Le graphique ci-après démontre que plus de la moitié de cet échantillon (63,3%) affirme être tout à fait d'accord avec cet avis, contre une minorité de 35,4% d'accord. Cependant, 1,3% dans l'ensemble de cet échantillon n'est pas du tout d'accord par rapport à cet effet.



Graphique 24 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « maîtriser les connaissances et compétences disciplinaires ».

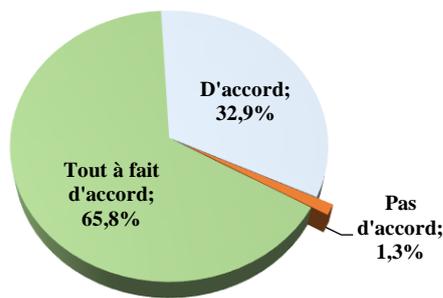
c) Maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner

Les résultats cumulés du tableau ci-dessous montre que 78 participants interrogés de notre échantillon affirment que les activités de formation continue ont eu un effet positif sur leur manière de maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner ; tandis que l'un d'eux n'est pas d'accord avec cet avis.

Tableau 36 : Avis des répondants en lien avec l'élément « maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 52 | 65,8 |
| D'accord | 26 | 32,9 |
| Pas d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la quasi-totalité (soit 98,7%) de notre échantillon maîtrise les contenus disciplinaires à enseigner. Toutefois, le graphique ci-après montre que plus de la moitié de cet échantillon (65,8%) affirme être tout à fait d'accord par rapport à cet effet, contre une minorité de 32,9% d'accord. En outre, 1.3% dans l'ensemble de cet échantillon n'est pas du tout d'accord par rapport à cet effet.



Graphique 25 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « maîtriser les contenus disciplinaires à enseigner ».

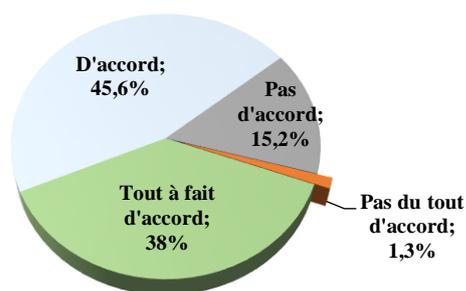
d) Planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques

En ce qui concerne l'élément : « planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques » ; les résultats cumulés du tableau 37 ci-après indiquent que, plus de la moitié (soit 66) des participants interrogés dans notre échantillon émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue. Par contre, le reste de l'effectif de ce même échantillon (13) adresse un avis plutôt défavorable à propos de ces activités.

Tableau 37 : Avis des répondants en lien avec l'élément « planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 30 | 38,0 |
| D'accord | 36 | 45,6 |
| Pas d'accord | 12 | 15,2 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la majorité écrasante (soit 83,6%) de notre échantillon planifie et construit des dispositifs et séquences didactiques. Le graphique ci-après éclaire ce constat en démontrant que 45,6% de cet échantillon sont d'accord, contre 38% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. Cependant, 15,2% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas d'accord, contre 1,3% pas du tout d'accord sur cet avis.



Graphique 26 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques ».

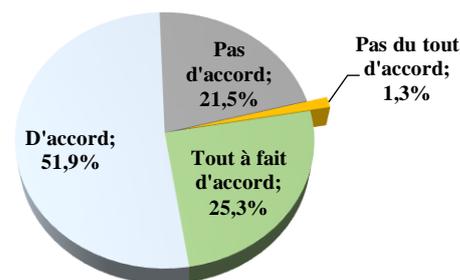
e) Savoir expliciter vos pratiques

L'observation des résultats cumulés du tableau ci-après révèle que 61 participants interrogés dans notre échantillon émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à expliciter leurs pratiques. Par contre, le reste de l'effectif de ce même échantillon (18) adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités.

Tableau 38 : Avis des répondants en lien avec l'élément « savoir expliciter vos pratiques ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 20 | 25,3 |
| D'accord | 41 | 51,9 |
| Pas d'accord | 17 | 21,5 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la majorité (soit 77,2%) de notre échantillon explicite leurs pratiques. Le graphique 27 montre que 51,9% de cet échantillon sont d'accord, contre 25,3% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. En outre, 21,5% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas d'accord, contre 1,3% pas du tout d'accord à propos de cet effet.



Graphique 27 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « savoir expliciter vos pratiques ».

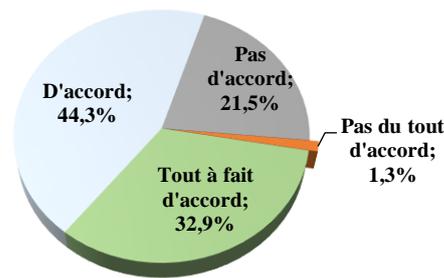
f) Gérer la progression des apprentissages

De même, l'observation des résultats cumulés du tableau 39 révèle que 61 participants interrogés dans notre échantillon, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à gérer la progression des apprentissages. Par contre, le reste de l'effectif de ce même échantillon (18) adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités.

Tableau 39 : Avis des répondants en lien avec l'élément « gérer la progression des apprentissages ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 26 | 32,9 |
| D'accord | 35 | 44,3 |
| Pas d'accord | 17 | 21,5 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la majorité (soit 77,2%) de notre échantillon gère la progression des apprentissages. Le graphique ci-après précise que parmi ceux-ci, 44,3% de cet échantillon sont d'accord, contre 32,9% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. En outre, 21,5% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas d'accord, contre 1,3% pas du tout d'accord par rapport à celle-ci.



Graphique 28 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « gérer la progression des apprentissages ».

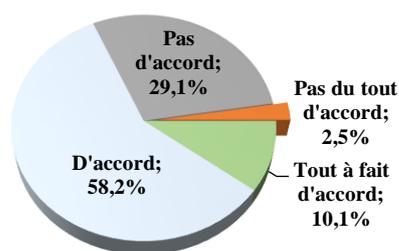
g) Prendre en compte la diversité des élèves

A la lumière des données cumulées du tableau suivant, 54 participants interrogés dans notre échantillon, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à prendre en compte la diversité des élèves. Par contre, le reste de l'effectif de ce même échantillon (18) adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités.

Tableau 40 : Avis des répondants en lien avec l'élément « prendre en compte la diversité des élèves ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 8 | 10,1 |
| D'accord | 46 | 58,2 |
| Pas d'accord | 23 | 29,1 |
| Pas du tout d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont la majorité (soit 68,3%) de notre échantillon prend en compte la diversité des élèves. Le graphique 29 montre que parmi ceux-ci, 58,2% de cet échantillon sont d'accord, contre 10,1% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. En outre, 29,1% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas d'accord, contre 2,5% pas du tout d'accord sur cet avis.



Graphique 29 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « prendre en compte la diversité des élèves ».

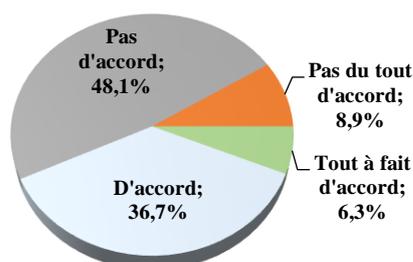
h) S'appropriation de l'usage des TICE

D'après les données cumulées du tableau ci-dessous, 34 participants interrogés dans notre échantillon, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à s'appropriation de l'usage des TICE. Par contre, la majorité de l'effectif de ce même échantillon (45) adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités.

Tableau 41 : Avis des répondants en lien avec l'élément « S'appropriation l'usage des TICE ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 5 | 6,3 |
| D'accord | 29 | 36,7 |
| Pas d'accord | 38 | 48,1 |
| Pas du tout d'accord | 7 | 8,9 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue n'ont pas influencé la manière dont la majorité (soit 57%) de notre échantillon s'appropriation de l'usage des TICE. Le graphique ci-après montre que parmi ceux-ci, 36,7% de cet échantillon sont d'accord, contre 6,3% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. En outre, 48,1% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas favorable, contre 8,9% pas du tout d'accord par rapport à cette influence.



Graphique 30 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « S'appropriation l'usage des TICE ».

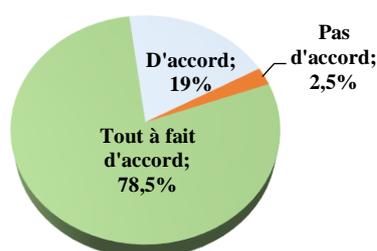
i) *Etablir votre propre bilan de compétences et votre programme personnel de formation continue*

D'après les données cumulées du tableau suivant, 77 participants interrogés dans notre échantillon émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à établir leur propre bilan de compétences et leur programme personnel de formation continue. Par contre, une très faible minorité de l'effectif de ce même échantillon (2) adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités.

Tableau 42 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Etablir votre propre bilan de compétences et votre programme personnel de formation continue ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|-------------|
| Tout à fait d'accord | 62 | 78,5 |
| D'accord | 15 | 19,0 |
| Pas d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont influencé la manière dont l'écrasante majorité (soit 97,5%) de notre échantillon parvient à établir leur propre bilan de compétences et leur programme personnel de formation continue. Le graphique 31 éclaire ce constat en démontrant que 19% de cet échantillon sont d'accord, contre 78,5% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. Seul 2,5% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas favorable par rapport à cette influence.



Graphique 31 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Etablir votre propre bilan de compétences et votre programme personnel de formation continue ».

5.3.2. Les qualités professionnelles

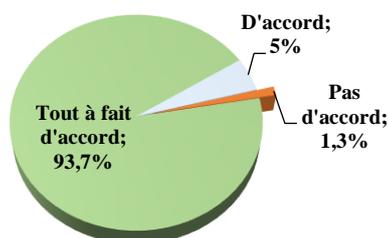
a) *Innover, renforcer et enrichir vos pratiques*

D'après les données cumulées du tableau 43 ci-dessous, l'écrasante majorité de notre échantillon, soit 78 participants interrogés, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à innover, renforcer et enrichir leurs pratiques. Seul 1 participant de cet échantillon adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités sur cet aspect.

Tableau 43 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Innover, renforcer et enrichir vos pratiques ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 74 | 93,7 |
| D'accord | 4 | 5 |
| Pas d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique ci-après montre que parmi ceux-ci, 93,7% de l'échantillon sont tout à fait d'accord, contre 5% d'accord par rapport au fait que les activités de formation continue ont influencé cette qualité professionnelle liée à leur activité. En outre, seul 1,3% dans l'ensemble de cet échantillon n'est pas favorable par rapport à cette influence.



Graphique 32 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément innover, renforcer et enrichir vos pratiques

b) S'adapter à l'évolution du paysage éducatif

A propos de la capacité à s'adapter à l'évolution du paysage éducatif, les données quantitatives du tableau 44 montrent que 63 membres de notre échantillon affirment que les activités de formation continue leur ont permis d'y parvenir. Par contre, pour 16 d'entre eux ces activités n'ont pas eu cet effet.

Tableau 44 : Avis des répondants en lien avec l'élément « S'adapter à l'évolution du paysage éducatif ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 45 | 56,9 |
| D'accord | 18 | 22,8 |
| Pas d'accord | 16 | 20,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique 33 montre donc que 56,9% des répondants de notre échantillon sont tout à fait d'accord, contre 22,8% d'accord par rapport à l'effet de la formation continue sur cette qualité professionnelle. En outre, on se rend compte du fait que 20,3% dans l'ensemble de cet échantillon n'ont pas subi cet effet.



Graphique 33 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « S'adapter à l'évolution du paysage éducatif ».

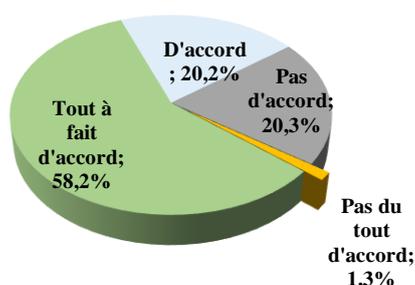
c) Associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves

A la lumière des données cumulées du tableau ci-dessous, 62 membres de notre échantillon, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves. Par contre, 17 membres de cet échantillon expriment un avis plutôt défavorable à ce propos.

Tableau 45 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 46 | 58,2 |
| D'accord | 16 | 20,2 |
| Pas d'accord | 16 | 20,3 |
| Pas du tout d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique ci-après permet de voir clairement que 58,2% de notre échantillon d'enseignant sont tout à fait d'accord, contre 20,2% sont d'accord par rapport à l'effet des activités de formation sur cet élément. En revanche, 21,6% des membres de cet échantillon n'ont pas subi cet effet.



Graphique 34 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves ».

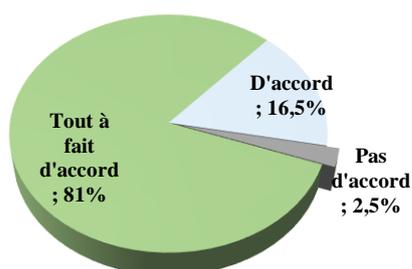
d) Accroître votre efficacité dans votre travail

Les résultats cumulés du tableau ci-dessous montre que 77 participants interrogés dans notre échantillon déclarent que les activités de formation continue leur ont permis d'accroître leur efficacité dans leur travail ; tandis que 2 participants dans l'ensemble ne sont pas d'accord avec cet avis.

Tableau 46 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Accroître votre efficacité dans votre travail ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 64 | 81,0 |
| D'accord | 13 | 16,5 |
| Pas d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont permis à la quasi-totalité (soit 97,5%) de notre échantillon d'accroître leur efficacité dans leur travail. Le graphique ci-après montre que parmi ceux-ci, 81% de cet échantillon sont tout à fait d'accord, contre 16,5% d'accord par rapport à cette influence. En outre, 2,5% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas d'accord par rapport à cette influence.



Graphique 35 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Accroître votre efficacité dans votre travail ».

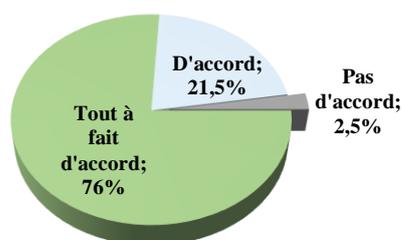
e) Accroître votre satisfaction personnelle en ce qui concerne votre travail d'enseignant

Les résultats cumulés du tableau 47 ci-dessous montre que 77 participants interrogés dans notre échantillon déclarent que les activités de formation continue leur ont permis d'accroître leur satisfaction en ce qui concerne leur travail ; tandis que 2 participants dans l'ensemble ne sont pas d'accord avec cet avis

Tableau 47 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Accroître votre satisfaction personnelle en ce qui concerne votre travail d'enseignant ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 60 | 76 |
| D'accord | 17 | 21,5 |
| Pas d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont permis à la quasi-totalité (soit 97,5%) de notre échantillon d'accroître leur satisfaction personnelle en ce qui concerne leur travail d'enseignant. Le graphique ci-après montre que parmi ceux-ci, 76% de cet échantillon sont tout à fait d'accord, contre 21,5% d'accord par rapport à cette influence. En outre, 2,5% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas favorable à cet avis.



Graphique 36 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Accroître votre satisfaction personnelle en ce qui concerne votre travail d'enseignant ».

f) Augmenter votre niveau de participation à créer le changement dans votre profession

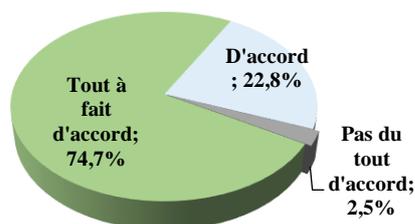
D'après les données cumulées du tableau ci-dessous, 77 répondants ont émis un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à augmenter leur niveau de participation à créer le changement dans leur profession. Mais, 2 participants de cet échantillon expriment un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités sur cette qualité professionnelle.

Tableau 48 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Augmenter votre niveau de participation à créer le changement dans votre profession ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 59 | 74,7 |
| D'accord | 18 | 22,8 |
| Pas du tout d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont permis à la quasi-totalité (soit 97,5%) de notre échantillon d'augmenter leur niveau de participation à créer le changement dans leur profession. Le graphique 37 montre que 74,7% de cet échantillon sont tout à fait d'accord, contre 22,8% d'accord par rapport à cette influence. En outre, 2,5% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas favorable à cet avis.

Graphique 37 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Augmenter votre niveau de participation à créer le changement dans votre profession ».



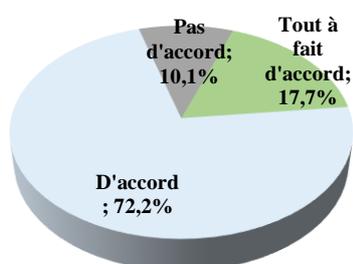
g) Améliorer vos acquis en ce qui concerne l'APC

Par ailleurs, les données cumulées du tableau 49 indiquent que 71 des membres de notre échantillon ont émis un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à améliorer leurs acquis en ce qui concerne l'APC. Mais, 8 participants dans l'ensemble de cet échantillon expriment un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités sur cette qualité professionnelle.

Tableau 49 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Améliorer vos acquis en ce qui concerne l'APC ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 14 | 17,7 |
| D'accord | 57 | 72,2 |
| Pas d'accord | 8 | 10,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont permis à la quasi-totalité (soit 89,9%) de notre échantillon d'améliorer leurs acquis en ce qui concerne l'APC. Le graphique 36 montre que parmi ceux-ci, 72,2% de cet échantillon sont d'accord, contre 17,7% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. En outre, 10,1% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas favorable à cet avis.



Graphique 38 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Améliorer vos acquis en ce qui concerne l'APC ».

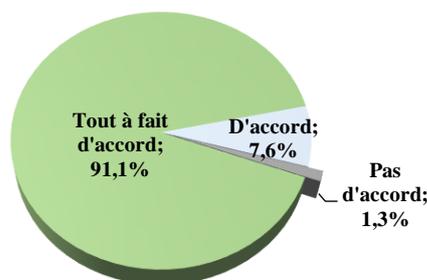
h) Améliorer la qualité de vos relations avec vos élèves et vos collègues

D'après les données cumulées du tableau 50, l'écrasante majorité de notre échantillon, (soit 78 répondants), a émis un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à améliorer la qualité de leurs relations avec les élèves et leurs collègues. Seul 1 participant de cet échantillon exprime un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités sur cette qualité professionnelle.

Tableau 50 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Améliorer la qualité de vos relations avec vos élèves et vos collègues ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|------------------|--------------------|
| Tout à fait d'accord | 72 | 91,1 |
| D'accord | 6 | 7,6 |
| Pas d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont permis à la quasi-totalité (soit 98,7%) de notre échantillon d'améliorer la qualité de leurs relations avec les élèves et leurs collègues. Le graphique ci-après précise que parmi ceux-ci, 91,1% de cet échantillon sont tout à fait d'accord, contre 7,6% d'accord par rapport à cette influence. Par contre, 1,3% dans l'ensemble de cet échantillon n'est pas d'accord avec cet avis.



Graphique 39 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Améliorer la qualité de vos relations avec vos élèves et vos collègues ».

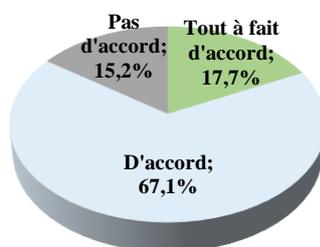
i) Améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves

Les résultats cumulés du tableau ci-dessous montre que 67 participants interrogés dans notre échantillon déclarent que les activités de formation continue leur ont permis d'accroître leur efficacité dans leur travail ; tandis que 12 participants dans l'ensemble ne sont pas d'accord avec cet avis.

Tableau 51 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 14 | 17,7 |
| D'accord | 53 | 67,1 |
| Pas d'accord | 12 | 15,2 |
| Total | 79 | 100,0 |

Nous retenons donc que ces douze derniers mois, les activités de formation continue ont permis à la quasi-totalité (soit 84,8%) de notre échantillon d'améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves. Le graphique ci-après montre que parmi ceux-ci, 67,1% de cet échantillon sont d'accord, contre 17,7% tout à fait d'accord par rapport à cette influence. Cependant, 15,2% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas d'accord avec cet avis.



Graphique 40 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves ».

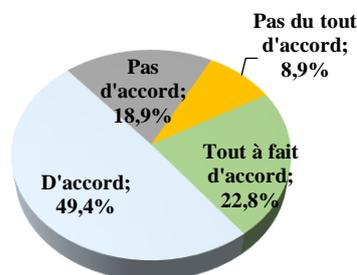
j) *Personnaliser et contextualiser vos pratiques*

A la lumière des données cumulées du tableau ci-après, plus de la moitié de notre échantillon, soit 57 participants interrogés, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à personnaliser et contextualiser leurs pratiques. Cependant, 22 membres de cet échantillon expriment un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités sur cette qualité professionnelle.

Tableau 52 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Personnaliser et contextualiser vos pratiques ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 18 | 22,8 |
| D'accord | 39 | 49,4 |
| Pas d'accord | 15 | 18,9 |
| Pas du tout d'accord | 7 | 8,9 |
| Total | 79 | 100,0 |

A partir du graphique 39 ci-dessous, nous découvrons que 49,4% des membres de cet échantillon sont d'accord, tandis que 22,8% sont tout à fait d'accord par rapport à cette influence. En outre, 27,8% dans l'ensemble de cet échantillon ne sont pas favorable à cet avis (soit 18,9 pas d'accord contre 8,9 pas du tout d'accord).



Graphique 41 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Personnaliser et contextualiser vos pratiques ».

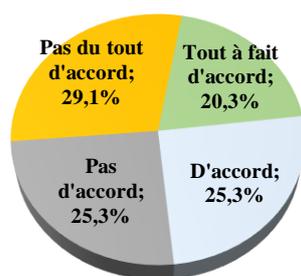
k) *Briser la routine professionnelle*

A la lumière des données cumulées du tableau 53, moins de la moitié de notre échantillon, soit 36 participants interrogés, émettent un avis favorable par rapport à l'effet des activités de formation continue sur leur capacité à briser la routine professionnelle. Par contre, une majorité dans l'ensemble de cet échantillon (43 participants) adresse un avis plutôt défavorable à propos de l'effet de ces activités sur cette qualité professionnelle.

Tableau 53 : Avis des répondants en lien avec l'élément « Brisser la routine professionnelle ».

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 16 | 20,3 |
| D'accord | 20 | 25,3 |
| Pas d'accord | 20 | 25,3 |
| Pas du tout d'accord | 23 | 29,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

A la lumière du graphique suivant, nous constatons clairement que parmi nos répondants, 29,1% ne sont pas du tout d'accord, contre 25,3% pas d'accord par rapport à cette influence. Cependant, 25,3% dans l'ensemble de cet échantillon sont tout à fait d'accord, contre 2,5% d'accord sur le fait que ces activités on briser la routine professionnelle dans leur pratique.



Graphique 42 : Pourcentage des avis en lien avec l'élément « Briser la routine professionnelle ».

5.4. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES PERSPECTIVES EN FORMATION CONTINUE

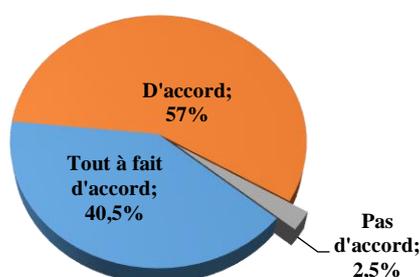
a) *Elaborer un curriculum pour la formation continue spécifique aux enseignants formés et ceux non formés*

D'après les données cumulées du tableau 54, 77 membres de notre échantillon sont favorables à l'idée d'élaborer un curriculum pour la formation continue spécifiques aux enseignants formés et ceux non formés. Cependant, 2 membres (soit 2,5%) dans l'ensemble ne partagent pas cet avis.

Tableau 54 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'élaborer un curriculum pour la formation continue spécifiques aux enseignants formés et ceux non formés.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 32 | 40,5 |
| D'accord | 45 | 57 |
| Pas d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique ci-dessous montre que de tous ces avis, 40,5 % des répondants sont tout à fait d'accord avec cette perspective. Par ailleurs, 57% d'entre eux sont d'accord, contre 2,5% de répondants qui n'approuvent pas cette perspective.



Graphique 43 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'élaborer un curriculum pour la formation continue spécifique aux enseignants formés et ceux non formés.

b) Définir une approche pédagogique pour la formation continue adaptée aux besoins des enseignants

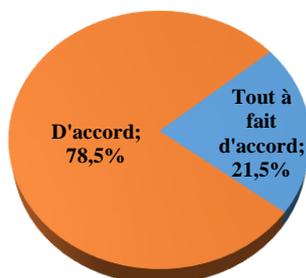
A la lumière du tableau 55, l'ensemble des membres de notre échantillon (79) sont favorables à l'idée de définir une approche pédagogique pour la formation continue adaptée aux besoins des enseignants.

Tableau 55 : Avis des répondants en lien avec l'idée de définir une approche pédagogique pour la formation continue adaptée aux besoins des enseignants.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 17 | 21,5 |
| D'accord | 62 | 78,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

L'observation du graphique 42 nous révèle que la grande majorité de cet échantillon, soit 78,5% des répondants sont d'accord avec cette perspective, tandis qu'une minorité de ces derniers, soit 21,5% sont plutôt tout à fait d'accord.

Graphique 44 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de définir une approche pédagogique pour la formation continue adaptée aux besoins des enseignants.



c) Placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent

A la lumière des données du tableau 56 ci-dessous, l'ensemble des membres de notre échantillon (79) sont favorables à l'idée de placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent.

Tableau 56 : Avis des répondants en lien avec l'idée placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 50 | 63,3 |
| D'accord | 29 | 36,7 |
| Total | 79 | 100,0 |

Cependant, le graphique ci-après montre que dans l'ensemble de cet échantillon, plus de la moitié (soit 63,3%) sont tout à fait d'accord avec cette perspective, tandis qu'une minorité (soit 36,7%) sont d'accord.



Graphique 45 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent.

d) Toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants

A la lumière du tableau ci-dessous, l'ensemble des membres de notre échantillon (79) sont favorables à l'idée de toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants.

Tableau 57 : Avis des répondants en lien avec l'idée de toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 54 | 68,4 |
| D'accord | 25 | 31,6 |
| Total | 79 | 100,0 |

Toutefois, le graphique ci-après fait remarquer que dans l'ensemble de cet échantillon, plus de la moitié (soit 68,4%) sont tout à fait d'accord avec cette mesure, tandis qu'une minorité (soit 31,6%) sont d'accord.



Graphique 46 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants.

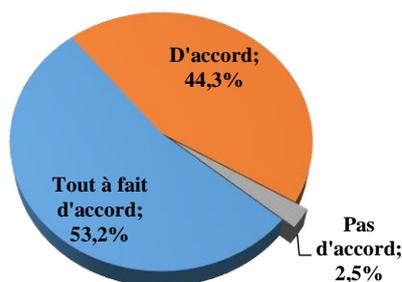
e) Elaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés

A la lumière du tableau ci-dessous, la proportion la plus élevée des membres de notre échantillon (77) sont favorables à l'idée d'élaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés. Cependant, 2 membres dans l'ensemble ne partagent pas cet avis.

Tableau 58 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'élaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 42 | 53,2 |
| D'accord | 35 | 44,3 |
| Pas d'accord | 2 | 2,5 |
| Total | 79 | 100,0 |

Au regard des résultats le graphique 45 montre que dans l'ensemble de cet échantillon, 53,2% des membres sont tout à fait d'accord avec cette perspective, tandis 44,3% d'entre eux sont plutôt d'accord. Cependant, cette solution n'est pas approuvée par 2,5% de ces répondants.



Graphique 47 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'élaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés.

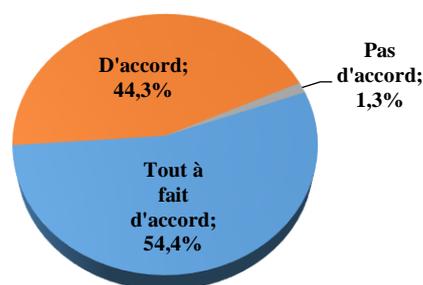
f) Accompagner les enseignants après une session de formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités de formation

A la lumière du tableau ci-dessous, la majorité écrasante des membres de notre échantillon (78) sont favorables à l'idée d'accompagner les enseignants après une formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités cette formation. Cependant, 1 membre dans l'ensemble ne partage pas cet avis.

Tableau 59 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'accompagner les enseignants après une formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités cette formation.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 43 | 54,4 |
| D'accord | 35 | 44,3 |
| Pas d'accord | 1 | 1,3 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique ci-après démontre que parmi ces répondants, 54,4 % sont tout à fait d'accord avec cette perspective, tandis 44,3% d'entre eux sont plutôt d'accord.



Graphique 48 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'accompagner les enseignants après une formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités cette formation.

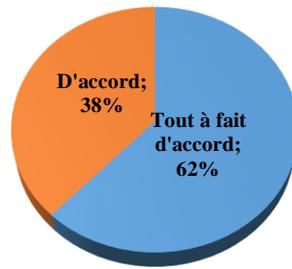
g) Axer la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles

A la lumière du tableau ci-dessous, l'ensemble des membres de notre échantillon (79) sont favorables à l'idée de focaliser la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles.

Tableau 60 : Avis des répondants en lien avec l'idée d'axer la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles.

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 49 | 62,0 |
| D'accord | 30 | 38,0 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique ci-après montre que dans l'ensemble de cet échantillon, 62 % des membres sont tout à fait d'accord avec cette perspective, tandis 38% d'entre eux sont plutôt d'accord.



Graphique 49 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée d'axer la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles.

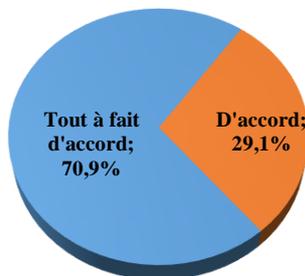
h) Solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue

A la lumière du tableau ci-dessous, tous les membres de notre échantillon sont favorables à l'idée de solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue.

Tableau 61 : Avis des répondants en lien avec l'idée de solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue

| Modalité | Fréquence | Pourcentage |
|----------------------|-----------|--------------|
| Tout à fait d'accord | 56 | 70,9 |
| D'accord | 23 | 29,1 |
| Total | 79 | 100,0 |

Le graphique ci-après montre que dans l'ensemble de cet échantillon, plus de la moitié (soit 70,9%) sont tout à fait d'accord avec cette perspective, tandis qu'une minorité (soit 29,1%) sont plutôt d'accord.



Graphique 50 : Pourcentage des avis en lien avec l'idée de solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue.

5.5. VERIFICATION DES HYPOTHESES SPECIFIQUES DE RECHERCHE

La présente partie de notre analyse est consacrée à la vérification des hypothèses spécifiques formulées dans le cadre de notre problématique. Rappelons à cet effet que notre recherche vise à expliquer dans quelle mesure la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.

De manière précise, cette partie s'emploie à déterminer la relation qui pourrait exister entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka. Pour ce faire, nous avons réalisé le test de Khi 2 pour chacune des hypothèses spécifiques de cette recherche.

5.5.1. Description du Test de Khi 2

Rappelons que le test de Khi 2 ou de Khi carré est l'un des tests statistiques qui permet de déterminer la relation significative qui existe entre deux variables qualitatives. Son application obéit à un ensemble de processus, parmi lesquels :

a) *La formulation des hypothèses statistiques*

Réaliser le test de Khi 2 nécessite au préalable que l'on définit les hypothèses statistiques de l'étude qu'on souhaite mener. De manière précise, il est question de définir dans un premier temps l'hypothèse nulle (**H₀**), puis l'hypothèse alternative (**H_a**) de l'objet de recherche.

b) *Choix du seuil de significativité du test*

Le choix du seuil de significativité consiste à indiquer la précision du test en définissant une marge d'erreur statistique pour l'analyse d'une hypothèse.

Dans le cadre de notre application du test de Khi 2, nous avons choisi une marge d'erreur de **5%**, soit un coefficient alpha (**α**) = **0,05**.

c) *Calcul des fréquences théoriques*

On calcule les fréquences théoriques (**Fe**), encore appelées fréquences attendues à partir des fréquences observées (**Fo**). Elle s'obtient en multipliant le total de lignes par le total de colonnes pour chaque modalité, divisé par l'effectif total en appliquant la formule suivante :

$$Fe = \frac{Tl \times Tc}{N}$$

Fe = Fréquence théorique ;

Tl = Total de lignes

Tc = Total de colonnes

N = Effectif total

d) *Calcul du Khi 2*

La valeur du Khi 2 d'une hypothèse se calcul à partir des fréquences observées (**Fo**) et des fréquences théoriques (**Fe**). Elle s'obtient en appliquant la formule :

$$X^2 = \frac{\sum(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

X² = Khi Carré ; **Fo** = Fréquence observé

Fe = Fréquence théorique.

C'est en additionnant les différents Khi carré obtenu pour chaque modalité d'un tableau que l'on obtient la valeur d'un Khi carré calculé.

e) Détermination du degré de liberté (ddl)

Le degré de liberté (**ddl**) désigne la différence de choix que l'on observe dans un tableau de contingence entre les avis des répondants. Il s'obtient d'après la formule :

$$\mathbf{Ddl} = (\text{Nombre de colonnes} - 1) \times (\text{Nombre de lignes} - 1)$$

f) Détermination du Khi 2 lu

La valeur du Khi carré lu se détermine à partir de la table de Khi 2, seuil de significativité du test et en fonction du un degré de liberté. La table de Khi 2 présente les valeurs de référence pour lire un Khi 2 calculé.

g) Interprétation du test

L'interprétation du test de Khi 2 consiste à dire si la relation linéaire entre deux variables qualitatives est significative ou pas. Elle obéit à deux règles de décision, à savoir :

- 1- Lorsque la valeur du Khi 2 calculé est inférieure à celle du Khi₂ lu, on accepte l'hypothèse nulle (H0), et on rejette l'hypothèse alternative (Ha).
- 2- Lorsque la valeur du Khi 2 calculé est supérieure ou égale à celle du Khi 2 lu, on accepte l'hypothèse alternative (Ha), et on rejette l'hypothèse nulle (H0)

Cependant, nous avons réalisé ces différents processus pour chacune des hypothèses à partir du logiciel SPSS Statistics, puis nous avons interprété les résultats du test.

5.5.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 1

La première hypothèse spécifique (HS1) de cette recherche est formulée comme suit : **l'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaitée par les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.**

Pour analyser statistiquement cette première hypothèse, nous avons formulé les hypothèses statistiques suivantes :

H0 : l'organisation de la formation continue n'est pas favorable aux activités de formation souhaitées par les enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka.

Ha : l'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaitées par les enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka.

Les avis cumulés sur les différents items proposés aux enseignants de notre échantillon (79) par rapport à cette hypothèse montrent que, ces derniers ont tous participé à une formation continue ces douze derniers mois et la grande majorité a été satisfaite à propos de l'organisation de ces activités sur la prise en compte de nombreux facteurs. A travers leurs différents avis, l'on peut déjà déduire que l'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaitées par les enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka.

Cependant, nous avons réalisé un test de Khi 2 afin de mieux vérifier le niveau de significativité de cette hypothèse avec une marge d'erreur de 5%, soit $\alpha = 0.05$. Nous avons donc abouti aux résultats du tableau ci-dessous :

Tableau 62 : Résultats du test de Khi 2 de Hs1

| Modalité | Khi 2 calculé | Coefficient de contingence | Ddl | α | Khi 2 lu |
|----------|---------------|----------------------------|-----|----------|----------|
| Valeur | 185,6 | 0,33 | 54 | 0,05 | 72,15 |

Les résultats de ce test montrent la distance totale du Khi 2 calculé pour cette hypothèse est de 185,6, avec un coefficient de contingence égale à 0,33. De plus, ils démontrent qu'avec un seuil de significativité de 5% et un degré de liberté (**ddl**) de 54, la valeur du Khi 2 lu correspond à 72,15. Autrement dit, nous constatons que le Khi 2 calculé est supérieur au Khi 2 lu.

Dans cette logique, l'hypothèse nulle (H0) est rejetée, tandis que l'hypothèse alternative est acceptée. Il existe donc une relation significative entre l'organisation de la formation continue et les activités de formation souhaitées par les enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka. Mais, cette relation n'est pas assez puissante par rapport au coefficient de contingence que l'on a obtenu de ce test (soit 33%).

Toutefois, nous pouvons valider cette hypothèse et conclure que, l'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaitées par les enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka. Par ailleurs, pour améliorer l'intensité de la relation entre ces deux variables, d'autres facteurs essentiels devraient être pris en compte.

5.5.3. Vérification de l'hypothèse spécifique 2

La seconde hypothèse spécifique (HS. 2) de cette recherche est formulée comme suit : **le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka se construit à travers leur participation à la formation continue.**

Pour analyser statistiquement cette première hypothèse, nous avons formulé les hypothèses statistiques suivantes :

H₀ : le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka ne se construit pas à travers leur participation à la formation continue.

H_a : le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka se construit à travers leur participation à la formation continue.

A l'observation des résultats cumulés sur les différents items proposés aux enseignants de notre échantillon (79) par rapport à cette deuxième hypothèse de recherche, il ressort du test de khi 2 qu'avec un seuil de significativité de 0,05 et un degré de liberté calculé de 24 ; le Khi 2 lu correspond à 36,42. Cependant, sa valeur calculée égale à 124,7. Les résultats de ce test sont présentés dans le tableau 63 ci-dessous.

Tableau 63 : Résultats du test de Khi 2 de Hs2

| Modalité | Khi 2 calculé | Coefficient de contingence | Ddl | α | Khi 2 lu |
|----------|---------------|----------------------------|-----|----------|----------|
| Valeur | 124,7 | 0,4 | 24 | 0,05 | 36,42 |

Ces résultats nous amènent à conclure que la valeur obtenue du Khi 2 calculé est supérieure à celle obtenue du Khi 2 lu. Dans cette perspective, nous pouvons affirmer avec une marge d'erreur de 5% qu'il existe un lien significatif entre le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka et leur participation à la formation continue. Par conséquent, l'hypothèse nulle est rejetée.

Conformément à la règle de décision dans ce cas de figure, nous confirmons l'hypothèse alternative d'après laquelle : le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka se construit à travers leur participation à la formation continue. De plus, la valeur du coefficient de contingence, soit 40% nous indique ce rapport de significativité entre les deux variables de cette hypothèse est d'une intensité avoisinant la moyenne.

5.5.4. Vérification de l'hypothèse spécifique 3

La troisième hypothèse spécifique (HS. 3) de cette recherche est formulée comme suit : **les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka se développent grâce à leur participation aux activités de formation continue.**

Pour analyser statistiquement cette première hypothèse, nous avons formulé les hypothèses statistiques suivantes :

H₀ : les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka ne se développent pas grâce à leur participation aux activités de formation continue.

H_a : les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka se développent grâce à leur participation aux activités de formation continue.

Pour tester la significativité de cette hypothèse, nous avons déterminé ses Khi 2 (calculé et lu) ainsi que son coefficient de contingence, à partir des avis cumulés sur les différents items proposés aux enseignants de notre échantillon (79) par rapport à cette hypothèse. Les résultats ces processus sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 64 : Résultats du test de Khi 2 de Hs3

| Modalité | Khi 2 calculé | Coefficient de contingence | Ddl | α | Khi 2 lu |
|----------|---------------|----------------------------|-----|----------|----------|
| Valeur | 104,9 | 0,33 | 30 | 0,05 | 43,77 |

D'après ces résultats, nous constatons que le Khi 2 lu est inférieur au Khi 2 calculé, ce qui conduit au rejet de l'hypothèse nulle (H₀). Nous déduisons donc à partir de ce dernier qu'il existe une relation linéaire significative entre les qualités professionnelles des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka et leur participation aux activités de formation continue.

Toutefois, ce lien n'est pas assez fort au vue de son coefficient de contingence peu près de la moyenne. Cela pourrait sans aucun doute dire que d'autres facteurs auraient une influence sur cette relation.

Nous pouvons donc conclure avec une marge d'erreur standard de 5% que les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka se développent grâce à leur participation aux activités de formation continue.

5.6. SYNTHÈSE DES RESULTATS D'ANALYSES

A l'issue de notre opération de collecte des données, il ressort des résultats de nos analyses que dans l'ensemble de notre échantillon (84 enseignants), 79 ont répondu à notre questionnaire de manière cohérente. Excepté 4 enseignants de cet échantillon qui ont donné des avis sur certaines questions sans répondre à tout le questionnaire. Notre analyse des résultats des données collectées n'a donc porté que sur les avis 79 répondants jugés cohérents.

5.6.1. Identification des répondants

Les avis cumulés sur l'identification des répondants montrent que notre échantillon est majoritairement constitué de femmes, soit 69,6%. La quasi-totalité des enseignants sont payés par l'Etat et ont subi une formation initiale pour enseigner. Ainsi, 98,7% de cet échantillon ont un CAPIEMP, contre 1,3% sans diplôme professionnelle et maître des parents. Nous en déduisons donc que la majorité écrasante des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka, notamment dans les écoles concernées par cette étude sont qualifiés pour exercer la profession d'enseignants du cycle primaire. Ces enseignants sont tous repartis dans les différents niveaux (1-2-3) du cycle primaire et enseignent pour la plupart (67,1%) un effectif de 50 élèves (voir graphique 6). Parmi ces effectifs d'élèves, 17,7% des répondants ont affirmé avoir quelques élèves en situation d'handicap. Ce qui justifie le statut inclusif de certaines écoles primaires au sein de cet arrondissement.

En matière d'expérience professionnelle dans l'enseignement primaire, les résultats de nos analyses montrent que, 78,4% des répondants ont plus de trois années d'expérience professionnelle, tandis que 21,6% compte entre une année et trois années d'expérience professionnelle (voir graphique 8). Par ailleurs, tous ces répondants ont participé à une ou des formations continues ces douze derniers mois. La majorité des enseignants de cet échantillon (65,8%) ont participé plus de trois fois à la formation continue (voir graphique 9). Au regard de ces résultats et de la littérature sur les niveaux de développement professionnel (Gouin & al, 2021) sus évoqué, la grande majorité des enseignants des écoles primaires publiques concernées par notre recherche sont non seulement qualifiés, mais également compétents pour certain et maître pour d'autres, dans l'exercice de leur profession.

En fin de compte, nous pouvons affirmer que la qualité de l'offre en personnel enseignant est plutôt bonne dans ces différentes écoles primaires publiques impliquées dans cette recherche.

5.6.2. Organisation de la formation continue

L'analyse des avis recueillis par rapport au contexte de participation des enseignants à la formation continue démontre que les répondants de notre échantillon ont le plus participé à la formation continue lors des journées pédagogiques et des leçons de simulation.

Toutefois, par rapport aux activités de formation la grande majorité dans l'ensemble ont été satisfait par la nature des activités, notamment en termes de contenu d'apprentissage, des méthodes d'enseignement, des thèmes abordés et du suivi des enseignants pendant et après les activités de formation.

Seulement, pour ce qui est du temps dédié à ces activités, une majorité d'enseignants ont émis un avis moins satisfaisant et insatisfaisant (voir graphique 19). Dès lors cela nous a permis de comprendre qu'il s'impose encore la nécessité du choix d'un meilleur temps favorable à l'ensemble de ces enseignants en ce qui concerne leur formation continue.

5.6.3. Professionnalisme enseignants

Le professionnalisme des enseignants a été analysé à deux niveaux. D'abord au niveau du socle de connaissances on constate que la formation continue ces douze derniers mois a eu un effet positif sur presque tous les éléments du socle de connaissances mentionnés dans le questionnaire ; à l'exception d'un seul élément : s'approprier de l'usage des TICE, dont l'effet n'a été positif que pour une minorité dans l'ensemble. Ce qui sous-entend que le besoin en formation pour s'approprier de l'usage des TICE se fait encore ressentir chez beaucoup de ces enseignants.

De même, pour les qualités professionnelles on constate que la formation continue ces douze derniers mois a eu un effet positif sur presque toutes les qualités proposées pour la majorité des enseignants interrogés. De plus, la plupart d'entre eux ne sont pas toujours parvenu à rompre avec la routine professionnelle. En moyenne 54,4% de l'échantillon ont déclaré que leur participation à la formation continue n'a pas eu un effet positif sur cette qualité professionnelle. Ce qui nous amène à affirmer que chez bon nombre d'enseignant du cycle primaire dans l'arrondissement d'Eséka, la routine professionnelle demeure une pratique toujours effective. Toutefois, cette pratique constitue un grand obstacle à l'évolution des pratiques professionnelles et la vulgarisation des pratiques ajustées ou innovantes.

5.6.4. Perspective en formation continue

Il existe de nombreuses perspectives à prendre en compte en matière de formation continue pour renforcer le professionnalisme des enseignants. Parmi celles que nous avons soumises au choix à nos répondants, la quasi-totalité ont reçu un avis favorable.

5.6.5. Vérification des hypothèses de recherche

Pour finir, nous avons réalisé une analyse corrélacionnelle à partir du test de Khi 2 pour étudier le rapport de significativité qui existe entre les variables de nos différentes hypothèses de recherche. Il a donc été question de vérifier s'il existe une relation significative entre :

- L'organisation la formation continue et les activités de formation souhaitées par les enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka ;

- la participation à la formation continue et le socle de connaissances de ces enseignants ;
- la participation à la formation continue et les qualités professionnelles de ces enseignants.

Avec une marge d'erreur égale à 0,05, la valeur des Khi 2 pour chacune des hypothèses formulées à démontrer qu'il existe bel et bien une relation significative entre les variables de ces hypothèses ; dans la mesure où l'hypothèse nulle (H0) était infirmée pour chacune des trois hypothèses de recherche.

Dans cet ordre d'idée, nous avons abouti à la conclusion d'après laquelle la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public

CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

6.1. LES CONCEPTS AU CENTRE DU TRAVAIL

La présente étude s'est articulée autour de trois principaux concepts, à savoir : *formation continue ; enseignant et professionnalisme*. Nos résultats de recherche ont pu mettre en lumière ces différents concepts en analysant systématiquement les travaux de recherche antérieurs qui les ont abordés. A cet effet, la littérature scientifique de cette recherche démontre que dans l'enseignement, la formation continue est une activité dynamique dédiée aux enseignants en exercice. Elle vise principalement le développement de leur capacité à agir face à diverses situations de travail auxquels ils peuvent être confrontés au quotidien (Gouin & al, 2021). De plus, cette activité peut être influencée par trois facteurs essentiels qui déterminent le professionnalisme de ces enseignants, à savoir : les compétences, l'ouverture, et l'autonomie (OCDE, 2016, Maroy & Dutercq, 2017 ; Menye Nga & Yankam, 2020).

Dans le cadre des investigations menées dans quelques écoles primaires publiques de l'arrondissement d'Eséka, l'analyse statistique descriptive des données collectées auprès des enseignants nous a conduit à de nombreux résultats ayant permis de mieux appréhender le rapport qui peut exister entre les concepts au centre de notre recherche. Bien que ces résultats relèvent du contexte des enseignants du primaire public sélectionnés dans certaines écoles publiques de cet arrondissement, ils peuvent inspirer de nouvelles pistes de recherche et de réflexion sous d'autres angles pour mieux comprendre ou expliquer notre sujet de recherche.

Ainsi, nos résultats d'analyse nous ont d'abord amené à interroger l'organisation de la formation continue. Comme l'explique Menye Nga et Yankam (2020), la formation continue s'organise autour de divers contextes et s'articule autour de plusieurs activités qui tiennent compte les besoins en formation des enseignants. Cette étude démontre donc qu'il existe un rapport de dépendance significatif entre l'organisation de la formation continue et les activités de formation souhaitée par les enseignants. Un rapport qui concorde avec les résultats de nombreuses autres études. Toutefois, nous avons identifié l'accompagnement professionnel, le développement des compétences et la professionnalisation des enseignants comme des facteurs qui permettent de mieux apprécier ce rapport (Okito & Savard, 2018 ; Niang, 2020 ; Gouin & al, 2021).

Par ailleurs, ces résultats ont aussi questionné le professionnalisme des enseignants à travers quelques éléments du socle de connaissances et des qualités professionnelles d'un enseignant. Le professionnalisme est un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être

(OCDE, 2016) qui s'observe dans le travail d'un enseignant et détermine son efficacité. Comme l'explique Mbog Djom (2017), il représente l'un des facteurs qui caractérisent l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Cependant, d'autres auteurs (Niang, 2020 ; Kenny, Desmarais & Bergeron, 2021 ; Gouin & al, 2021 ; Sirois, Niyubahwe, & Bergeron, 2022) démontrent que la formation continue est le moyen privilégié à partir duquel l'enseignant peut l'améliorer ou le renforcer, dans une perspective de développement professionnel. A la lumière des résultats de notre enquête de terrain, il ressort que les formations continues ont effectivement renforcé les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être de la grande majorité des enseignants interrogés. Mais, en ce qui concerne *l'appropriation de l'usage des TICE* (éléments du socle de connaissances) et *briser la routine professionnelle* (qualité professionnelle) ces formations n'ont pas eu cet effet. Nous supposons donc qu'une mauvaise analyse des besoins en formation des enseignants pourrait être à l'origine d'un tel résultat. Autrement dit, certains facteurs essentiels n'auraient pas été pris en compte dans l'organisation de ces formations, ce qui peut confirmer le fait que : « *dans des contextes où la formation continue est souvent mal organisée, ils¹¹ n'ont pas accès à des possibilités de perfectionnement professionnel de manière systématique* » (Dembélé & Sirois, 2018, p.3).

De ce fait, ces résultats concordent avec les travaux scientifiques qui ont affirmé que, les formations que subissent les enseignants pour convenablement assurer leurs fonctions sont parfois inadéquates (Beaumont & Garcia, 2020), faibles ou insuffisantes (Lauwerier & Akkari, 2015 ; Niang, 2020 ; PASEC, 2020) pour répondre aux besoins de leurs élèves. La formation continue permet donc de répondre favorablement à un ou plusieurs difficultés liées aux pratiques pédagogiques d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants. Comme nous l'explique Dembélé et Sirois (2018), il est indispensable de bien l'organiser afin de doter les enseignants de nouvelles capacités indispensables pour convenablement exercer leur profession et renforcer leur professionnalisme. En notre sens il s'agit donc d'un moyen pour efficacement répondre aux nouvelles exigences de la pratique pédagogique induit par les changements qui affectent l'éducation. En ce qui concerne le professionnalisme, c'est une variable importante qui caractérise la qualité du travail des enseignants (Mbog Djom, 2017). Il est consécutif au développement professionnel d'un individu à travers ses expériences de travail, des recyclages ou la formation continue dans son domaine d'activité.

¹¹ « *Ils* » dans cette citation renvoie aux enseignants.

6.2. APPORTS A LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION

Le présent travail de recherche s'inscrit à la suite de nombreuses recherches menées dans le champ des sciences de l'éducation. Sa contribution dans ce champ de recherche repose donc sur son cadre théorique, et ses résultats d'analyse.

En effet, le cadre théorique de ce travail de recherche dresse un état des lieux actuel de la profession enseignante et de la formation continue des enseignants de l'éducation de base (Préscolaire et Primaire) en Afrique Subsaharienne en générale, et au Cameroun en particulier. Il explique de manière un peu plus approfondi le concept de professionnalisme enseignant, à partir d'un ensemble de variable qui le caractérise ; et met en exergue les différents facteurs de la formation continue qui peuvent influencer le professionnalisme d'un enseignant en exercice. Par ailleurs, notre recherche propose trois processus qui justifient l'existence d'une relation entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants.

De plus, cette étude expose les enjeux en matière de formation continue, établit une distinction entre le professionnalisme et le développement professionnel, et représente dans une logique de système d'activité l'organisation d'une formation continue des enseignants dont le produit est leur professionnalisme. En effet, la présente étude s'est appuyée sur la théorie des systèmes d'activité développée par Engeström (2001).

En émettant l'idée selon laquelle la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants, nous avons supposé que ce travail s'inscrit dans le sillage théorique de l'approche interventionniste des systèmes d'activité. L'intérêt de fonder notre recherche sur cette théorie nous a permis de mieux percevoir comment se traduit le rapport qui existe entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants. Ainsi, nous sommes parvenus à représenter la formation continue comme un système d'activité qui implique divers processus susceptibles de renforcer ou d'améliorer le professionnalisme des enseignants (voir figure 5).

Toutefois, les résultats d'analyses de cette recherche nous ont permis d'affirmer que dans l'arrondissement d'Eséka, des activités de formation continue sont menées en vue de renforcer les capacités des enseignants de l'enseignement primaire. De plus, il existe un lien significatif entre leur formation continue et les principaux déterminants du professionnalisme des enseignants.

Etant donné ces considérations, nous pouvons affirmer que pour tout système éducatif, en particulier le système éducatif camerounais, notre étude peut contribuer à améliorer les dispositifs de formation continue des enseignants à partir des éléments de son cadre théorique. Pour les enseignants, elle permet d'organiser leur propre programme de formation à partir du triangle des systèmes d'activités et contribue à améliorer la qualité des pratiques pédagogiques.

En effet, notre cadre théorique souligne que la formation continue est une activité pédagogique qui implique de nombreux acteurs, des actions et des ressources indispensables pour sa mise en œuvre.

Pour terminer, les données cumulées dans cette recherche favorisent une planification efficace des activités de formation continue dédiée aux enseignants en exercice. Dès lors le modèle de système d'activité qu'elle propose peut constituer un outil opérationnel d'organisation et d'analyse d'une formation continue pour les institutions responsables de la gestion des enseignants.

6.3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de cette recherche se situent au niveau des faibles ressources dont nous disposons, et au niveau du temps assez limité accordé à sa réalisation. En raison de ces facteurs, notre étude n'a pas impliqué tous les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka.

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 4 de ce travail, nous nous sommes seulement intéressés à 10 écoles primaires publiques dont l'effectif d'élèves est considérablement élevé par rapport autres écoles. L'échantillon a également été limité grâce à la méthode par quotas pour laquelle nous avons opté.

Toutefois, il aurait été plus enrichissant de mener cette étude en impliquant tous les enseignants des écoles primaire d'ordre public et privé dans cette arrondissement afin d'examiner dans l'ensemble leur appréhension des effets du dispositif de formation continue sur leur professionnalisme.

6.4. PERSPECTIVES DE L'ETUDE

A la lumière des résultats de ce travail de recherche, nous avons proposés quelques perspectives dans l'objectif de contribuer à l'évolution de la science.

Parmi les nouvelles pistes de recherche que proposent la présente étude, analyser les besoins de formation continue chez les enseignants du primaire, ou les enseignants d'autres niveaux d'enseignement pourrait faire l'objet d'une nouvelle recherche dans l'objectif d'organiser des formations plus efficaces dédié aux enseignants en exercice.

Il pourrait également être intéressant de traiter le présent sujet dans une dimension comparative de deux ou plusieurs systèmes de formation continue des enseignants, en vue d'évaluer les facteurs pertinents du dispositif de formation continue qui ont une incidence sur le professionnalisme des enseignants.

Enfin, il serait tout aussi utile, dans le cadre d'une autre recherche, de s'intéresser à l'influence des acteurs tels que les directeurs d'écoles, les formateurs et les encadreurs pédagogiques, dans le but d'appréhender les actions que ces derniers pourraient assurer pour améliorer le professionnalisme des enseignants.

6.5. RECOMMANDATIONS

Dans cette partie, nous avons proposés quelques voies d'amélioration du dispositif de formation continue des enseignants en lien avec les différentes perspectives que les enseignants de notre échantillon ont proposé pour renforcer leur professionnalisme. De ce point de vue, les solutions envisagées par ces enseignants s'adressent d'abord au Ministère de l'Education de Base qui définit les politiques de formation continue des enseignants du cycle primaire au Cameroun. Elles s'adressent ensuite, aux Directeurs d'école et toutes autres organismes qui organisent et assurent la formation des enseignants.

Ainsi, au regard des avis cumulés en matière de perspective en formation continue pour davantage renforcer le professionnalisme des enseignants, la présente recherche recommande à ces différents acteurs la prise en compte des éléments suivants :

- Elaborer des programmes de formation qui s'appuient sur les besoins réels en formation des enseignants.
- Placer la formation sous la coordination des personnes ressource bien formées, expérimentées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent.
- Organiser la formation continue des enseignants sur la psychologie sociale et l'intégration des technologies dans les pratiques pédagogiques.

CONCLUSION

Parvenue au terme de ce travail de recherche intitulé : « *Analyse de la formation continue et du professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka* », il convient de retenir que, le problème que pose ce sujet est celui de la capacité d'agir des enseignants du cycle primaire public en exercice dans cet arrondissement, par rapport à la formation continue qu'ils reçoivent. Notre recherche a donc consisté à étudier les rapports qui peuvent exister entre la formation continue et le professionnalisme des enseignants en contexte de travail.

Au regard de la problématique de cette étude, notre objectif général a été d'examiner dans quelle mesure la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka. Pour atteindre cet objectif, cette étude s'est attelée à répondre à la question principale de recherche : « *dans quelle mesure la formation continue renforce – t – elle le professionnalisme des enseignants du cycle primaire dans l'arrondissement d'Eséka ?* ». Nous avons donc formulé l'hypothèse générale d'après laquelle : « *la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du cycle primaire dans l'arrondissement d'Eséka* ». L'opérationnalisation des variables de cette hypothèse a abouti à la formulation de trois hypothèses spécifiques formulées de la manière suivante :

- 1- L'organisation de la formation continue est favorable aux activités de formation souhaité par les enseignants du cycle primaire public dans l'arrondissement d'Eséka ;
- 2- Le socle de connaissances des enseignants du cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka se construit à travers leur participation à la formation continue ;
- 3- Les qualités professionnelles des enseignants du primaire public de l'arrondissement d'Eséka se développent grâce à leur participation aux activités de formation continue.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené une recherche de type quantitative dans l'arrondissement d'Eséka, auprès d'un échantillon de 84 enseignants du cycle primaire public, sélectionnés dans 10 écoles primaires publiques de cet arrondissement. A l'aide d'un questionnaire, nous avons collecté les avis de 84 enseignants, parmi lesquels 79 ont été cohérent et 4 pas cohérents avec des données manquantes. Ainsi, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive de 79 questionnaires sur 84 au total.

L'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête d'investigation se sont focalisées sur les caractéristiques des répondants ; l'organisation de la formation continue ; les déterminants du professionnalisme enseignant, et enfin sur les perspectives que proposent ces enseignants pour davantage améliorer leur professionnalisme.

A l'appui de l'analyse corrélationnelle du Khi 2, nous avons montré que les variables liées à la formation continue jouent un rôle important, voir exercent un effet positif sur les composantes du professionnalisme. Nos analyses viennent en revanche souligner le poids plus important joué par la formation continue sur le caractère professionnel des enseignants de cycle primaire public de l'arrondissement d'Eséka.

Les résultats de cette analyse ont donc révélé que nos trois hypothèses de recherche sont avérées, avec une marge d'erreur de 5%. En d'autres termes, il existe une relation significative entre les variables de chaque hypothèse. Cependant, l'analyse du Coefficient de contingence à démontrer que le degré de cette relation n'est assez élevé du fait qu'il soit peu près de la moyenne (50%). Ce qui peut faire l'objet d'une nouvelle réflexion sur d'autres facteurs qui influencent les variables de ce sujet.

En définitive, les résultats de cette étude ont confirmé notre hypothèse générale d'après laquelle : « *la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du cycle primaire dans l'arrondissement d'Eséka* ». Étant donné les problèmes qui caractérisent le système de formation (initiale et continue) des enseignants au Cameroun, nous ne nous attendions pas à déboucher sur de tels résultats.

Toutefois, l'originalité de ce travail de recherche relève du fait qu'il documente de manière conjointe la formation continue et le professionnalisme des enseignants, précisément dans le cycle primaire. De plus, cette recherche nous a permis de constater que le concept de professionnalisme n'est pas très abordé dans les recherches relevant du contexte éducatif camerounais sur la question enseignante. Par ailleurs, le choix de l'approche théorique des systèmes d'activité nous a permis de proposer un modèle du système de formation continue des enseignants pour renforcer leur professionnalisme. De manière brève, notre recherche s'est appuyée sur la théorie des systèmes d'activité afin de démontrer que le professionnalisme est une conséquence de la formation continue par l'intermédiaire de nombreux facteurs de médiation en interaction dans le système de formation continue.

N'ayant pas la prétention d'avoir appréhendé tous les paramètres du problème qui se dégage de notre sujet, nous espérons trouver dans nos prochaines recherches des apports plus enrichissants sur ce sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bablet, M. Claus, P. Tobaty, A. (2021). École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités. *Administration & Éducation*, 169 (1), 7 – 11.

Beaud, J-P. (2009). L'échantillonnage. Dans Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 251-283). PUQ.

Beaumont, C. & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socio émotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, (41), 60 – 73. <https://doi.org/10.4000/ree.544>

Bisaillon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 225–232. <https://doi.org/10.7202/031610ar>

Blais, A. & Durand, C. (2009). Le sondage. Dans Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 445-487). PUQ.

Bracewell, R. J. & Park, J. (2013). Une modeste révision de la représentation de la théorie des systèmes d'activité. *Revue internationale du CRIRES*, 1(2), 26-32. DOI:10.51657/ric.v1i1.41019

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil*, 39, 133-150.

Carpentier, G. (2020). De la cohérence entre besoins ressentis et soutien perçu chez des enseignants débutants. *Formation et profession*, 28(2), 117–119. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a203>

Castonguay, C. & Deblois, C. (1998). Culture de l'école et professionnalisme enseignant. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(2), 219–258. <https://doi.org/10.7202/1018193ar>

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) (2017). Lexique sur le transfert de connaissances en éducation, CTREQ, 51 p. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique_VF.pdf

Chaix, G. (2014). La formation des enseignants : enjeux et défis pour les académies. *Administration & Éducation*, 4 (144), 73 – 78.

Charest, S. & Hamel, C. (2020). L'expérience d'insertion professionnelle d'enseignantes du primaire : un regard innovateur grâce à la théorie des systèmes d'activité. *Formation et profession*, 28(1), 94–109. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.512>

Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans Gauthier, B. (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 53-87). PUQ.

Clauzard, P. (2019, 18 juillet). Cours FD sur les théories de l'activité + ergonomie. *Overblog*.

Cormier, M. (2021, 10 mai). Olivier Reboul, La philosophie de l'éducation. *MONSIEUR CORMIER*. <http://marccormier.pm/2021/05/10/olivier-reboul-la-philosophie-de-leducation/>

Daigle, S. Bergeron, G. Gouin, J.A. Gagnon, C. et Larivière-Durocher, G. (2021). L'accompagnement, une voie d'accès prioritaire au développement professionnel. Dans Gaudreau, N. Trépanier, N.S. et Daigle, S. (dirs), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (pp.76-106). PUQ.

Dembélé, M. & Sirois, G. (2018). La quête de l'éducation de qualité pour tous et la profession enseignante dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. *Éducation et francophonie*, 45(3), 1–12. <https://doi.org/10.7202/1046414ar>

Djeumeni Tchamabé, M. (2015). La formation des enseignants au Cameroun [Chronique]. *Formation et profession*, 23(3), 168 – 180. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a77>

Dussault, G. (1978). L'évolution du professionnalisme au Québec. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 33(3), 428–469. <https://doi.org/10.7202/028889ar>

Foueka, R. & Zogo Elomo, T. (2022). Formation académique ou formation professionnelle des enseignants : Quel est l'impact sur la performance des élèves de l'enseignement de base dans les pays d'Afrique francophone ? Dans Boudarbat, B. Mbaye, A. A. Ouoba, Y. (dirs), *Le système éducatif en Afrique francophone : Défis et opportunités* (p.93-109). OFE.

ED/HED/TED & BRED. (2010). *Guide méthodologique d'analyse de la question enseignante*. UNESCO.

Gaudreau, N. Trépanier, N.S. et Daigle, S. (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. PUQ.

Gaudreau, N. Trépanier, N.S. et Duchaine, M-P. (2021). Les types d'activités de formation continue, leurs avantages et leurs limites. Dans Gaudreau, N. Trépanier, N.S. et Daigle, S. (dirs), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (pp.136-165). PUQ.

Giry, I (20 mars 2003). Cours B1 « Théorie des Organisations », 1-29.

Gremion, C. (2018). Former des enseignants pour favoriser la professionnalisation : mais selon quelle temporalité ? *Phronesis*, 7(2), 65-74. <http://doi.org/10.7202/1051692ar>

Gouin, J.-A. Trépanier, N.S. Kenny, A. et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans Gaudreau, N. Trépanier, N.S. et Daigle, S. (dirs), *Le développement*

professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être (pp.25-55). PUQ.

Goyette, N. (2020). Favoriser le bien-être des enseignants novice : un moyen de rétention lors de l’insertion professionnelle. *Formation et profession*, 28(3), 94-96. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.a209>

Hasni, A. (2000). Penser les disciplines de formation à l’enseignement primaire, c’est d’abord penser les disciplines scolaires. *Éducation et francophonie*, 28(2), 100–120. <https://doi.org/10.7202/1080448ar>

IFEF. (2022). Le défi de la qualité de l’éducation en Afrique subsaharienne : les réponses basées sur la recherche apportée par l’Institut de la Francophonie pour l’éducation et la formation. Dans Boudarbat, B. Mbaye, A. A. Ouoba, Y. (dirs), *Le système éducatif en Afrique francophone : Défis et opportunités* (pp.66-78). OFE.

ISU. (2013, octobre). Prévoir la demande mondiale d’enseignants pour la période 2015-2030. *Bulletin d’information de l’ISU*, (N° 27), pp. 1-15. ISU.

ISU. (2016, octobre). Le monde a besoin de près de 69 millions de nouveaux enseignants pour atteindre les Objectifs de l’Agenda Education 2030. *Bulletin d’information de l’ISU*, (N° 39), pp. 1-16. ISU.

Kenny, A. Desmarais, M.E. Bergeron, G. (2021). L’engagement de l’apprenant et autres facteurs qui influencent le développement professionnel en éducation. Dans Gaudreau, N. Trépanier, N.S. et Daigle, S. (dirs), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (pp.56-75). PUQ.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l’activité. *Recherche et formation* (57), 9 – 22.

Lauwerier, T. et Akkari, A. 2015. Les enseignants et la qualité de l’éducation de base en Afrique subsaharienne. *Recherche et prospective en éducation*, 2-10. Unesco.

Lessard, C. (2017). Formation initiale et formation continue : la formation des maîtres au Québec. *Administration & Éducation*, 154, 151 – 156.

Lessard, C. (2021, février). *Évaluation des effets du développement professionnel des acteurs de l’éducation*. Centre national d’étude des systèmes scolaires (Cnesco).

Lison, C. & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l’éducation*, 33(1), 179–207. <https://doi.org/10.7202/016194ar>

Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratique d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession*, 29(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.560>

Maroy, C. & Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. Dans Maroy, C. & Dutercq, Y. (dirs), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (pp. 13-32). De Boeck Supérieur.

Maude, E. L. (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoin de formation volet formation continue. Québec : Institut national de santé publique du Québec.

Mbog Djom, A. D. (2017). *Effectivité de la supervision pédagogique dans une approche centrée sur l'efficacité professionnelle des enseignants en zone rurale. Une étude des lycées d'enseignement secondaire de l'arrondissement d'Obala*. [Mémoire de master, Université de Yaoundé 1]

Menye Nga, G. F. & Yankam, I. (2020). Ingénierie de formation et compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base dans la région de l'Adamaoua au Cameroun. AUF.

DPPC. (2022). *Annuaire statistique 2021/2022 du Ministère de l'Éducation de Base*. MINEDUB.

DPPC. (2023). *Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021-2022 : Etat des lieux du sous-secteur de l'Éducation de Base face aux engagements pris par le Cameroun*. MINEDUB.

MINEPAT. (2009). *Cameroun Vision 2035*. MINEPAT.

MINEPAT. (2019). *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun*. MINEPAT.

MINEPAT. (2020). *STRATEGIE NATIONALE DE DEVELOPPEMENT 2020-2030 : Pour la transformation structurelle et le développement inclusif*. MINEPAT.

MINESEC. (2014). *Programme officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général*. MINESEC.

Morales-Perlaza, A., Buser, M. & Wentzel, B. (2021). Introduction au dossier : la formation et la profession enseignante : perspectives comparatives en Europe, en Amérique et en Afrique. *Formation et profession*, 29(3), 1–3. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.744>

Monville, M. Dimitri, L. (2008). Formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1987-1988, 7-67. <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2008-2-page-7.htm>

Mottet, G. & Sanchez-Mazas, M. (2021). La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales. *Formation et profession*, 29(1), 1–19. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.576>

Mouele, P. (2017). *L'intégration des pratiques évaluatives des apprentissages : Analyse de besoins de formation continue chez les enseignants gabonais du primaire (cas de l'évaluation sommative)*. [Mémoire de master, Université de Laval].

Moulakdi, A. (2020). *Développement professionnel des enseignants par la communauté d'apprentissage professionnelle et réussite scolaire des élèves du primaire dans le département du Diamaré, région de l'Extrême-Nord du Cameroun*. [Thèse de doctorat, Université Laval].

Niang, A. Y. (2020). L'émergence d'un nouveau modèle de formation continue dans l'école sénégalaise : conditions d'apparition et conditions de réussite. *Formation et profession*, 28(2), 75-88. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.544>

Nkengne, P. & Marin, L. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, 45(3), 35–60. <https://doi.org/10.7202/1046416ar>

OCDE. (2013). Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013. OCDE.

OCDE. (2016). *Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013*. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>

Okito Pamijeko, P. & Savard, D. (2018). Les besoins prioritaires en compétences professionnelles : perceptions des enseignants et des enseignantes du Nord-Kivu sur leur formation continue. *Éducation et francophonie*, 45(3), 106–127. <https://doi.org/10.7202/1046419ar>

Olry, P. (2019). Aleksei Leontiev et la théorie de l'activité. Dans P. Carré & P. Mayen (Dir.), *Psychologies pour la formation* (105-121). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0105>

Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 40(2), 154–176. <https://doi.org/10.7202/1013820ar>

Owen, C. (2008). Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité. *Activités*, 5(2), 70-89.

PASEC (2016). *PASEC 2014 : Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne Francophone. Compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN.

PASEC (2020). *PASEC 2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone ; performance et environnement de l'Enseignement-Apprentissage au primaire*. CONFEMEN.

Perron, M., Lessard, C. & Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a – t – il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5–32. <https://doi.org/10.7202/031598ar>

PME. (2020, juillet). *Identification des priorités régionales dans 21 pays partenaires du Partenariat mondial pour l'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre*. PME.

Romero, M., Heiser, L., Chiardola, A. & Faller, C. (2020). Poursuivre le programme ou assurer l'engagement ? Analyse des critères de continuité pédagogique et des transformations pédagogiques et en contexte de pandémie. *Formation et profession*, 28(4), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.692>

Salman, R. (2014). *L'Impact des programmes de formation continue sur les compétences professionnelles des enseignants dans le contexte éducatif syrien (cas de l'enseignement de base : de la première à la sixième classe)*. [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne].

Sirois, G., Dembélé, M. & Labé, O. (2018). La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : quels progrès depuis les indépendances ? *Éducation et francophonie*, 45(3), 13–34. <https://doi.org/10.7202/1046415ar>

Sirois, G. Niyubahwe, A. & Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec. *Education et francophonie*, 50(2), 1 – 18. <https://doi.org/10.7202/1097032ar>

St-Vincent, L.-A. (2010). Comment appréhender l'analyse d'enseignantes ou d'enseignants débutants devant un problème éthique rencontré à l'école ? *Éducation et francophonie*, 38(2), 113–134. <https://doi.org/10.7202/1002167ar>

Tournier, B. (2015). Le recrutement et la formation des enseignants : questions et options. IIEP.

UNESCO. (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/4 - ENSEIGNER ET APPRENDRE : Atteindre la qualité pour tous*. UNESCO.

UNESCO. (2015). Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ? UNESCO.

UNESCO. (2017). *Comprendre l'Objectif de développement durable 4 : Education 2030*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Guide pour l'élaboration d'une politique enseignante*. UNESCO.

Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique. *Education et didactique*, 6 (1), 127-136.

ANNEXES

ANNEXE I : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°.....36...../22/UYI/FSE/VDSSE

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 l'étudiant **NDJIP NTEP Pierre Deschamps**, Matricule 20V3267 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *PLANIFICATION DES SYSTEMES EDUCATIFS*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Dr. MAPTO KENGNE Valèse**. Son sujet est intitulé : « *Offre de formation et modernisation de la formation instituteurs dans quelques ENIEG du Centre au Cameroun* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le 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 27 JAN 2022

Pour le Doyen et par ordre



ANNEXE II : CARACTERISTIQUES DES MODELES DE FORMATION CONTINUE

| Modèle traditionnel de formation continue | Modèle du développement professionnel |
|---|---|
| Au niveau de l'organisation et de la mise en œuvre | |
| <p>Modèle central basé sur le contrôle externe ;</p> <p>Dans le cadre de la politique pédagogique générale, les autorités pédagogiques planifient au centre les activités de formation et les dirigent directement ;</p> <p>La participation des enseignants aux activités de formation continue les obligent à s'absenter des cours.</p> | <p>Modèle indépendant crée et mis en œuvre dans l'école ;</p> <p>Les enseignants planifient eux-mêmes et dirigent les activités du développement professionnel selon leurs réels besoins ;</p> <p>Les activités de développement professionnel se déroulent dans les écoles ce qui permet aux enseignants de les suivre facilement sans s'absenter des cours.</p> |
| Au niveau des objectifs | |
| <p>Au niveau des connaissances : définir les grandes théories pédagogiques et les nouvelles informations qui restent trop théorique pour pouvoir être réalisées sur le terrain ;</p> <p>Traiter des problèmes généraux en pédagogie.</p> | <p>Développer les compétences professionnelles pour satisfaire aux exigences d'un enseignement réussi ;</p> <p>Traiter des problèmes rencontrés effectivement par les enseignants dans leurs classes, ce qui conduirait à un savoir-faire qu'on peut généraliser.</p> |
| Au niveau de la planification | |
| <p>Les programmes sont planifiés périodiquement par des personnes désignées par les autorités pédagogiques compétentes.</p> | <p>Les programmes sont planifiés par des personnes expérimentées qui font partie de l'équipe pédagogique de l'école.</p> |
| Au niveau des contenus | |
| <p>Des connaissances et des savoir-faire généraux et souvent non-opératoires et des théories toutes prêtes qu'on est invité à appliquer en classe avec un grand décalage entre les contenus transmis et la réalité du terrain.</p> | <p>Des contenus qui répondent à des besoins réels des enseignants avec un va-et-vient réciproque équilibré et bien étudié entre la théorie et ce que l'on peut pratiquer effectivement en classe.</p> |
| Au niveau de la motivation | |
| <p>La motivation repose sur des récompenses financières et professionnelles proposées aux participants par les autorités pédagogiques.</p> | <p>La motivation provient d'un réel désir interne chez les participants de mettre leurs compétences en œuvre et de les développer.</p> |

Source : *Salman (2014, p. 106).*

ANNEXE III : QUESTIONNAIRE DE COLLECTE DES DONNEES DE L'ETUDE

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN (SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES / SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGENIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT
FOR (SOCIAL SCIENCES / SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANT(E)S

Cher(e) enseignant(e),

Je mène une recherche dans le cadre de la Planification de l'éducation intitulée « *Formation continue et professionnalisme des enseignants du cycle primaire dans l'arrondissement d'Eséka* ». L'objectif de cette recherche consiste à expliquer dans quelle mesure la formation continue renforce le professionnalisme des enseignants du primaire dans cet arrondissement. A cet effet, je sollicite votre collaboration pour répondre convenablement aux différentes questions posées dans le questionnaire d'enquête ci-dessous, afin d'obtenir les informations qui me permettront d'atteindre l'objectif susmentionné.

Tout en vous remerciant d'avance pour votre sincère collaboration, je vous garantis l'anonymat et la confidentialité de vos réponses. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Consigne : Cochez uniquement la case qui correspond à la réponse que vous souhaitez exprimer pour chacune des questions posées, ainsi que pour les éléments de réponse proposés.

I- IDENTIFICATION DU REpondANT

Consigne : Cochez une seule case pour chaque élément de la question

1- Genre

- a) Masculin
b) Féminin

2- Etes-vous enseignant

- a) Payé par l'Etat
b) Maître des parents

3- Avez-vous reçu une formation initiale (à l'Enieg) avant d'enseigner ? OUI ; NON

Si oui, quelle a été sa durée ?

- 1ans 2ans 3ans

4- Quel est votre diplôme professionnel le plus élevé ?

- Aucun DIPEN (I ou II) CAPIEMP

5- Dans quel niveau enseignez-vous ?

- Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3

6- Quel était le nombre d'élève dans votre classe au cours de l'année scolaire 2022-2023 ?

- Moins de 50 ; 50 ; Plus de 50

7- Avez-vous eu des élèves en situation d'handicap dans votre classe ?

- Aucun ; Quelques-uns ; La majorité ; Tous

8- Combien d'année d'expériences avez-vous en tant qu'enseignant du primaire public ?

- Aucune ; moins 1 ans ; 2-3 ans ; 4-6 ans ; Plus de 6ans

9- Avez-vous participé à une/des formation(s) continue(s) ces deux dernières années scolaires ?

- Jamais ; 1 fois ; 2-3 fois ; Plus de 3 fois

II- ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE

Cette partie nous permettra d'identifier les caractéristiques des activités de formation continue auxquelles vous avez participé, et votre satisfaction par rapport au dispositif mis en place pour assurer la formation continue.

Consigne : Cochez une seule case selon la fréquence de réponse de votre choix.

| 10 | Dans quel contexte avez-vous participé à des activités de formation continue ces 12 derniers mois ? | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Souvent | Toujours | Rarement | Jamais |
| a | Journées pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | Leçon de simulation (leçon collective ou leçon modèle) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c | Séminaire de recyclage ou conférence pédagogique | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d | Accompagnement pédagogique (mentorat, tutorat, coaching) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e | Visites d'études dans d'autres établissements | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 11 | Que pensez-vous des activités de formation continue auxquelles vous avez participé ces 12 derniers mois en terme | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Très satisfaisant | Satisfaisant | Moins satisfaisant | Insatisfaisant |
| a | Des contenus d'apprentissage reçu ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | Des méthodes d'enseignement appliquées ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c | Des thèmes abordés pendant la formation ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d | Du suivi des enseignants pendant et après la formation ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e | Du temps dédié aux activités de formation ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

III- PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS

Cette partie nous permet mesurer l'effet des activités de formation continue auxquelles vous avez participé à partir des éléments du socle de connaissance et des qualités professionnelles d'un enseignant.

Consigne : Cochez une seule case qui correspond à l'avis qui vous convient pour chaque ligne

| 12 | Pensez-vous que les activités de formation continue auxquelles vous avez participé ont eu un effet positif sur chacun des éléments du socle de connaissances ci-dessous ? | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Tout à Fait D'accord | D'accord | Pas D'accord | Pas Du tout D'accord |
| a | Organiser et gérer le travail de classe en fonction des situations diversifiées et adaptées aux élèves ? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | Maitriser les connaissances et compétences disciplinaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c | Maitriser les contenus disciplinaires à enseigner | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d | Planifier et construire des dispositifs et séquences didactiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e | Savoir expliciter vos pratiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f | Gérer la progression des apprentissages | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| g | Prendre en compte la diversité des élèves | | | | |
| h | S'approprier de l'usage effectif des TICE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i | Etablir votre propre bilan de compétence et votre programme personnel de formation continue. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 13 | Pensez-vous que les activités de formation continue auxquelles vous avez participé ont eu un effet positif sur vos qualités professionnelles ci-après ? | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Tout à Fait D'accord | D'accord | Pas D'accord | Pas Du tout D'accord |
| a | Innover, renforcer et enrichir vos pratiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | S'adapter à l'évolution du paysage éducatif. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c | Associer les parents au suivi et à l'orientation des élèves | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d | Accroître votre efficacité dans votre travail. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e | Accroître votre satisfaction personnelle en ce qui concerne votre travail d'enseignant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f | Augmenter votre niveau de participation à créer le changement dans votre profession. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g | Améliorer vos acquis en ce qui concerne l'APC. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h | Améliorer la qualité de vos relations avec vos élèves vos collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i | Améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j | Personnaliser et contextualiser vos pratiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k | Briser la routine professionnelle | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

IV- PERSPECTIVES EN FORMATION CONTINUE

Cette partie nous permet d'aborder les éléments à prendre compte en formation continue pour améliorer le professionnalisme enseignant.

Consigne : Cochez la case qui correspond à l'avis qui vous convient.

| 14 | Quels est votre avis sur les aspects de la formation continue à prendre en compte pour davantage améliorer votre professionnalisme ? | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | Tout à Fait D'accord | D'accord | Pas D'accord | Pas Du tout D'accord |
| a | Elaborer un curriculum pour la formation continue Spécifique aux enseignants formés et ceux non formés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b | Définir une approche pédagogique pour la formation continue adapté aux besoins des enseignants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c | Placer la formation sous la coordination des personnes ressources bien formées et habiletés à encadrer des enseignants sur des thèmes qu'elles maîtrisent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d | Toujours prendre en compte les besoins réels en formation continue des enseignants | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| e | Elaborer des programmes certifiant de formation continue pour les enseignants non formés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f | Accompagner les enseignants après une session de formation continue à bien appliquer les actes posés durant les activités de formation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g | Axer la formation continue sur la psychologie sociale et sur les technologies nouvelles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h | Solliciter l'expertise des enseignants plus expérimentés lors des activités de formation continue | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Si autres aspects, précisez : _____

MERCI DE VOTRE SINCERE COLLABORATION !

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| SOMMAIRE | i |
| DÉDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | x |
| LISTE DES FIGURES | xiii |
| RÉSUMÉ | xiv |
| ABSTRACT..... | xv |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE | 3 |
| 1.1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE | 3 |
| 1.1.1. Situation des enseignants du cycle primaire en Afrique Subsaharienne | 3 |
| 1.1.2. La pénurie d'enseignant au cycle primaire..... | 4 |
| 1.1.3. Contexte de la formation des enseignant du cycle primaire en Afrique Subsaharienne | 5 |
| 1.1.3.1. La formation initiale | 6 |
| 1.1.3.2. La formation continue..... | 7 |
| 1.1.4. Situation des enseignants du primaire public au Cameroun..... | 8 |
| 1.1.5. Etats des lieux de la formation des enseignant(e)s du primaire au Cameroun ... | 11 |
| 1.1.5.1. De la formation initiale | 12 |
| 1.1.5.2. De la formation continue des enseignants..... | 16 |
| Du référentiel de compétences professionnelles de l'enseignement | 21 |
| 1.2. POSITION DU PROBLÈME | 22 |
| 1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE | 24 |
| 1.3.1. Question générale..... | 24 |
| 1.3.2. Questions spécifiques | 24 |
| 1.4. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 25 |
| 1.4.1. Hypothèse générale | 25 |
| 1.4.2. Hypothèses spécifiques | 25 |
| 1.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... | 25 |
| 1.5.1. Objectif générale | 25 |

| | |
|---|----|
| 1.5.2. Objectifs spécifiques | 25 |
| 1.6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE | 26 |
| 1.7. DÉLIMITATIONS DE L'ÉTUDE..... | 26 |
| 1.7.1. Délimitation thématique | 26 |
| 1.7.2. Délimitation géographique | 27 |
| CHAPITRE 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE | 28 |
| 2.1. DE LA PROFESSION D'ENSEIGNANT EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE..... | 28 |
| 2.1.1. Description de la profession d'enseignant | 28 |
| 2.1.2. Enjeux liés à la profession d'enseignant..... | 30 |
| 2.1.3. Perspective majeure liée à la profession d'enseignant..... | 31 |
| 2.2. LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ENSEIGNANTS..... | 32 |
| 2.2.1. Vue d'ensemble des enjeux en matière de formation continue | 32 |
| 2.2.2. Regard sur l'organisation de la formation continue des enseignants | 33 |
| 2.2.3. La notion de besoins en formation continue | 35 |
| 2.3. LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS..... | 37 |
| 2.3.1. Regard sur le professionnalisme des enseignants..... | 37 |
| 2.3.2. Les caractéristiques du professionnalisme enseignant..... | 38 |
| 2.3.2.1. Le socle de connaissances | 39 |
| 2.3.2.2. L'autonomie..... | 41 |
| 2.3.2.3. Les réseaux des pairs | 40 |
| 2.4. RAPPORTS ENTRE LA FORMATION CONTINUE ET LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS..... | 41 |
| 2.4.1. L'accompagnement professionnel des enseignants | 41 |
| 2.4.2. Le développement des compétences professionnelles d'un enseignant | 42 |
| 2.4.2.1. Quelques conditions essentielles pour développer ses compétences professionnelles | 44 |
| 2.4.3. La professionnalisation de l'enseignant..... | 45 |
| CHAPITRE 3. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL..... | 48 |
| 3.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS..... | 48 |
| 3.1.1. Formation continue | 48 |
| 3.1.1.1. Définition du concept de formation continue | 48 |
| 3.1.1.2. Les types de formation continue | 50 |
| 3.1.1.3. Les conditions d'efficacité d'une activité de formation continue | 50 |
| 3.1.2. Enseignant | 51 |

| | |
|---|----|
| 3.1.2.1. Définition du concept d'enseignant..... | 51 |
| 3.1.2.2. Les caractéristiques d'un enseignant..... | 51 |
| 3.1.3. Professionnalisme..... | 52 |
| 3.1.3.1. Définition du concept de professionnalisme..... | 52 |
| 3.1.3.2. Le professionnalisme et ses caractéristiques..... | 53 |
| 3.2. THÉORIE DE REFERENCE DE L'ÉTUDE..... | 53 |
| 3.2.1. Evolution historique de la théorie des systèmes d'activité..... | 54 |
| 3.2.2. Les principes de la théorie des systèmes d'activité..... | 57 |
| 3.2.3. Implication de la théorie des systèmes d'activités dans l'étude..... | 58 |
| 3.2.4. Intérêt de la théorie des systèmes d'activité pour l'étude..... | 61 |
| CHAPITRE 4. MÉTHODOLOGIQUE DE L'ETUDE..... | 61 |
| 4.1. TYPE DE RECHERCHE..... | 61 |
| 4.2. CHAMP DE L'ÉTUDE..... | 61 |
| 4.2.1. Site de l'étude..... | 61 |
| 4.2.2. Population de l'étude..... | 62 |
| 4.2.3. Technique d'échantillonnage..... | 62 |
| 4.2.4. Échantillon de l'étude..... | 63 |
| 4.3. PROCESSUS DE COLLECTES DES DONNÉES..... | 64 |
| 4.3.1. De l'élaboration du questionnaire..... | 65 |
| 4.3.1.1. La sélection des concepts et indicateurs..... | 65 |
| 4.3.1.2. La formulation des questions..... | 66 |
| 4.3.1.3. La mise en forme du questionnaire..... | 66 |
| 4.1.3.4. La validation du questionnaire..... | 67 |
| 4.3.2. De l'administration du questionnaire..... | 71 |
| 4.4. PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES..... | 70 |
| CHAPITRE 5. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 72 |
| 5.1. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'IDENTIFICATION DES RÉPONDANTS..... | 72 |
| 5.1.1. Selon le genre..... | 72 |
| 5.1.2. Selon le Statut..... | 73 |
| 5.1.3. Selon la formation initiale et sa durée..... | 74 |
| 5.1.4. Selon le diplôme professionnel..... | 75 |
| 5.1.5. Selon le niveau d'enseignement..... | 75 |
| 5.1.6. Selon l'effectif des élèves..... | 76 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.7. Selon la situation des élèves..... | 77 |
| 5.1.8. Selon l'expérience professionnelle | 78 |
| 5.1.9. Selon la participation à la formation continue ces 2 dernières années | 78 |
| 5.2. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'ORGANISATION DE LA FORMATION CONTINUE..... | 790 |
| 5.2.1. Organisation de la formation continue en lien avec le contexte de participation aux activités de formation continue ces douze derniers mois | 790 |
| 5.2.2. Organisation de la formation continue en lien avec les contenus d'apprentissage développés | 84 |
| 5.2.3. Organisation de la formation continue en lien avec les méthodes d'enseignement appliquées | 85 |
| 5.2.4. Organisation de la formation continue en lien avec les thèmes abordés pendant la formation..... | 85 |
| 5.2.5. Organisation de la formation continue en lien avec le suivi des enseignants pendant et après la formation | 86 |
| 5.2.6. Organisation de la formation continue en lien avec le temps dédié aux activités de formation..... | 87 |
| 5.3. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RESULTATS EN LIEN AVEC LE PROFESSIONNALISME DES ENSEIGNANTS | 89 |
| 5.3.1. Le socle de connaissances | 88 |
| 5.3.2. Les qualités professionnelles..... | 96 |
| 5.4. ANALYSE STATISTIQUE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES PERSPECTIVES EN FORMATION CONTINUE | 105 |
| 5.5. VERIFICATION DES HYPOTHESES SPECIFIQUES DE RECHERCHE | 111 |
| 5.5.1. Description du Test de Khi 2 | 111 |
| 5.5.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 1..... | 112 |
| 5.5.3. Vérification de l'hypothèse spécifique 2..... | 114 |
| 5.5.4. Vérification de l'hypothèse spécifique 3..... | 114 |
| 5.6. SYNTHESE DES RESULTATS D'ANALYSES | 115 |
| 5.6.1. Identification des répondants..... | 116 |
| 5.6.2. Organisation de la formation continue..... | 116 |
| 5.6.3. Professionnalisme enseignants | 117 |
| 5.6.4. Perspective en formation continue..... | 117 |
| 5.6.5. Vérification des hypothèses de recherche | 117 |

| | |
|--|-------|
| CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RÉSULTATS..... | 119 |
| 6.1. LES CONCEPTS AU CENTRE DU TRAVAIL | 119 |
| 6.2. APPORTS A LA RECHERCHE EN SCIENCES DE L'EDUCATION | 121 |
| 6.3. LIMITES DE LA RECHERCHE | 122 |
| 6.4. PERSPECTIVES DE L'ETUDE..... | 122 |
| 6.5. RECOMMANDATIONS | 123 |
| CONCLUSION | 124 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | 128 |
| ANNEXES | xxiii |