

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION

**ORGANISATION PEDAGOGIQUE ET  
PROFESSIONNALISATION DE QUALITE DE L'OFFRE DE  
FORMATION DANS LES ECOLES NORMALES  
D'INSTITUTEURS DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL PRIVE  
AU CAMEROUN : APPROCHE MANAGERIALE,  
CONSTRAINTES ET STRATEGIES DE CONTOURNEMENT.**

*Mémoire présenté et soutenu le 11 Novembre 2021 en vue de l'obtention du  
diplôme de Master en Sciences de l'Education*

Filière : **Management de l'éducation**

**Option** : Administration des Etablissements Scolaires



par :

**Jean François EONE SAMNIG**

*Titulaire d'un Master I en Management de l'Education*

19P3663

jury :

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	DONGO Etienne, Pr	UYI
Rapporteur	LEKA ESSOMBA Armand, Pr	UYI
Examineur	CHAFFI Cyrille Ivan, MC	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 son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives 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.

A

Mon père Emmanuel...

## REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance sincère, va à l'endroit de toutes les personnes, qui ont contribuées à l'élaboration de ce travail. Pour réaliser ce mémoire il a fallu les conseils et les suivis réguliers de mon encadreur, le **Pr Armand Leka Essomba**, ainsi que ceux du **Dr Salomon Etémé Essaga**, envers qui je témoigne une profonde gratitude, mais également à tous les enseignants de la Faculté des sciences de l'éducation et tout spécialement à ceux du département de curricula et évaluation. Nos fréquents échanges ont permis la mutualisation de nos ressources et une circulation efficiente de l'information dans une réelle convivialité.

Je me sens particulièrement redevable à l'endroit de l'ensemble des DIRENIEG, de la Gaieté et de Franchinets, sans oublier leurs personnels enseignants et administratifs, pour m'avoir facilité la collecte des données.

Ma famille m'a toujours autant soutenu tout au long de mon parcours scolaire et académique. Elle a été particulièrement présente au cours de la réalisation de ce travail sur le plan moral, financier. Je tiens à leur exprimer à tous ma reconnaissance émue et sincère.

Particulièrement à mon frère Ernest Désiré Mvilongo Anaba et à son épouse, je dis merci, pour le soutien matériel et spirituel, qu'ils m'ont accordés, afin que je parvienne au bout de ce travail de recherche.

Un dernier merci pour tous ceux qui, par leurs conseils et leurs suggestions avisés ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

# SOMMAIRE

DEDICACE .....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE .....	iii
SIGLES & ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
RESUME .....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE DE L'ETUDE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	4
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE.....	19
DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE.....	48
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	49
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	62
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	79
CONCLUSION GENERALE.....	87
BIBLIOGRAPHIE .....	89
ANNEXES .....	95
TABLE DES MATIERES .....	108

## SIGLES & ACRONYMES

- **AFD** : Agence Française de **D**éveloppement
- **APC** : Approche **P**ar les **C**ompétences
- **APPRENDRE** : Appui à la **P**rofessionnalisation des **P**ratiques **E**nseignantes et au **D**éveloppement de **R**essource
- **AUF** : Agence de presse **U**niversitaire **F**rançaise
- **CAPIEMP** : Certificat d’**A**ptitude **P**édagogique des **I**nstituteurs de l’**E**nseignement **M**aternel et **P**rimaire
- **CEDEFOP** : Centre **E**uropéen pour le **D**éveloppement de la **F**ormation **P**rofessionnelle
- **COC** : Cadre **C**urriculaire **C**ommun/formation des enseignants de l’éducation de base
- **CRID** : Centre de **R**essource et d’**I**ngénierie **D**ocumentaire
- **DIRENIEG** : **D**irecteur d’**E**cole **N**ormale des **I**nstituteurs de l’**E**nseignement **G**énéral
- **DSCE** : Document de **S**tratégie pour la **C**roissance et l’**E**mloi
- **DSSEF** : Document de **S**tratégie du **S**ecteur de l’**E**ducation et de la **F**ormation
- **ENEP** : Ecoles Nationales des **E**nseignants du **P**rimaire
- **ENI** : Ecoles Normales d’**I**nstituteurs
- **ENIA** : Ecole Normales d’**I**nstituteurs **A**djoins
- **ENIEG** : Ecole Normale des **I**nstituteurs de l’**E**nseignement **G**énéral
- **ENS** : Ecoles Normales Supérieures
- **ENSET** : Ecoles Normales Supérieures de l’**E**nseignement **T**echnique
- **EPFEP** : Ecoles **P**rivées de **F**ormation des **E**nseignants du **P**rimaire
- **IEG** : Instituteur de l’**E**nseignement **G**énéral
- **MINESEC** : Ministère des **E**nseignements **S**econdaires
- **OCDE** : Organisation de **C**oopération et de **D**éveloppement **E**conomiques
- **ODD4** : Objectif **D**u **D**éveloppement **D**urable n°4
- **SND** : Stratégie Nationale de **D**éveloppement

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: Programme de formation disciplinaire par niveau .....	6
Tableau 2: Identification des enquêtés .....	51
Tableau 3: Identification des enquêtés .....	64
Tableau 4: Typologie générale d'organisation des ENIEG privées en cours du soir efficient dans la professionnalisation de la formation initiale des élèves maitres. ....	84

## RESUME

Les différents modèles conceptuels issues, du management des organisations, et utilisés dans la gestion des ENIEG, sont difficilement applicables en contexte de limitation de ressources. La formation en administration scolaire des futurs potentiels responsables d'établissement scolaire et même de formation, dans les Ecoles normales du Cameroun est généralement dispensée en privilégiant les situations standards. Par conséquent, les DIRENIEG, ne sont pas toujours formés et préparés à la gestion des ENIEG évoluant dans un environnement non standard. En dépit de cette carence structurelle, il a été observé que certains DIRENIEG managent mieux leurs ENIEG que d'autres parmi leurs collègues. Ce constat est à l'origine du questionnement principal de cette recherche à savoir, comment les DIRENIEG privés en cours du soir s'organisent-ils pour inscrire leurs offres de formation dans la professionnalité et la qualité ? L'étude est nourrie des approches conceptuelles de la théorie de la bureaucratie Fayolienne et de la théorie du bricolage de Levis-strauss (1958) et de même que de l'interactionnisme de Becker (1982). Sur le plan méthodologique nous avons privilégié une démarche qualitative. Nous avons utilisé tour à tour l'ethnographie institutionnelle et les entretiens semi-directifs. Les enquêtes de terrain se sont centrées sur 02 DIRENIEG, de l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général privé la Gaieté et de l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général privé les Franchinets à l'aide de l'échantillonnage par choix raisonné. Les résultats présentent des opérations managériales et de conception et d'instrumentations des curricula de formations initiales des élèves-maîtres, que mettent en œuvre ces DIRENIEG, pour inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité, malgré le peu de temps dont ils disposent pour former leurs élèves-maîtres. Ces dernières conduisent ces DIRENIEG à développer des adaptations, au sein de leurs ENIEG. Les éléments atypiques, de leurs discours et les observations faites au cours de nos passages au sein de leurs établissements, nous ont permis de rendre compte des procédés dont font usage ces DIRENIEG, qui parviennent à assurer une professionnalisation de qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres.

**Mots clés : professionnalisation, qualité, professionnalisation de la formation, management éducatif.**

## ABSTRACT

The various conceptual models derived from management of organization and used in the management Teacher Training school for Grade I student teachers, are difficult to apply in the context of insufficient time for training program. Teacher training in administration of school in teacher training colleges in Cameroon is generally provided in standard situations. As a result, Head teachers are not always trained and prepared to manage non-standard curriculum with little resources. Despite this structural deficiency, it has been observed that some head teachers manage these non-standard curriculum better than others among their colleagues. This observation has prompted the main research question, namely that to know what at the strategies implemented by head teachers to manager the training of student grade I, with more or less success. The study draws on Levis-Strauss (1958) and Becker (1982) conceptual approaches to management of organization theory. In terms of methodology, we have favored a qualitative approach. We have called upon both institutional ethnography and interviews. Field surveys focused on 02 head teachers of, “La Gaieté” and “Franchinets” Teacher grade one training school in Yaoundé, using reasoned choice sampling. The results present managerial attitudes, and the various instrumentation of the curriculum that the Head teachers put in place in other to offers a professional and quality training program to theirs are student’s teacher’s despite à lack of time resources. The latter, develop adaptation strategies to administrate their school. The atypical elements of their speeches and the observations made during ours passage in their school, enabled us to give an account of the management processes used by those head teachers.

**Keys words: professionalization, quality, professionalization of training, educational management.**

# INTRODUCTION GENERALE

Les ENIEG en générale et les ENIEG privées en cours du soir en particulier consistent en des cadres de références formelles en matière de formation initiale des élèves-maîtres au Cameroun.

A cet effet, un accent est particulièrement mis ici, sur le management des ENIEG privées en cours du soir, sur l'appropriation managériale de ces entités de production de service éducatif, par les étudiants en management de l'éducation et les étudiants de l'administration scolaire du Cameroun.

Le plus souvent, les enseignements et formations reçus par les futurs praticiens du métier d'enseignant et plus tard de chef d'établissement s'inscrivent dans le sillage pour ce qui sont des cours en administration scolaire dans les modèles de management classique et donc du type Fayolien, développé dans un contexte d'administration industrielle, dans l'optique d'une organisation administrative de l'entreprise.

En dépit de l'investissement consenti par l'Etat du Cameroun, des professionnels et des chercheurs en management de l'éducation pour réguler l'organisation et le fonctionnement des ENIEG au Cameroun, il n'existe pas encore à notre connaissance un modèle abouti d'acclimatation de l'organisation et du fonctionnement des ENIEG privées en cours du soir reconnu par tous.

Même les modèles conceptuels de références issus du management, arrivent difficilement à inscrire le DIRENIEG en cours du soir, dans la pratique de l'approche Fayolienne, devant la limitation de la ressource temporelle du cadrage horaire standard prescrit du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres.

Par ailleurs, les auteurs comme Wittorsky (2014), Bidias (2015), Djeumeni (2015) et Adekou et *als* (2018), ont proposé les approches et principes théoriques qui sous-tendent la formation dans les écoles de formation initiales des élèves-maîtres. Cependant, ces auteurs ne proposent pas toujours d'alternatives managériales, devant la limitation de la ressource temporelle que les ENIEG privées font face.

Ce travail se propose de rendre compte de quelques difficultés que posent l'organisation et l'administration des ENIEG privées au Cameroun, en particulier des ENIEG privées en cours

du soir. L'ambition que nous nous donnons est d'aider les DIRENIEG privées en cours du soir mais qui ont du mal à gérer la formation initiale de leurs élèves-maîtres.

L'organisation du mémoire s'articule sur cinq chapitres. Le chapitre un, traite de la problématique de l'étude où sont abordés le contexte dans lequel le sujet s'inscrit, le problème que pose l'étude et l'objectif visé. Le chapitre deux, traite du fondement théorique de l'étude ; il intègre la définition des concepts clés, la revue de la littérature, et une mise en perspective des théories sur lesquelles le travail repose. Le troisième chapitre intitulé « méthodologie » présente les démarches pratiques et les outils mobilisés en vue de l'atteinte des objectifs de l'étude. Le chapitre quatre est entièrement réservé à la présentation et à l'analyse des données. Enfin le chapitre cinq propose une discussion des résultats ; il expose également les difficultés rencontrées.

**PREMIERE PARTIE DE L'ETUDE : CADRE  
THEORIQUE DE L'ETUDE**

# CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique est un ensemble de relations hypothétiques entre les éléments bien déterminés les uns par rapport aux autres. Elle se distingue par les aspects suivants : la présentation et description du contexte, le positionnement du problème, la formulation de la question principale et la détermination des objectifs, de l'intérêt de l'étude. Or, toute recherche vise à répondre à une question. En effet, s'il y'a à mener une recherche c'est parce qu'il faut répondre à une question précise face à un problème qui, se pose dans la compréhension. Le problème que pose une recherche peut être d'ordre pratique, empirique, conceptuel, comme par exemple la définition appropriée d'un concept ou encore l'évaluation d'une théorie.

## 1.1.Contexte de l'étude et justification de l'étude

Le contexte de notre travail est celui du management de l'éducation et de la formation, plus spécifiquement de l'administration scolaire. Il s'insère dans l'ODD4, qui souhaite une éducation inclusive et équitable de qualité et une promotion des possibilités d'apprentissage pour tous les individus tout au long de leur vie. Aussi, l'ODD4 reconnaît l'éducation comme étant un bien public. Il préconise à cet effet, que les Etats se doivent d'assumer l'entière responsabilité dans la protection, du respect et de la réalisation du droit à l'éducation. De même, selon l'ODD4, les partenaires privés de l'éducation sont tout aussi des acteurs importants dans la réalisation du droit à une éducation de qualité.

Toutefois, l'ODD4, a fait un énoncé d'un ensemble de principes qui consacre les enseignants comme étant la clé pour leurs réalisations. Ainsi, souligne-il que l'Etat a un rôle essentiel à jouer dans la définition d'une réglementation, des normes et standard à cet effet. A cet effet, L'Etat du Cameroun, en ce qui le concerne s'était déjà inscrit en partie dans cette logique lorsqu'il affirme *via* sa loi d'orientation de l'éducation n°98/004 du 4 avril 1998, dans son article 2, alinéa (1,2&3) que, l'éducation est une grande priorité nationale, et qu'elle est assurée par l'Etat et que les partenaires privés concourent tout aussi à l'offre d'éducation. Ainsi, en continuité avec cette logique, le gouvernement du Cameroun, au travers de sa Stratégie nationale du développement (SND 2020/2030 (p.10), déclare que : « *dans le secteur de l'éducation et de la formation, le Gouvernement se donne comme vision de promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans, un domaine capital pour le développement du pays* ». Mais, pour la réalisation de cette vision, l'Etat du Cameroun se dote d'un cadre de référence formelle pour la formation

initiale de son personnel enseignant, en charge de l'éducation dans son segment inférieur de son continuum classique d'éducation. Ainsi, les ENIEG en générales et les ENIEG privées en particulier en sont des structures à elles dédiées à cette mission au Cameroun.

Cependant, pour arriver à cet état de fait, trois moments historiques permettent d'avoir une vision panoramique de la dynamique des politiques de formation au Cameroun. Ainsi, avons-nous la période coloniale, la période postcoloniale et la période de 1990 à nos jours. Chacune de ces périodes étant marquée respectivement en matière d'éducation et de la formation, par une prépondérance dans un premier temps de l'administration coloniale dans le système de formation au Cameroun et plus tard dans un second moment par l'intervention de l'État du Cameroun comme unique acteur de son système d'éducation et de formation et ceci, juste après les indépendances (AFD, 2020). Il va donc s'ensuivre que, pour ce qui est de la formation de son personnel enseignant, l'État Camerounais, va créer les écoles normales d'instituteurs (ENI) et les écoles normales d'instituteurs adjoints (ENIA). Mais, ces différentes institutions de formations des enseignants des écoles primaires vont connaître des changements au niveau de leurs dénominations et de leur structuration opératoire, après leur fermeture et réouverture, suite au programme d'ajustement structurel que connaîtra le pays. Les appellations écoles normales d'instituteurs adjoints (ENIA) et d'écoles normales d'instituteurs (ENI) seront conséquemment changées en Ecoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) et de même que les programmes de formations des élèves-maîtres.

Par ailleurs, l'Etat du Cameroun, s'étant engagé dans une politique de démocratisation de l'éducation va solliciter et encourager les partenaires privés à l'accompagner dans sa vision de formation de son capital humain. Il mettra ainsi des dispositions réglementaires à cet effet. La loi n° 004/022 du 22 juillet 2004, fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun en est un des exemples. Seulement, l'Etat du Cameroun, bien qu'ayant élaboré ce cadre juridique et réglementaire qui accepte et adopte le secteur privé comme partenaire à l'éducation et à la formation de son capital humain, n'a pas pris en compte le fonctionnement structurel des ENIEG privées, qui opèrent en cours du soir, à l'effet de définir pour elles un cadre « textuel » et opérationnel, susceptible de mieux les aider à s'organiser dans l'accompagnement de leurs élèves-maîtres, pour une professionnalisation de la formation initiale de qualité, vu le peu de temps de formation dont elles disposent, par rapport aux exigences du cadrage temporel du curriculum prescrit de formation des instituteurs de l'enseignement général. En effet, le curriculum prescrit prévoit dans le tableau ci-dessous un cadre temporel pour parvenir à une professionnalisation de qualité de la formation initiale des élèves-maîtres :

**Tableau 1: Programme de formation disciplinaire par niveau**

Domaine de la formation	Niveau de la formation					
	BEPC 1(en heure)	BEPC 2(en heure)	BEPC 3(en heure)	PROB1(en heure)	PROB 2 (en heure)	BAC (en heure)
Discipline des sciences de l'éducation	420	510	510	510	510	510
Disciplines de l'enseignement primaire et de l'enseignement maternel	510	420	510	510	510	510
Formation bilingue	60	60	60	60	60	60
Stages pratique	222	222	222	222	222	222
Total	1212	1212	1212	1242	1212	1302

Source : MINESEC-Programme de formation-ENIEG BAC (2013, p.6)

Pour arriver à opérer avec un tel cadrage temporel, les ENIEG du Cameroun, disposent d'un cadre standardisé qui norme leur fonctionnement. Ainsi, avons-nous à cet effet, les composantes suivantes qui normalisent le fonctionnement d'une ENIEG au Cameroun :

➤ **le schéma structurel de l'ENIEG au Cameroun**

Au Cameroun, le dispositif de formation initiale des enseignants des écoles primaires et maternelles est tel qu'il est adossé sur les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG), et les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement technique (ENIET), que chaque Département du pays en dispose. Ces écoles de formations initiales à la profession d'instituteur, sont toutes sous la tutelle du Ministère des enseignements secondaires, sous la responsabilité de la direction de l'enseignement normal.

D'ailleurs, concernant l'enseignement normal, puisse que ce soit l'objet macro de notre travail et plus précisément des ENEG et mieux encore des ENIEG privées et évoluant en cours du soir, il est à noter que, l'enseignement normal s'occupe de la formation des enseignants de la maternelle et du primaire. La durée de la formation varie d'un an à trois ans, ceci dépendamment du niveau d'entrée des élèves-maîtres en formation initiale et donc, elle est d'une durée d'un an pour le niveau baccalauréat ou GCE A/L, de deux ans pour le niveau probatoire, et de trois ans pour le niveau BEPC (DSSEF, 2013).

A propos de la formation initiale des élèves-maîtres, cette formation se veut théorique d'une part, et pratique d'autre part. La formation théorique a lieu dans les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). La formation pratique se déroule dans les écoles primaires et les écoles maternelles annexes d'application. Mais, pour leurs fonctionnements, le gouvernement du Cameroun a mis sur pied un dispositif réglementaire devant structurer opérationnellement les ENIEG au niveau administratif et au niveau pédagogique. Ainsi, pour ce qui, est de la configuration administrative et pédagogique des ENIEG, les éléments ci-dessous nous permettent de les saisir :

➤ **La structuration administrative des ENIEG**

L'administration des ENIEG, connaît une structuration standard, qui se déploie de la manière qu'il suit :

- une direction (composée d'un Directeur et d'un directeur Adjoint);
- un service des affaires administratives et financières (SAAF) ;
- un service des études et des stages (SES) ;
- une surveillance générale (SG) ;
- les animateurs pédagogiques ;
- les professeurs.

Il s'agit donc, d'un modèle bureaucratique. Au niveau de l'unité opérationnel c'est-à-dire, au niveau microstructurel, pour se référer aux ENIEG, il s'y trouve la réalité des « postes spécialisés » ou de la segmentation c'est-à-dire, ici que, les postes sont individuels. L'agent effectue un type de travail précis en utilisant un protocole clairement défini et suivant un mode opératoire prédéfini par la réglementation en vigueur. Devant donc, cette structuration administrative qui se veut être axée sur la réalité des « postes spécialisés » et donc ici, convoque le modèle classique du management bureaucratique de celui de Fayol (1841-1925), qui non seulement présente les 6 fonctions dans l'entreprise qui sont :

- la fonction technique de production ;
- la fonction commerciale
- la fonction financière ;
- la fonction de sécurité;
- la fonction comptable ;
- la fonction administrative.

Mais également, identifie cinq tâches importantes du dirigeant à savoir :

- Prévoir ;

- Organiser ;
- Commander ;
- Coordonner ;
- Contrôler.

Il est donc, intéressant dans le cadre de ce travail d'analyser une des variables continues de la structuration opératoire des ENIEG et plus spécifiquement des ENIEG privés en cours du soir, qui est celle liée à sa dimension organisationnelle, pour mieux comprendre comment les DIRENIEG privés en cours du soir, font pour organiser la formation initiale de leurs élèves-maîtres, face à la contrainte de temps limité liée à la formation initiale théorique de leurs élèves-maîtres ?

Par ailleurs, selon Djeumeni Tchamabe (2015), pour ce qui est de la strate macro-structurel, au Cameroun, tout le système de formation initiale des enseignants dans les écoles normales est fortement centralisé et déconcentré c'est-à-dire, que du recrutement des enseignants, à l'allocation des ressources en passant par la certification, le pilotage, qui a lieu au sein de ces entités de formation initiale des enseignants, tous dépend directement dans une certaine mesure de l'administration centrale. Ainsi, même si le gouvernement Camerounais *via* le MINESEC, a mis sur pied des éléments centraux, et textuels, qui prescrivent la formation professionnelle des élèves-maîtres (les programmes de formation des ENIEG niveau baccalauréat, probatoire et Bepc, et de même que la structure organisationnelle d'une ENIEG), et de même que les instructions officielles régissant le cadre d'organisation du fonctionnement administratif et pédagogique d'une ENIEG et donc son système ici, il n'a pas toutefois, tenu en compte les contraintes temps que connaissent les ENIEG privées fonctionnant en cours du soir. Comment donc, devant cette structuration administrative telle que décrite ci-dessus, et qui se veut être axée sur la réalité des « postes spécialisés » et par conséquent, convoque le modèle classique du management bureaucratique de Fayol (1841-1925), certaines DIENIEG privés en cours du soir, parviennent-ils à s'organiser de façon à inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité malgré la limite de la ressource temps dont elles se confrontent ? Toutefois, il y'a qu'hormis cette réalité de la structuration administrative des ENIEG qui a été observée, il existe aussi au sein de ces structures sociales de formation une structuration pédagogique, devant aider à conduire à la professionnalisation de la formation initiale des élèves-maîtres.

### ➤ **La structuration pédagogique des ENIEG**

L'admission dans les ENIEG publiques ou privées se fait chaque année scolaire et par voie de concours, organisé par le Ministère des enseignements secondaires.

La formation initiale des élèves-maîtres, est adossée sur quatre domaines de formation qui constituent leur curriculum de formation à savoir :

- les disciplines des sciences de l'éducation ;
- les didactiques des disciplines;
- la formation bilingue ;
- les stages pratiques.

Les enseignements théoriques respectifs de ces domaines de formation ont lieu dans les ENIEG. Ainsi, à l'effet de couvrir ce programme de formation initiale des élèves-maîtres, il faut respecter les 35 heures de cours hebdomadaire d'enseignements théoriques, à l'exception des niveaux d'années BEPC 1 et 2, qui ont respectivement 34 heures et 32 heures hebdomadaires de cours. Cela, doit bien évidemment se faire en respectant ou mieux en faisant usage des méthodes actives, étant donné que leur curriculum de formation est adossé sur le paradigme pédagogique de l'Approche par les Compétences (Djeumeni Tchamabe, 2015). Mais, si ce programme de formation présente le timing ou mieux le cadrage horaire devant être suivi par les ENIEG qui fonctionnent dans des conditions standards comme celles des ENIEG du publique, à fin de pouvoir professionnaliser leurs élèves-maîtres et de contribuer à leur réussite à l'examen national CAPIEMP, il ne propose pas pour autant la façon dont les DIRENIEG privés en cours du soir, qui eux opèrent avec un timing réduit, peuvent s'organiser ou peuvent acclimater le curriculum de formation des élèves instituteurs, pour professionnaliser leur formation initiale, face à la contrainte de temps de formation limité à laquelle ils sont confrontés.

En effet, face donc, à ce qui est décrit ci-dessus, on est en droit de se questionner sur la façon dont cette formation initiale des élèves-maîtres peut être possible ou mieux quel modèle ou cadre de gestion administrative et pédagogique peut conduire à une professionnalisation certificatives des élèves-maîtres des ENIEG privées en cours du soir, compte tenu du fait qu'elles ne disposent pas assez de temps de formation comme leurs consœurs du publiques, qui elles fonctionnent selon un modèle d'organisation standard ou prédéfini et avec des ressources conséquents et susceptibles d'inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité?

Fort est-il de constater que, l'Etat du Cameroun n'a malheureusement pas pris en compte le fonctionnement structurel des DIRENIEG privés opérant en cours du soir, à l'effet de définir pour eux un cadre « textuel » et opérationnel, susceptible de mieux les aider dans l'accompagnement de leurs élèves-maîtres, pour une professionnalisation de la formation initiale de qualité, vu le peu de temps de formation dont ils disposent, par rapport aux exigences du cadrage temporel du curriculum prescrit de formation des instituteurs de l'enseignement général. Il est donc attendu que le contexte de formation ici, puisse remettre en question les tenants et les justifications du management tel qu'il est pratiqué dans les ENIEG publiques qui elles, fonctionnent selon le standard du curriculum prescrit. En effet, diriger ou enseigner dans une ENIEG publique n'est pas la même chose que diriger ou enseigner dans une ENIEG privée en cours du soir, où le temps de formation est limité par rapport au temps prescrit de formation, et où il est noté une limitation des ressources. Cela laisse de ce fait voir ou prévoir également une déstructuration certaines que doit connaître ces ENIEG privées en cours du soir, et qui soit de nature à inhiber l'engagement collectif à la fois des élèves-maîtres et des enseignants formateurs au sein de ces objets sociaux (ENIEG), et donc à obtenir des taux d'échec en grand nombre que leurs consœurs du publique lors de l'examen certificatif du CAPIEMP.

Ceci étant donc compris, comment parviennent-ils (ces DIRENIEG privés en cours du soir) à organiser ou acclimater la formation de leurs élèves-maîtres au sein de leurs institutions, de façon à pouvoir les accompagner vers une certification professionnelle de leur formation (Kirsh, 2007, p.7) et donc à la réussite de leurs CAPIEMP au même titre que leurs paires des ENIEG publiques, qui fonctionnent en cours du jour et disposant d'une plage horaire suffisamment large par rapport à elles ? Quel arrangement structurel mettent-ils au point pour assurer l'efficacité et la survie de leurs organisations ? Apportez une compréhension à cette transformation localisée de leur structure d'action du structurel, fera donc l'objet de notre étude ici, à l'effet de comprendre ce que font certains DIRENIEG privés en cours du soir, pour s'insérer dans une logique de pratiques qui s'inscrit dans un paradigme, qui leurs permettent de trouver ou d'avoir une reconnaissance probable au sein de la communauté ou du concert des entités de formation initiales des enseignants au Cameroun.

Ainsi, sommes-nous également, tentés de s'interroger sur quel arrangement structurel ces DIRENIEG privées en cours du soir, mettent-ils au point pour s'assurer de l'efficacité et de la survie de leurs organisations, malgré le vide réglementaire qui colle à leur typicité d'opération ? Apportez donc, une compréhension à cette transformation localisée de la structure d'action du structurel ou du système de ces entités sociales de formation, fera l'objet de notre

étude ici, et ce, d'autant plus qu'aucune étude en management de l'éducation et de la formation ne s'est suffisamment penchée là-dessus ou sur la question.

## **1.2. Formulation et position du problème**

Dans le contexte qui vient d'être décrit, le problème soulevé ici, est celui de la rationalisation dans l'organisation de la professionnalisation de la formation initiale des élèves-maîtres, au sein des ENIEG privées en cours du soir. En effet, le gouvernement du Cameroun en vue du développement de son capital humain et afin de doter sa ressource humaine des capacités nécessaires, pour bâtir une économie camerounaise émergente à l'horizon 2035, a mis sur pied la Stratégie Sectorielle de l'Education, qui prévoit un ensemble de réformes. Celles-ci, visent à un système d'éducation et de formation professionnelle à même de capaciter sa ressource humaine. Ainsi, pour ce qui est de la formation professionnelle, le gouvernement Camerounais, se veut d'avoir augmenté l'offre et améliorer sensiblement la qualité de sa formation professionnelle en la centrant sur le métier. Il sera donc, question à cet effet, de suivre un plan d'action qui couvre un ensemble d'objectifs opérationnels, tels qu'améliorer l'accès et l'équité, l'efficacité et la qualité de l'enseignement ou de la formation (DSCE, p.79).

D'ailleurs, pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il prévoit un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité, qui s'appuie sur un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Mais, qui vise également à préparer les jeunes apprenants aux études supérieures, dans les filières prioritaires pour le développement de son économie qui se veut industrialisée d'ici 2035. Alors, si l'Etat du Cameroun au travers du DSCE, traduit ainsi sa volonté pour cet ordre d'enseignement, il oublie par ailleurs dans ce même document une autre composante réelle du Ministère des enseignements secondaires, qui est l'enseignement normal. L'enseignement normal au sein de ce ministère, a la prérogative de former les élèves-maîtres et donc des formateurs.

Cependant, il y'a que l'Etat Camerounais, *via*, le DSCE, n'avait pas pu définir voire, circonscrire au préalable ce qu'il attendait de cet ordre d'enseignement. Ainsi, à l'effet de renforcer cette lecture, le SND (2020/2030, p.74), qui a remplacé la précédente politique publique souligne qu' :« *il n'existe pas une définition du profil type du capital humain ou une priorisation en termes de formation et de compétences qui répondent aux options et choix du développement économique et industriel* ». Alors, face à ces insuffisances et aux fins de les pallier, le gouvernement du Cameroun, au travers de sa nouvelle politique publique a donc mis

un accent sur la formation des formateurs entre autres. A cet effet, il prévoit pour ce qui est de l'enseignement normal, d'

*« assurer, de manière permanente, la formation des formateurs qui seront par la suite déployés dans les localités. La mise en œuvre de cette action consistera à offrir aux encadreurs, des formations qui leur permettent, à leur tour, de dispenser des programmes d'enseignements bilingues, instructifs sur le patriotisme économique, valorisant le rôle civique et économique de l'entrepreneur ou du créateur d'entreprise et plus orientés vers la formation technique et professionnelle en cohérence avec les normes internationales de chaque domaine » (SND, p.74).*

Mais, face à cette intention et orientation du gouvernement en matière de la formation des formateurs, qui pourront former les jeunes apprenants capables de s'insérer aisément dans le tissu socioprofessionnel du pays, tout en étant intégrés, conscients et compétents dans un domaine qui se veut capital pour le développement du pays, le gouvernement a eu à définir et à fixer pour ce qui concerne les ENIEG publiques, un cadre logique de gestion de ces entités publiques en charge de la formation des formateurs. Cependant, il n'a malheureusement pas aussi prévu, des moyens managériaux pour celles des ENIEG privées qui fonctionnent en cours soir et donc le temps de formation est réduit. Mais, qui se doivent d'ailleurs de l'accompagner dans l'atteinte de ses objectifs ci-haut décrits. Aussi, voit-on certaines de ces ENIEG privées, qui opèrent en cours du soir, avoir du mal à s'organiser de façon à accompagner leurs élèves-maîtres vers la professionnalisation de qualité de leur formation initiale, parce qu'elles font face à la contrainte de la limitation de la ressource temporelle. En effet, du fait de leur contexte de travail, qui est celui du cours du soir, elles accusent des écarts structurels dans le respect du cadrage temporel du curriculum prescrit de formation initiale des élèves-maîtres. Ainsi, peut-on assister à la non couverture des programmes de formation ou tout simplement à leur bâclage, dans la majorité d'ENIEG privée en cours du soir. Mais, aussi à leur difficulté d'organiser leurs systèmes didactiques et avec comme conséquence les échecs aux examens CAPIEMP. Tandis que, d'autres parmi elles, malgré ce contexte, parviennent tant bien que mal à s'en sortir ou à les couvrir. Le cadre prescrit de référence horaire en matière de formation des élèves-maîtres, recommande en moyenne, en termes de durée d'heures d'enseignement hebdomadaire effectif 34 heures de cours et 1080 heures de cours en moyenne pour l'année (MINESEC-Programme-ENIEG BAC).

Mais, les ENIEG publiques ont besoin de 08 heures de cours au quotidien et 05 jours de classe de cours hebdomadairement et d'un personnel encadrant entièrement structuré, de même qu'un personnel enseignant assez conséquent, formé dans les Ecoles normales supérieures du Cameroun, pour arriver à le couvrir. Ces ENIEG publiques, s'arrangent à ce que chaque niveau de formation ait sa propre salle de classe, c'est-à-dire que les élèves-maîtres de niveau BEPC1, BEPC2, BEPC3, Probatoire1, Probatoire2 et Baccalauréat ont respectivement leurs salles de cours et leurs propres enseignants, du fait de la disponibilité en termes de ressources matérielles et humaines à cet effet. Les heures de cours sont alors respectées par disciplines de formations, tels que prescrits par les programmes officiels des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général. Les élèves-maîtres sont conduits par leurs enseignants, à travailler en groupes lors des cours et à venir présenter au travers des secrétaires de chaque groupe, les résultats de leurs travaux. Tandis qu'à l'opposé, leurs consœurs du privée qui fonctionnent en cours du soir, du fait de la limitation des ressources temporelles n'opèrent alors qu'au plus 04 heures de cours par jour, pour arriver à couvrir le programme de formation initial des élèves-maîtres et ne respectent pas le quotas horaire de chaque discipline, tel que le prévoit les programmes officiels de formations des écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et ce, sans compter les deux mois de cours dont elles ne bénéficient pas du fait de la période réservée aux stages pratiques dans les écoles primaires et maternelles d'application. En plus, elles ont un staffing ou un personnel encadrant pas toujours au complet, ni présent au poste, du fait de la limitation des ressources engagées à cet effet. Aussi, les enseignants qui y officient sont essentiellement composés d'enseignants vacataires, qui sont pour la grande majorité encore des fonctionnaires des ENIEG publiques ; postés dans les chefs-lieux des Départements uniquement, en plus des enseignants sans formation pédagogique de base dont elles font recours. De même, nous observons dans certaines de ces ENIEG privées en cours soir que, la plupart d'entre elles ont au sein d'une même salle de classe, les élèves-maîtres de niveau BEPC1, BEPC2, BEPC3, Probatoire1 et Probatoire2 et Baccalauréat, où les cours leurs sont simplement dictés et où les supports de cours leurs sont remis. Les élèves-maîtres qui y font leur formation sont également dans la quasi majorité bi vocationnels (occupés à d'autres activités ou occupation en journée). Devant un tel contexte de professionnalisation de leur formation, ils sont par conséquent susceptibles d'être fragilisés dans la poursuite de leur formation en cours du soir. Ce problème d'absence de rationalisation de la formation interroge même la problématique de la qualité de leur professionnalisation, où on se retrouve avec des échecs à l'examen CAPIEMP, dans le Mfoundi, dont la plupart émane des ENIEG privées en cours du soir. Face donc à cette réalité, il serait intéressant au regard de tout ceci, de savoir ou

mieux, de comprendre ce que font certains de ces DIRENIEG privés en cours du soir, confrontés à cette hétérogénéité, pour parvenir à achever qualitativement et quantitativement le programme de formation initial de leurs élèves-maîtres, tout en leur offrant une professionnalisation certificative de qualité de leur formation initiale. En effet, le fait est qu'on peut être désireux d'offrir une professionnalisation de qualité en tant que DIRENIEG, mais ne disposant pas d'une formation initiale dans le management de l'éducation, pose un défi en termes de pouvoir agir dans l'organisation de qualité du système de formation initiale des élèves-maîtres. Celle-ci se traduisant par ailleurs ici, par leurs réussites certificatives à l'examen national CAPIEMP. Ainsi, lorsqu'on sait que sur les cinq années antérieures dans la Délégation régionale du Centre, le Département du Mfoundi, qui a marqué notre attention, et qui concentre deux sous centre de l'examen CAPIEMP : celui de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé, et celui de l'ENIEG la Gaieté, et qui regorge aussi, la quasi-majorité des ENIEG privées en cour du soir la Délégation régionale du Centre, n'a jamais obtenus un cent pour cent, ou mieux un quatre-vingt-quinze pour cent, aux examens CAPIEMP, contrairement aux autres Départements, et ceci, depuis la période de 2016 à 2020( confer les annexes du mémoire), selon les résultats statistiques de la Sous-Direction des Examen et des concours du Ministère des enseignements secondaires, du Cameroun. Il est opportun, de savoir ce que font au niveau de l'organisation managériale certains de ces enseignants nommés DIRENIEG privés en cours du soir, pour s'organiser socialement dans ce contexte de carence structurel auquel ils font face, afin d'accompagner l'Etat dans la professionnalisation certificative des élèves-maîtres, en tant que partenaire dans la formation des futurs enseignants des écoles primaires et maternelles, ceci, lorsqu'on sait que selon Perrenoud(1994), l'administration d'un établissement scolaire, tout comme l'enseignement dans une classe ou dans un ordre d'enseignement particulier, requiert tous deux des compétences particulières et bien évidemment distinctes, pour espérer s'en sortir.

### **1.3. Questions de recherche**

Dans le contexte qui vient d'être écrit, dans l'optique de produire un certain nombre de données susceptibles d'être formalisés en corpus théorique de par les données qui nous seront fournies par le representamen ou le terrain, et à l'effet de pallier également aux insuffisances empiriques et théoriques constatées dans notre parcours à la fois macroscopique et heuristique, nous sommes de ce fait en droit de mettre en exergue un certain nombre de question à savoir :

- La question de recherche principale ;
- Les questions de recherche secondaires.

### **1.3.1. Question de recherche principale :**

Comment les DIRENIEG privés en cours du soir s'organisent-ils pour inscrire leurs offres de formation dans la professionnalité et la qualité ?

### **1.3.2. Questions de recherches spécifiques :**

#### **Question de recherche spécifique 1 :**

- ❖ Quelles sont les compétences managériales/ processus organisationnels adoptées par les DIRENIEG privés en cours du soir à même de garantir une offre de formation compatibles aux exigences de la professionnalisation de qualité ?

#### **Question de recherche spécifique 2 :**

- ❖ Quelles politiques organisationnelles et fonctionnelles les DIRENIEG privés en cours du soir mettent-ils en œuvre qui soit compatibles aux exigences d'une professionnalisation de qualité ?

#### **Question de recherche spécifique 3 :**

- ❖ En quoi ces compétences managériales et politiques organisationnelles et fonctionnelles mise en œuvre par les DIRENIEG privés en cours du soir contribuent-elles à rattraper les manquements structurels des ENIEG privées ?

Il est clair que jusqu'ici, les ouvrages consultés fournissent peu d'informations à suffisance à ces questions. Et nous pouvons de ce fait formuler des hypothèses à cet effet, afin d'en vérifier la prédiction.

### **1.4.Hypothèse de recherche**

Nous avons dans le cadre de cette étude une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

#### **1.4.1. Hypothèse générale :**

Les DIRENIEG privés mettent sur pied des mécanismes de régulation en interne, ou mieux des modèles structuraux managériaux pour compenser la désorganisation de leur milieu de travail engendrée par la difficulté à suivre les prescriptions du curriculum prescrit de formation initiale des élèves-maîtres.

## **1.4.2. Hypothèses spécifiques**

### **Hypothèse spécifique 1 :**

- ❖ Les DIRENIEG privés en cours du soir adoptent un modèle de processus organisationnel qui soit compatible aux exigences de l'offre de formation professionnelle de qualité.

### **Hypothèse spécifique 2 :**

- ❖ Les DIRENIEG privés en cours du soir conçoivent et instrumentent à leurs manières les curricula de formation pour les adapter à une offre de formation qui soit compatibles aux exigences de la professionnalisation de qualité.

### **Hypothèse spécifique 3 :**

- ❖ La restructuration et la mise en relation des approches managériales et de celle de l'instrumentation du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres contribuent au rattrapage des manquements structurels des ENIEG privés en cours du soir.

Toute recherche ayant et étant conduite par un objectif, il va sans dire que notre travail de recherche compte un objectif général et des objectifs spécifiques.

## **1.5. Objectif général de la recherche**

Etudier l'organisation des DIRENIEG privés en cours du soir pour inscrire leurs offres de formation dans la professionnalité et la qualité.

Il sera ici, question d'améliorer la qualité de la gestion des ENIEG privées en cours du soir, dans leur fonction production (processus enseignement-apprentissage) en proposant une typologie/modèle de processus organisationnelle de ces ENIEG privées fonctionnant en cours du soir. Pour le faire, nous suivront l'approche de l'ethnographie institutionnelle. Nous allons alors, observer les DIRENIEG en train d'agir ou en train de poser les actes en lien ou non avec la gestion de la professionnalisation de la formation initiale de leurs élèves-maîtres.

### **1.5.1. Objectifs spécifiques de la recherche**

#### **Objectif spécifique de recherche 1 :**

- ❖ Décrire les approches managériales/ processus organisationnels adoptés par les DIRENIEG privés en cours du soir pour une offre de formation compatibles aux exigences de la professionnalisation de qualité.

## **Objectif spécifique de recherche 2 :**

- ❖ Identifier les conceptions et instrumentations du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres conçus/ faites par les DIRENIEG privés en cours du soir qui soit compatibles aux exigences d'une professionnalisation de qualité.

## **Objectif spécifique de recherche 3 :**

- ❖ Analyser les contributions des approches/processus organisationnels et d'instrumentations du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres, dans le rattrapage des manquements structurels des ENIEG privées en cours du soir pour une offre de formation de qualité.

### **1.6. Intérêt de l'étude**

L'on peut comprendre par l'intérêt de l'étude, les bénéfices que nous pouvons tirer d'elle. C'est donc, ce qui importe à un individu et qui lui donne ou apporte des avantages. Les intérêts de cette étude sont de deux ordres.

#### **1.6.1. Intérêt théorique**

La présente étude propose une synthèse théorique des approches relatives au management des organisations scolaires et de formation, et souligne la nécessité de prolonger la réflexion, pour intégrer la gestion des situations d'administration scolaire difficiles, en particulier celles qui concernent le temps limité de formation initiale des enseignants. À cet effet, les observations que nous rapportons pourraient servir à formuler des hypothèses, en vue d'une recherche plus étendue.

#### **1.6.2. Intérêt en administration des organisations éducatives et de formation**

Sur le plan de l'administration des structures d'éducation et de formation, cette étude propose une stratégie de remédiation des difficultés, que rencontrent certains DIRENIEG privés en cours du soir, dans la mise en œuvre d'une organisation susceptible d'inscrire leurs offres de formation initiale des enseignants dans la professionnalisation de qualité, en contexte de la limitation de la ressource temporelle. Elle s'inspire des ressources et de l'expérience déployées par d'autres DIRENIEG privés en cours du soir, dans les mêmes conditions d'opération. En d'autres termes, nous suggérons une stratégie de remédiation, fondée sur des ressources endogènes, contextuelles et plus facilement transférables.

## **1.7.Délimitation de l'étude**

Le travail de cette recherche, est délimité sur le plan thématique, temporel et spatial.

### **1.7.1. Délimitation thématique**

Le sujet au centre de cette étude est en lien avec les sciences de l'éducation en général et il s'inscrit en particulier dans le domaine du management de l'éducation, plus spécifiquement en administration scolaire. Notre sujet porte donc sur « Organisation pédagogique et professionnalisation de qualité de l'offre de formation dans les Ecoles normales d'instituteurs de l'enseignement général privé au Cameroun : Approche managériale, contraintes et stratégies de contournement ».

### **1.7.2. Délimitation temporelle**

Sur le plan temporel, notre étude se fonde sur les pratiques managériales des ENIEG privées limitées au deuxième trimestre de l'année scolaire 2020-2021.

### **1.7.3. Délimitation spatiale**

Nous avons mené notre étude dans deux écoles normales privées des instituteurs de l'enseignement général de la ville de Yaoundé, il s'agit de l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général privé la Gaieté et l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général privé les Franchinets, qui dépendent du département du Mfoundi.

Ce chapitre qui s'achève nous a permis de poser les bases de notre étude. Nous avons rapporté le contexte dans lequel cette recherche s'insère. Nous avons ensuite formulé les questions de recherche ainsi que les objectifs poursuivis. Nous avons enfin souligné l'intérêt que revêt notre recherche et de même que ces différentes délimitations. Le chapitre qui va suivre traite des fondements théoriques de notre étude.

## CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE

Un état de travaux, généralement sont utilisé ici, pour la réalisation de l'insertion théorique. Elle représente donc ce qui, permet de faire une synthèse des théories de base, mais aussi d'explorer des études menées dans le domaine où le chercheur travail. Et cela, dans l'objectif de formuler des hypothèses. Mais, pour ce qui est de ce travail, nous n'aurons pas à affaire aux hypothèses pour autant que notre devis de recherche se trouve être qualitatif.

A cet effet, notre travail consiste dans cette partie, à définir les concepts de notre objet d'étude, à faire une revue de la littérature y afférente, et y mettre les théories qui s'y collent. Dans le présent chapitre, nous nous consacrons à trois tâches :

- la définition des concepts de base de notre étude ;
- la revue de la littérature se rapportant à notre thème d'étude ;
- la mise en perspective des théories dans lesquelles notre étude s'insère.

### 2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

La compréhension des concepts clés se trouve déterminante, pour appréhender un phénomène social, soumis à l'observation du chercheur. La définition des concepts permet par conséquent de mieux cerner un objet, d'en circonscrire les limites et de trouver les liens, que cet objet peut entretenir avec d'autres relevant du même champ de connaissance.

#### 2.1.1. La qualité

Les théoriciens du management de qualité considèrent la qualité comme étant les propriétés et les caractéristiques d'un produit ou de service, qui lui confèrent une aptitude à satisfaire les besoins qui sont exprimés de façons tacites ou implicites. Mais, étymologiquement, le concept de qualité, vient du latin « *qualitas* », qui signifie « quel », et c'est est la résultante d'un travail et d'une attention, qui peuvent aussi être évalués. Toutefois, pour les théoriciens du management de qualité, la qualité est l'ensemble des propriétés et de caractéristiques que peut avoir un produit, ou un service à l'effet de lui conférer une ou des aptitudes, pour satisfaire les besoins, qui sont exprimés tacitement ou explicitement. Ainsi, selon Eva Giesen (2008, p.7) « *La qualité est donc d'abord affaire de description et ne semble pas contenir de jugement de valeur, du moins à l'origine* ». Mais, pour France qualité (2017), la qualité est un outil du management. Quand n'est-il donc de la démarche qualité ?

### **2.1.2. La démarche qualité**

Selon France qualité (2017), la démarche qualité c'est un système mis en œuvre pour implanter un système qualité et s'engager dans une démarche d'amélioration continue. C'est aussi, la façon de faire, les motivations, et les approches usitées en vue d'obtenir une certification et de conserver le certificat. La démarche qualité, vise à promouvoir la performance, cela passe par la définition des objectifs clairs, une clarification et une structuration des processus, la participation de tous, et pas trop de bureaucratisation. La démarche qualité, c'est donc, selon France qualité (2017), une garantie aux clients, que l'on fait ce que l'on dit et qu'on dit ce que l'on fait, ce qui est d'ailleurs conforme au principe de la norme ISO 9001, qui a pour principe « *On écrit ce que l'on fait et on fait ce que l'on a écrit* » et donc ici, la norme ISO 9001 ne vise aucunement la normalisation technique. Car, elle sous-entend que l'opérateur est l'expert technique de son métier, voilà pourquoi, en revanche, elle s'attache à bien organiser la façon de travailler de la structure. En effet, elle ambitionne de contribuer à une recherche de qualité de par l'amélioration des pratiques et de l'organisation des structures (Eva Giesen2008).

Aussi, pour la norme ISO 2015, une entreprise qui est inscrite dans une démarche qualité est celle qui, à défaut d'être certifiée, se doit d'adapter chacune de ses démarches à son cadre identitaire.

Toutefois, pour Alexia Stumpf (2017), la notion de qualité comprend une dimension normative, dont elle dépend via, les lois ou les textes législatifs, dont ces derniers varient en fonction des pays et de leurs politiques d'accréditation. Cela dit, la démarche qualité est établie ou mise en place soit par un système de management ou soit par un dispositif normé. Dans le cadre de cette recherche nous analyserons le dispositif managérial des ENIEG privées en cours du soir, dans l'optique de voir en quoi leur dispositif organisationnel, permet d'inscrire leurs offres de formation initiale, dans la démarche qualité de la professionnalisation au métier d'instituteur de l'enseignement général.

### **2.1.3. Le management éducatif**

Pour Bartoli (1997), le management est l'ensemble des processus de finalisation, qui passent par la définition des objectifs, l'organisation des tâches, l'animation, le pilotage organisationnel et le tout bien sûr, au service de la qualité c'est-à-dire, en rapport avec les attentes des exigences des prestations en externe et ou en interne. Le management dans sa

conception Française, consiste à mettre en cohérence le devenir d'une organisation selon Gendron (2007).

Ainsi, selon Gendron (2007), le management éducatif, est celui qui a lieu dans le système scolaire, et qui implique une capacité stratégique de décision, de réactivité, et une responsabilisation de tous les acteurs, le tout avec comme visé la transmission du savoir et du développement de compétences. Ainsi, étant donné que, les entités d'éducation nationale au Cameroun, sont encore dominées par la bureaucratie, qui elle contribue à l'isolement des acteurs au sein d'une organisation, du fait de ce que chacun suit ou obéi à ses propres règles, il est d'autant plus important de comprendre comment est-ce que les DIRENIEG privés en cours du soir, compte tenu du peu de temps de formation dont ils disposent, font pour s'adapter dans ce contexte et inscrire la formation professionnelle de leurs élèves-maîtres dans une professionnalisation de qualité.

#### **2.1.4. La formation professionnelle**

Pour Prairat (2005), en matière de pratique professionnelle, il est nécessaire de la faire reposer sur des habitus partagés c'est-à-dire, sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action. En effet, en cas d'effritement et d'affaiblissement, voire de la disparition d'un habitus commun, cela renverrait à une externalisation et à une explicitation des principales règles qui commandent la pratique professionnelle.

Alors que selon Offrey (2013), la formation professionnelle est une action, qui exige une posture de pratique réflexive et avec pour objectif d'apprendre des situations professionnelles. Offrey (2013), pense que la formation professionnelle consiste à construire les conditions pour qu'il y'ait une construction des formes de pensée et d'action, qui sont suffisamment ajustées aux situations et aux formes d'action et qui sont en accord avec l'environnement, pour arriver à agir sur lui mais également agir avec lui. Mais, quant à Orly et als (2014), la formation professionnelle est un processus qui vise à aider aux bénéficiaires, de savoir-faire recours à l'usage et la transmission des savoirs et connaissances qui leurs sont dispensés et qui assureraient leurs développements et celui des situations dans lesquelles ils se trouvent. Ainsi, il s'agit d'un processus qui aide les opérateurs à savoir explorer, interpréter, utiliser, et transformer leur environnement technique, social et culturel.

### 2.1.5. La professionnalisation de la formation

Pour l'Office québécois de la langue française (2006), la formation est donc l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques qui sont nécessaires pour acquérir une compétence dans un domaine d'expérience spécifique. Cependant, il existe des types de formations, comme la formation initiale et la formation continue. A cet effet, pour Boutet (2000), la formation initiale a pour fonction la professionnalisation, elle se fait en deux phases notamment :

- une formation de base ;
- une formation spécialisée.

Selon Boutet(2000), la formation spécialisée est sanctionnée et est offerte par une institution officielle. Mais, la formation continue quant à elle, consiste à un ensemble de processus d'apprentissage formel et parfois informel, qui visent à impacter toutes les dimensions. Elle aide l'adulte à développer ses connaissances et ses qualifications durant sa vie pendant toute la période où il se trouve encore en fonction ou en activité professionnelle.

En revanche, selon Anadon (2011), pour ce qui est de la professionnalisation de l'enseignement, il souligne que, ce concept laisse entendre l'idée d'un « continuum de formation (initiale-continue) » qui devrait s'appuyer sur une réflexion de la pratique des enseignants. Ainsi, pour Altet (2009, p.2), « *Professionnaliser la formation signifie qu'il est essentiel de considérer que la pratique professionnelle est l'objet même de la formation et non pas un simple moment d'application des théories assimilées au cours de séances préalables à l'exercice du métier* ».

L'auteur, peut ainsi dégager le concept d'enseignant professionnel, comme celui qui est conçu et se comporte comme étant dans la réalité et qui dégage les caractéristiques qui vont dans le sens du paradigme d'un praticien réflexif, à savoir avoir : «

- *une base de connaissances liées à l'agir professionnel ;*
- *une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir ;*
- *une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, et de ses actes ;*
- *une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ;*
- *une adhésion à des représentations et des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle ;*

- *une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation* » Altet (2010).

Mais, quant à Le Bas (2005, p.50), il emploie la notion de « *professionnalité* », pour désigner le « *développement d'une aptitude à identifier les causes et les échecs scolaires* » lors de la formation enseignante, afin de pouvoir élaborer des solutions idoines, en tenant compte des particularités et en combattant toutes les formes d'inégalités. Et donc, pour lui, une formation qui professionnalise, est celle qui offre à ses bénéficiaires les possibilités d'être aptes à identifier, à reconstruire et à résoudre des problèmes professionnels auxquels un enseignant peut être confronté dans un environnement d'apprentissage, qui le plus souvent se veut incertain. A cet effet, pour Wittorski (2008, p.108), **la professionnalisation de la formation** devient un processus au cours duquel « *la norme devient la visée professionnelle de l'offre de formation* » et avec pour logique générale, de produire et même de diffuser des savoirs à la fois scientifique et technique. D'ailleurs, selon le même auteur, la professionnalisation de la formation se traduit par une diversification des spécialités mais également, par la conception des programmes, des curricula à base de compétences. Il n'est par conséquent pas question, de dissocier l'espace de formation et le lieu de travail, mais de les inscrire tous deux dans un continuum d'ensemble, car c'est ce qui constitue même l'enjeu de la professionnalisation de la formation (*ibid.*, p.110). Wittorski (2014, p.230) finira par circonscrire le concept de professionnalisation-formation à « *un des dispositifs de formation développant des compétences* ». D'ailleurs, même pour Mayen et als (2017), la formation professionnelle consiste pour les individus qui sont en formation de devoir maîtriser des situations complexes, incertaines, diversifiées et interactives, ce qui va consister à les amener à découvrir ou redécouvrir, construire et à reconstruire des situations et de l'action avec ces situations, que leur travail propose ou impose.

En revanche, selon Jeffrey (2016), en matière d'enseignement, la professionnalisation dans ce domaine, concerne d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut des enseignants, et d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations.

Aussi Kirsh(2007, p.7), en continuité d'avec Le Bas(2005), entend par professionnalisation de la formation, une structuration qui vise à mettre sur le marché des diplômés, qui attestent des compétences dont ils disposent, de par leur formation caractérisée par les notions de référentiels d'activités professionnelles et de compétences et c'est ce qu'il

qualifie également de certification professionnelle. D'ailleurs, au Cameroun, un enseignant professionnel d'école primaire et maternelle est celui qui se doit d'être certifié et donc d'être titulaire d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP). Un certificat, qu'il obtient bien sûr suite à la sanction d'un examen national, après son passage dans une école de formation initiale au métier d'instituteur de l'enseignement général (ENIEG). Ainsi, cette formation professionnelle, est en fait inscrite dans le respect méthodologique du développement du curricula, car celui-ci, est à la fois un référentiel du métier d'instituteur, et il s'y trouve à la fois un référentiel d'activité professionnelle et de même que la présence des compétences professionnelles de base, que doit développer l'élève-maître en formation initiale au métier d'instituteur de l'enseignement général. Pour faire de lui à l'issue de sa formation un enseignant réflexif (Minsec-programme de formation-ENIEG BAC, 2013, p.5). De façon conjecturale, la professionnalisation de la formation de l'élève-maître est alors l'ensemble de démarche et d'action, qui vise à lui permettre d'obtenir une qualification de professionnel dans l'enseignement.

Toutefois, la dimension de la professionnalisation de la formation que nous retenons ici, est celle de Kirsh (2007, p.7), Altet (2010), Wittorsky (2014), et de Jeffrey (2016) en ce que, nous voulons comprendre ce que font les DIRENIEG du privé en cours du soir, pour arriver à encadrer leurs apprenants de façon à ce que ceux-ci puissent vivre et connaître une offre de formation initiale inscrite dans la professionnalisation de qualité, vu le peu de temps de formation dont ils disposent.

## **2.2. REVUE DE LA LITTERATURE**

Un certain nombre de travaux s'inscrivant dans le sillage de la présente recherche ont été réalisés par le passé. Tous nous ont éclairé d'une manière ou d'une autre soit parce qu'ils s'inscrivent dans la cohérence du nôtre, soit alors parce que notre recherche voudrait contribuer à compléter ou remédier certaines limites constatées. A cet effet, nous nous sommes livrés à une synthèse critique des études plus spécifiques concernant ou en lien avec la formation initiale des enseignants. Nous commencerons alors, par dresser un état de la question sur les généralités sur la professionnalisation de la formation enseignante, puis nous nous livrerons à une synthèse critique des études plus spécifiques concernant la formation initiale des enseignants.

### **2.2.2. Les généralités sur la professionnalisation de la formation enseignante**

Cette section se structure en trois axes

### 2.2.2.1. Les conceptions de la professionnalisation

La notion de professionnalisation des enseignants, connaît des dynamiques qui nous inscrivent sans cesse vers l'enrichissement de cette notion. Le concept de professionnalisation, connaît à cet effet une multi dimensionnalité. Bourdoncle (2000), nous amène à comprendre que la professionnalisation, est tout un processus avec des dimensions. La première dimension est celle de la professionnalisation de l'activité. C'est le passage pour un individu d'une activité de bénévolat à un métier, puis il y'a ce qu'il appelle la professionnalisation du groupe, où l'individu exerce l'activité au sein d'un groupe à l'exemple d'un syndicat. Mais, à côté de cette forme, nous avons la professionnalisation des personnes, qui se fait par l'individu en contact avec d'autres acteurs au cours de son activité d'acquisition des savoirs, des savoir-faire, et le développement des compétences professionnelles tout au long de sa formation grâce au travail. Finalement, il existe la professionnalisation de la formation, qui a lieu via une formation académique, qui prépare à une profession.

Toutefois, la professionnalisation c'est aussi, l'accès à la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être, davantage que dans un métier d'exécution, capable d'autonomie et de responsabilité (Perrenoud 1994).

Ainsi, Perrenoud (2010), en continuité dans la compréhension de la notion professionnalisation, viendra plus tard la renchérir, en abordant les notions de professionnalisation minimale et de professionnalisation renforcée. La première forme de professionnalisation étant l'application rigide des procédures, censées être efficaces dans une profession comme celle de l'enseignement. Alors, que la seconde forme de professionnalisation c'est-à-dire, la professionnalisation renforcée, est liée à la capacité à s'adapter et à innover, face aux prescrits ouverts et généraux dans le contexte d'enseignement.

En revanche, selon Paquay (2012, p.2), la notion de professionnalisation ramène tout aussi particulièrement à deux conceptions, l'une qui se veut fonctionnaliste, en ce que selon les sociologues des professions, il y'a une professionnalisation qui renvoie à une reconnaissance et à l'autonomie d'un groupe professionnelle c'est-à-dire, en faire partie. Tandis que, l'autre conception de la professionnalisation est plutôt psychopédagogique, en ce qu'elle conçoit la « *professionnalisation sur un angle de développement des compétences professionnels d'une*

*part et d'autres part sur une pratique réflexive qui permet aux auteurs de construire des réponses adéquates et efficaces aux situations professionnelles rencontrées* ». Dans le même ordre d'idée, Djeumeni (2015, p.170), conçoit donc, la professionnalisation comme un ensemble de démarche et d'action visant à permettre de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier.

Par ailleurs, Jeffrey (2016), viendra renchérir cette distinction terminologique en apportant des éclaircis entre les notions de professionnalité, de professionnalisme et de professionnalisation, dans l'optique d'empêcher toute confusion qu'elles pouvaient apporter. À cet effet, pour lui, la professionnalité renvoie aux critères qui permettent de déterminer le passage d'un métier à une profession, alors que, le professionnalisme aide dans le jugement de la qualité d'une pratique prestée dans le respect des personnes, qui en reçoivent les services et ceci, dans le respect de l'art de faire. Tandis que, la professionnalisation concerne d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut des enseignants, et d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations. Ce qui ramène à comprendre selon lui que, la professionnalisation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement sont des activités irréductibles, mais si distinctes.

#### **2.2.2.2. Historique et implication du concept de professionnalisation.**

La notion de professionnalisation pour Wittorski (2008, p.106), apparaît pour la toute première fois dans le contexte anglo-saxons et ce, dès le XXe siècle probablement. Elle traduit la volonté qu'ont les groupes sociaux à accroître leurs impacts dans le marché, qui lui se veut de plus en plus concurrentiel. Il apparaît pour le même auteur comme un « *processus de constitution d'une profession* ». Toutefois, il ne faut pas oublier que, Wittorski (2005), la concevait comme étant le passage des occupations aux professions, le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques.

Par ailleurs, le concept de professionnalisation arrive également pour sa part, dans un contexte social marqué essentiellement par une actualisation de nouvelles valeurs, notamment celles liées à la culture de l'autonomie, de l'efficacité et de la responsabilité, lors du mouvement ou de l'action (Wittorski, 2008). Mais, le concept de professionnalisation étant polysémique, Wittorski (2008, p.108) lui attribue ainsi trois orientations, qui permettent une différenciation notionnelle d'entre la professionnalisation-formation, de la professionnalisation-profession et de la professionnalisation-travail. Ainsi, peut-on comprendre que la professionnalisation-formation, est un terme usité dans le domaine de la formation par les formateurs, elle consiste à cet effet, à favoriser le développement des savoirs et des compétences. Tandis que, la

professionnalisation-profession est celle qui intervient dans le cadre de la constitution d'un corps de profession, mais la professionnalisation-travail toutefois, vise quant à elle à capaciter le travailleur d'une flexibilité et d'une grande efficacité.

### **2.2.2.3. Quelques éléments de similarités et de divergences en matière de système de formation des enseignants d'écoles primaires et maternelle au Cameroun et dans le monde**

Au Cameroun, la formation initiale des élèves-maîtres, se veut en alternance entre cours théoriques dans les ENIEG et stages pratiques dans les écoles maternelles et les écoles primaires d'application. Toutefois, les cours théoriques ont lieu dans les ENIEG, qu'elles soient publiques ou privées, les programmes de formation sont focalisés somme toutes dans les disciplines des sciences de l'éducation, des didactiques des disciplines de l'école primaire, des didactiques des activités de l'école maternelle, et de la formation bilingue et en fin des technologies éducatives (MINESEC-Programme-ENIEG BAC, p.5). Mais, il y'a qu'au Burkina-Faso, le programme de formation initiale des élèves-maîtres se pratique dans les Écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) et dans les Écoles privées de formation des enseignants du primaire (EPFEP), où la formation se fait en alternance entre les cours théoriques et les stages pratiques. Les cours théoriques sont axés sur la pédagogie générale et la didactique des disciplines enseignées au primaire. Cependant, il s'y ajoute des cours spécifiques tels que l'éducation aux droits de l'enfant, l'éducation environnementale, l'éducation à la citoyenneté, et bien d'autres (Lauwerier et Akkari, 2019).

De même, sous d'autres cieux, c'est-à-dire, en Europe par exemple, avec le cas de l'Allemagne et de la Finlande, qui sont classés parmi les pays ayant un meilleur système éducatif et qui s'adaptent à l'éducation du 21<sup>e</sup> siècle, il y'a que selon Bernadette et *als* (2012), la formation initiale au métier d'enseignant en Allemagne, varie selon le niveau d'enseignement et du type d'établissement. Ainsi, dans ce pays, on distingue 06 parcours professionnels en matière d'enseignement. Nous avons à cet effet :

- les carrières d'enseignement du niveau primaire, appelé « *Grundschule* » ;
- les carrières d'enseignement général au niveau primaire et à un ou plusieurs niveaux du premier cycle du secondaire ;
- les carrières d'enseignement à un ou plusieurs niveaux du premier cycle du secondaire ;
- les carrières d'enseignement pour les disciplines de l'enseignement général au niveau secondaire supérieur « *Gymnasium* » ;
- les carrières d'enseignement dans les matières professionnelles au niveau du secondaire supérieur ou dans les établissements professionnels ;

- les carrières d'enseignement dans l'enseignement spécialisé.

Mais, ce qui nous intéresse ici, ce sont les carrières d'enseignement du niveau primaire, appelés « *Grundschule* ». En effet, à ce niveau, la formation se fait en deux étapes. Une formation de niveau universitaire, qui se pratique dans les établissements supérieurs d'éducation appelés « *Pädagogische Hochschulen* » et une formation pratique, qui a lieu dans les instituts de formation des enseignants appelés « *Studienseminare* », où le futur enseignant acquiert les compétences suivantes :

- la planification et la structuration de l'apprentissage lié à la discipline d'enseignement ;
- le savoir faire face à des situations d'enseignement complexe ;
- la gestion des résultats dans une discipline spécifique.

Ils connaissent aussi, un séquençage de période de types de stage, qui comprend les stages d'observation et les stages accompagnés. Mais, dans le contexte Camerounais, l'on parlera plutôt, de stage d'observation, de stage en tutelle, puis finalement de stage en responsabilité. Mais sauf que, la formation initiale des enseignants du niveau de l'enseignement primaire en Allemagne, varie de 12 à 24 mois (Bernadette et *als*, 2012).

Par ailleurs, tout comme au Cameroun, les futurs enseignants en Allemagne, subissent deux examens d'Etat, dont le premier sanctionne la fin de la formation théorique. Cet examen est appelé « *Erstestaaprüfung* », et est l'équivalent du Master. Il constitue la condition requise pour accéder au second niveau de la formation, qui se veut être pratique. Quant au second examen d'Etat, il sanctionne la fin de la formation pratique, et c'est la réussite de ce second examen, qui confère la qualification d'enseignant en Allemagne. Cependant, contrairement au Cameroun, l'Allemagne ne connaît pas de système de formation initiale au métier d'enseignant d'école primaire et maternelle, qui a cours en mode cours du soir et encore moins l'Etat ne propose pas de structuration opératoire possible pour ce style de formation, qui fait face à un problème de carence d'ordre structurelle.

En revanche, en ce qui concerne le cas de la Finlande, l'entrée en formation initiale dans le métier de l'enseignement, se fait sur concours tout comme au Cameroun. A la seule différence que le niveau requis est celui de Master. La formation initiale se fait au niveau de la faculté de la formation des enseignants et au niveau de la faculté académique. Chacune de ces instances confèrent au futur enseignant respectivement des compétences en sciences de l'éducation et des aptitudes et des compétences dans le domaine de sa spécialité universitaire. Également, à cette formation théorique, il allie la formation pratique, qui a lieu pendant les stages (Minna, 2011).

Mais, qu'en est-il alors de l'aspect de l'organisation managériale de ces écoles et qui plus est, celles des ENIEG privées fonctionnant en cours du soir au Cameroun ? Il y'a qu'ils n'en disent pas très grand-chose.

### **2.2.3. Synthèse critique de l'état de la question sur les études spécifiques en lien avec la formation initiale des enseignants.**

La communauté internationale reconnaît pour tout un chacun le droit à l'éducation et à la formation, afin que chaque citoyen puisse exploiter ses potentialités et avoir à développer sa personnalité. De tels sujets sont de fait contributeurs au développement de la société à laquelle ils appartiennent. Depuis 1990, à Jomtien, avec la Conférence Mondiale sur l'Education pour tous (EPT), les actions en faveur de cette vision et affirmation de la communauté internationale ont conduit à l'amélioration des systèmes éducatifs au sein des différents pays. Le but étant d'améliorer la qualité de l'éducation au sein des Etats. Ainsi, certains Etats à l'instar du Cameroun, qui ce sont donné pour ambition stratégique, selon sa Stratégie nationale de développement 2020-2030, d'avoir à atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau de l'enseignement primaire et de promouvoir un système éducatif, qui favorise l'intégration des diplômés bilingues et compétents dans un domaine capital pour le développement du pays. Aussi, savons-nous que, pour la réalisation de ses objectifs, l'enseignement et la formation du personnel enseignant se veulent cruciaux, à l'effet de capaciter les apprenants en savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui y sont requis. Comment donc envisager la formation des enseignants pour se faire ? Comment orienter ou concevoir la formation initiale des enseignants pour réaliser de tels objectifs stratégiques ? Comment par conséquent penser la formation initiale des enseignants afin de mettre selon Kirsh (2007, p.7), sur le marché des diplômés qui attestent des compétences dont ils disposent, et donc qui attestent de leurs certifications professionnelles en matière d'enseignement ? Nous allons à cet effet, exposer notre discussion sur les axes thématiques suivants :

- l'apport de l'Etat dans la formation professionnelle des prestataires ;
- l'engagement des politiques publiques : un facteur d'efficacité dans la formation initiale des enseignants ;
- l'importance de la formation initiale ;
- l'apport des médias dans la formation initiale des enseignants ;
- l'apport de l'éthique dans la formation initiale à la profession enseignante ;
- l'universitarisation de la formation enseignante : une solution à ses défis ;

- les savoirs initiaux, le temps et la langue de formation comme gage de la professionnalisation de la formation enseignante ;
- la nécessité de la prise en compte des dimensions psychosociales, didactiques et pratique pour une efficacité de la formation enseignante ;
- la nature des savoirs devant fonder la professionnalisation de la formation enseignante ;
- la solution palliative en cas du déficit de formation initiale chez l'élève-maître en formation ;
- la réflexivité du formateur des formateurs : un atout pour la professionnalisation des élèves-maîtres.

### **2.2.3.1. L'apport de l'Etat dans la formation professionnelle des prestataires**

Pour le CEDEFOP (*Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*) (1998, p.9), l'application des critères de qualité en matière de professionnalisation des enseignants, est une tâche qui est dévolue aux pouvoirs publics et ne peut être laissée aux prestataires de formation. En effet, l'Etat se charge au préalable de définir les critères jugés pertinents pour l'organisation d'une formation de qualité par les différents prestataires. Ces critères, peuvent reposer sur les différents facteurs de qualité internes à la formation, qui sont notamment : le contenu de la formation/programmes, le personnel, le matériel de formation, l'organisation de la formation, et/ou encore, les critères exigés, qui reposent sur les résultats visés à l'issue d'un niveau d'une formation, après l'administration d'un examen sanctionnant la fin de cette formation.

Pour ce faire, l'Etat procède par la coordination des acteurs qui peuvent déterminer ensemble des critères de la qualité, qui devront être obligatoires pour tout un chacun. Il veille de même que ces critères soient respectés, en instaurant un système de contrôle adéquat. Mais, l'Etat aide aussi certains prestataires, qui ont du mal à satisfaire aux normes de qualité qui leurs sont imposées. Le but de cette fonction de régulation par l'Etat est d'instaurer un climat de confiance dans la qualité de la formation offerte par les différents prestataires. Une telle intervention de l'Etat garantit donc, la transparence au niveau de l'offre de formation de par la définition des critères en matière de formation.

### **2.2.3.2. L'engagement des politiques publiques : un facteur de l'efficacité dans la formation initiale des enseignants**

Pour Doucet (2012), il existe un certain nombre de lacunes dans la formation initiale des maîtres. Il relève que les enseignants du Nouveau-Brunswick, ont du mal à savoir prendre en charge les élèves doués. Il pense que cela découle des insuffisances émanant des limites de

leurs programmes de formation initiale. Cela, a d'ailleurs comme corolaire une distribution limitative des ressources, avec comme incidence l'inefficacité du professionnel enseignant, qui sera mis sur le terrain. A cet effet, Labelle et *als* (2014. P.25), pensent qu'il revient de faire des investissements pour ce qui est de l'apport en ressources financières, humaines et matérielles, dans le but de résoudre ce problème.

Ceci étant, il y'a lieu de dire, qu'au vu de ce qui précède, aucun de ces auteurs jusqu'ici, ne s'est intéressés sur la question liée à l'administration ou mieux à la direction des écoles de formation initiale des enseignants et encore moins, aucun ne s'est penché spécifiquement sur l'approche managériale de l'administration des ENIEG privées, qui fonctionnent en cours du soir, pour former les élèves-maîtres. D'ailleurs, en consultant l'un des derniers ouvrages le plus récent en matière de la formation initiale des enseignants, il en ressort, grâce à une radioscopie de ce secteur d'éducation et de la formation qui a été fait sur 08 pays, du programme APPRENDRE, dont le Cameroun en fait partie, il y ressort que, l'amélioration du statut moral et la professionnalisation des enseignants sont nécessaires pour qu'ils puissent participer de façon responsable à leurs vies professionnelles. Mais, cela implique que, la formation initiale des enseignants soit professionnelle. Il faut à cet effet, une période d'initiation et une période de stage pratique probatoire, afin de pouvoir avoir de futurs enseignants capables de relever le niveau des résultats des élèves, qui leurs seront confiés en tant qu'enseignants titulaires de classe (AFD, 2020). Mais, là encore, cette étude ne vient pas montrer comment les directeurs des ENIEG Privées en charge de la formation de ces futurs enseignants peuvent s'organiser pour manager leurs entités de production de service éducatif, de façon à amener leurs apprenants vers une professionnalisation certificative, à l'issue de leur formation, malgré le peu de temps réel de formation dont ils disposent, par apport aux exigences du cadrage temporel du curriculum prescrits de formation initiale des élèves-maîtres.

### **2.2.3.3. L'importance de la formation initiale**

Senayah et *als* (2016, p.14) montrent que la formation initiale des enseignants compte pour beaucoup dans le niveau d'acquisition des élèves. En effet, ils affirment que, de la qualité de l'éducation dépend entre autres aussi, la qualité de la formation initiale des enseignants qui constitue une composante très importante. Car, c'est un facteur qui détermine l'acquisition des compétences par les apprenants. De même, une absence de formation initiale chez les enseignants, engendrerait un manque de compétences professionnelles, de leur part, ce qui aura une incidence sur la qualité des apprentissages des élèves.

D'ailleurs, pour Lauwerier et Akkari (2019), le faible niveau académique et professionnel des enseignants sont entre autres des raisons pour lesquelles l'APC a du mal à être appliquée dans les pays d'Afrique de l'Ouest et en particulier dans les écoles primaires au Burkina-Faso et au Sénégal. Car, en 2014 plus de 50 % des enseignants sénégalais du primaire n'ont reçu de formation initiale. En outre, ceux qui avaient bénéficiés d'une formation pédagogique n'avaient que fait neuf mois de formation. Conséquence, l'APC a du mal à être pertinent dans ces deux pays d'Afrique de l'Ouest.

#### **2.2.3.4. L'apport des médias dans la formation initiale des enseignants**

Mian Bi (2018), abordant un tout autre élément dans la formation initiale des éducateurs, affirme que le groupe Facebook, contribue à la formation initiale des enseignants. Il leur permet d'avoir des informations en matière de pratique pédagogique et de garder aussi le contact avec leur camarade. Mais, de bénéficier également, du soutien et du partage des expériences de terrain. Selon le même auteur, la formation initiale des enseignants dans ce pays s'étale sur deux années. Elle se veut théorique et la seconde année la formation est pratique et se déroule sous forme de stage dans les établissements d'enseignement secondaire. Ce qui fait que, ce média aide à pallier une absence de dispositif d'interaction entre élèves enseignant, une fois que ceux-ci vont aller en stage. A l'auteur de conclure finalement que, l'outil Facebook, est important en formation initiale à l'ENS d'Abidjan et améliore la qualité de la formation initiale. Par ailleurs, bien avant il a été révélé que le recours aux technologies de l'information et de la communication dans la formation des enseignants est une préoccupation nécessaire pour l'ensemble des pays de l'Afrique de l'Ouest, car elles sont usitées à la fois comme outils d'aide à la préparation des enseignements, à leurs mises en œuvre dans les salles de cours et aussi comme étant des modalités de livraison (COC, 2016).

#### **2.2.3.5. L'apport de l'éthique dans la formation initiale à la profession enseignante**

Tchouata et *als*(2014), dans le contexte de la formation initiale des enseignants, relèvent qu'en matière de formation initiale, un ensemble d'insuffisance structurelle et fonctionnelle sont à l'origine du développement chez les élèves enseignants en formation des comportements antisociaux. En effet, du fait de l'insuffisance des ressources allouées aux institutions de formation étatiques, il est à noter une détérioration des conditions de travail des enseignants et des conditions d'étude des étudiants. Un tel cadre prédispose les apprenants de ces institutions au développement des comportements antisociaux comme la fraude aux examens, *via* l'usage de certains outils TIC. Les auteurs pensent donc, ensemble avec Nonis et Swift (2001) que, la fraude qui est pratiquée par les futurs enseignants est sujette demain à pouvoir compromettre et

leur formation initiale, et leur formation continue et les prédispose tout de même à des comportements déviants dans leurs activités professionnelles. De même, la tricherie des élèves enseignants dans les écoles de formation comme l'ENS, pourrait d'avantage amplifier la corruption tant décriée dans les milieux scolaires Camerounais (Tchouata et *als*(2014). Ils préconisent à cet effet que, les établissements universitaires de formation des enseignants insistent sur la prévention et la répression des fraudes, qui sont commises par les élèves enseignants lors des examens. Il est aussi important d'inscrire selon Tchouata et *als* (2014, p.57), la lutte contre la fraude au rang des priorités au niveau des différents ministères qui sont responsables en charge de l'éducation. Car, il est observé que le phénomène de la tricherie est d'ailleurs vécu dès les autres segments du continuum éducatif précédents.

#### **2.2.3.6. L'universitarisation de la formation enseignante : une solution à ses défis**

Pour Lussi et Maulini, (2007, p. 110), l'universitarisation de la formation, doit contribuer à la professionnalisation de l'enseignement en intégrant davantage les savoirs théoriques aux gestes et aux raisonnements de la pratique et en prenant mieux en compte la recherche en éducation dans la formation des compétences. Le but étant d'amener les futurs enseignants à maîtriser une large gamme de modes d'animation et d'intervention, qui vont leur permettre de différencier leur pratique d'enseignement. Pour être amène de faire des analyses de chaque situation, et d'en identifier les obstacles et les problèmes, afin d'en construire et d'adapter les solutions à leurs réalités.

Pour Altet (2009), il y'a lieu de repenser la formation des enseignants de par le déclenchement d'un vrai processus de professionnalisation, qui soit dans la rupture d'avec la formation académique et modélisant antérieure, qui elle, se veut moins pratique, car la théorie y est déconnectée de la pratique sur le terrain. Le faire requiert de passer par le développement du rôle des formateurs accompagnateurs et non plus d'un enseignant qui exécute des techniques, mais, à un professionnel du savoir-enseigner et expert des processus interactifs enseigner-apprendre et donc, à un professionnel de l'organisation des conditions d'apprentissage. Mais, pour y arriver, il faut faire le choix d'une formation professionnelle et universitaire avec un modèle de formation par alternance. En effet, au sein des pays de la CEDEAO, il y'a la pratique de la formation par alternance en matière de la formation des enseignants de l'éducation de base, c'est-à-dire, des alternances entre les activités dans les centres de formation et celles des pratiques sur le terrain. Elle favorise l'intégration des acquis théoriques et des savoirs de la pratique enseignante (COC, 2016). Ainsi, ce qui est d'ailleurs utile selon l'ISU-UNESCO (2014), dans la mesure où l'Afrique a un besoin d'enseignants pour parvenir à l'enseignement

primaire universel (EPU). En effet, l'Afrique subsaharienne seule, totalise un besoin de 63% des enseignants et voilà pourquoi il faut soutenir l'offre et la formation des enseignants, afin que chaque enfant puisse apprendre dans des conditions de qualité lui permettant de faire éclore et d'affirmer son génie et sa personnalité.

#### **2.2.3.7. Les savoirs initiaux, le temps et la langue de formation comme gage de la professionnalisation de la formation enseignante**

Mareen (1993), affirmait déjà que, pour faire partie d'un métier cela demande d'être un initié. En effet, la professionnalisation d'un métier se construit uniquement sur un savoir initiatique se traduisant par un langage spécialisé et donc propre à ce métier. Elle renchérit également ses dires en précisant que le savoir savant, le savoir technologique, la praxis, la pédagogie, et le savoir stratégique sont nécessaires pour être un enseignant et sont par voie de fait, importants pour la formation des enseignants (Mareen, 1993.p13). Bien que selon elle aussi, c'est l'Etat qui malgré tout légitime le statut d'enseignant, de par le biais de la certification qu'il lui accorde, cela veut dire que « *le personnel enseignant est par définition inféodé à l'Etat* » (Mareen, 1993.p.2). Ainsi, face à ce qui est ci-haut présenté, on peut discrètement se demander comment face à la contrainte de temps les DIRENIEG privés parviennent-ils à inscrire leurs apprenants dans la réalité prescrite de la formation professionnelle et ce, lorsqu'on sait que selon Lauwerier(2015), la durée de la formation professionnelle initiale des futurs enseignants et la qualité des programmes de formation sont des gages de la qualité de l'éducation de base. Surtout que, pour les pays d'Afrique subsaharienne le développement des compétences de base à l'éducation de base, passe par des formations initiales des enseignants inscrits en partie dans la logique ci-dessus décrite. A Lauwerier(2015), d'insister d'avantage sur la considération selon laquelle, la langue de communication dans la formation initiale des enseignants est une chose capitale. Ne pas tenir compte reviendrait à mettre en situation de handicap les élèves-maîtres au cours de leur formation initiale. Car, selon les données de la banque mondiale, 98% des élèves-maîtres s'expriment mieux en langue maternelle qu'en Français. Lauwerier(2015), va proposer à cet effet, une plus large implication des formateurs sur la réflexion des contenus des curricula de formation initiale des enseignants, pour leur meilleure pertinence. Le faire, contribuera à un rehaussement de la formation initiale des enseignants en Afrique subsaharienne, sans pour autant négliger les autres dimensions qui peuvent influencer la formation initiale des enseignants.

### **2.2.3.8. La nécessité de la prise en compte des dimensions psychosociales, didactiques et pratique pour une efficacité de la formation enseignante**

Lorsque Lauwerier (2015), insiste ci-haut sur un certain nombre de paramètres qui devraient accompagner la formation initiale des enseignants, c'est parce que d'autres, bien avant elle, avait déjà posé un certain nombre de jalons à cet effet, à l'instar de Le Bass (2005), qui insiste sur la définition de la formation professionnelle des enseignants en mettant un point d'honneur sur le caractère lié à l'interaction entre les trois dimensions de la formation à savoir :

- la dimension psychosociale ;
- la dimension didactique ;
- la dimension pratique.

Et donc, pour lui, ces trois dimensions se doivent d'être imbriquées ou articulées, pour que nous parlions de formation professionnelle des enseignants. Car, seule la prise en compte de ces dimensions permettra de rendre possible une appropriation par ceux-ci (les enseignants en formation) des éléments susceptibles de les aider, à résoudre des problèmes émergeant dans la pratique future de classe.

Plus tard, Balmes (2008, p.5), viendra souligner un ensemble de facteurs qui viennent neutraliser la formation des maîtres et qui limite leurs impacts sur le niveau d'acquisition des apprentissages chez les élèves. C'est notamment le fait que, la formation professionnelle des maîtres soit plus théorique et éloignée des besoins, également que les écoles d'application connaissent l'absence des maîtres d'application au statut bien défini. Pour pallier à ces facteurs limitatifs, il propose une formation professionnelle des élèves-maîtres de très courte durée, de l'ordre de 04 à 06 mois et basée uniquement sur la tenue d'une salle de classe, et aussi par l'accompagnement d'un soutien pédagogique, lors de la première année d'enseignement chez les élèves-maîtres en formation. Ce qui aurait donc comme conséquences d'avoir de bons enseignants efficaces et nécessaires pour la scolarisation primaire universelle. Wittorski (2008 ; p.111), va alors quant à elle faire la présentation d'un dispositif devant « *favoriser la professionnalisation des enseignants en formation* ». Il va souligner que, faire usage d'une analyse du travail réel à l'effet d'identifier les compétences à faire développer en formation initiale, et de même que, de faire usage de la diversification des modalités pédagogiques, vont entraîner en tant que leviers, un approfondissement, une compréhension et donc une proposition des pistes importantes pour la transformation de l'exercice du métier d'enseignant. En ce que, cela permet au sujet en formation initiale de se constituer une expérience, de par les feed-back

qui en résultent en tant que conséquences de la pratique suivi de ces deux leviers ci-dessus mentionnés, et par-là, rendre sa formation professionnelle.

### **2.2.3.9. La nature des savoirs devant fonder la professionnalisation de la formation enseignante**

Lessart et *als* (1993, p.6), avaient déjà précédé les conceptions de Balmes (2008) et de Wittorski (2008), en matière de la dimension des savoirs procéduraux devant encadrer la formation au métier d'enseignant et ce, lorsqu'ils affirmaient que, la professionnalisation de la formation et de l'enseignement sont importantes à l'effet de solutionner les crises en éducation. En ce qu'elles offrent des contenus et des compétences et des démarches, qui font un enseignant de métier. Bien évidemment, cela passe par les savoirs « disciplinaires, curriculaires, pédagogiques, et pratiques » qui sont menés à termes et légitimés par les universités.

Alors que, pour Mareen (1993, p.155), qui elle s'inscrivait quelque peu dans cette continuité et tout en s'opposant à la fin à Lessart et al (1993), disait que c'est un certain type de savoirs, qui fonde certes une pratique et un statut d'enseignant professionnel, notamment les savoirs à enseigner dans les programmes de formation initiale, axés sur les habiletés et les compétences qu'il doit acquérir. Mais, qu'il s'agit tout aussi, d'être habile à savoir enseigner un « *savoir à enseigner* » de par l'apprentissage de la didactique de ce savoir au travers des écoles normales, où les savoirs pratiques des enseignants formateurs, y sont véhiculés. Mais non pas, par le biais des départements universitaires des sciences de l'éducation.

Bien entendu, c'est d'ailleurs ce contexte de travail qui nous intéresse, mais dans le sens de mettre beaucoup plus de l'emphase sur l'aspect de l'approche managériale mis en œuvre dans ces institutions de formation des élèves-maîtres, et particulièrement ici, celles qui fonctionnent en cours du soir et qui connaissent ou vivent un temps limité de formation initiale des élèves-maîtres. Pour savoir ce que font leurs directeurs pour s'en sortir. Surtout que, si tous ces auteurs précédemment cités, se recourent sur la question de la nécessité de la professionnalisation de la formation enseignante, ils ne vont pas pour autant dans le sens d'aborder le management de ces écoles normales d'instituteurs, évoluant en cours du soir et qui exercent dans un environnement hétéroclite. En effet, celles-ci opèrent avec un temps de formation limité par rapport aux exigences du curriculum prescrits, mais, sont tout aussi caractérisées à la fois par une absence de structure formelle de formation initiale de leurs administrateurs. Également, elles sont marquées par un aspect significatif qui est celui de la non prise en compte des aspects managériaux, spécifiquement liés à leur fonctionnement en mode cours du soir, lors des formations continues, que les directeurs de ces écoles normales

d'instituteurs au Cameroun peuvent avoir. C'est donc, ce que nous nous proposons de faire ici, dans le cadre de cette étude, à l'effet de savoir ce qu'ils font pour s'en sortir dans la professionnalisation de qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres.

#### **2.2.3.10. La solution palliative en cas du déficit de formation initiale chez l'élève-maître en formation**

Djeumeni Tchamabe (2015, p.174), a abordé la notion de la formation pratique des enseignants au Cameroun, dans sa dimension sociologique, individuelle et pédagogique. Elle révèle un ensemble de défis, voire de faiblesses, qui caractérisent la formation pratique des élèves enseignants au Cameroun. Ceux-ci touchent sensiblement à la fois qui leurs recrutements, qui leurs encadrements lors des stages pratiques. Elle propose donc, comme perspectives d'orienter les forces des programmes de formation des enseignants sur la réalité empirique de l'enseignement, en mettant sur pied entre autres un observatoire de bonnes pratiques de formation pratique des enseignants en Afrique subsaharienne, pour améliorer la qualité de l'éducation.

Or, si elle le dit si bien, Bidias(2015), va quant à elle prolonger l'analyse et souligner les difficultés que connaissent que ce soit l'enseignant débutant ou même les élèves-maîtres en stage pratique dans leurs rapports à l'objet d'action. L'auteur affirme que, cela est dû à l'absence des didacticiens des disciplines dans les ENIEG au Cameroun. Ainsi, Bidias (2015, p.137), pense-t-elle que, cette formation se trouve limitée, à cause de ce fait, car, les nouveaux enseignants sortis de ces ENIEG, éprouvent souvent des difficultés à articuler et à intégrer les connaissances propositionnelles, utiles voire, nécessaires dans la pratique professionnelle d'enseignement d'une leçon.

Cependant, Lauwerier (2019, p.8), viendra quant à elle, dans son raisonnement, aboutir en disant que, la qualité de l'éducation se trouve limitée en Afrique subsaharienne, à cause de la dégradation de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants, et de la non adaptation de leurs contenus de formation, et ce, malgré le fait que, bien souvent ces contenus de formation soient focalisés sur les disciplines des sciences de l'éducation.

Par ailleurs, Akkari (2019, p.78), reprenant les travaux de Tadiff et als(2001), pense que la formation en sciences de l'éducation se trouve nécessaire, pour la formation des enseignants de qualité. En effet, les sciences de l'éducation contribuent à les outiller en connaissance à la fois théorique, culturelle et critique, afin d'être éclairé dans leur situation scolaire. Ce que d'ailleurs, Orly (2011), avait déjà relevé en affirmant que, la conception d'un

dispositif de formation professionnelle en matière de formation initiale des enseignants, est inachevable. Et que, bien qu'il englobe les activités qui tournent autour des actes tels que, l'apprentissage, l'action du formateur, les prescriptions en matière de la formation et la prise en compte de l'expérience des bénéficiaires dans la conception de leur formation. Il y'a que les sciences de l'éducation, de cette société actuelle, qualifiée de société de la connaissance, tiennent en compte ce paramètre, dans la formation professionnelle des enseignants. Ce qui implique donc, qu'il y' ait une intégration des points de vue systémiques et pluridisciplinaires dans la formation initiale des enseignants. À cet effet, il est aussi important de s'assurer que, les savoirs professionnels des formateurs ne soient pas imposés aux futurs enseignants, afin d'éviter « *le risque de former des enseignants qui ne seront pas capables de répondre aux besoins du métier* » (Adekou et baba- Moussa, 2018, p.23).

Adekou et baba-Moussa (2018, p.24), s'expriment dans le contexte Béninois, et en continuité à cette affirmation pensent que pour arriver à cet état de fait, un dispositif d'accompagnement en formation initiale des enseignants où la formation se fait en alternance entre la théorie et la pratique lors des stages sur le terrain, va développer des compétences professionnelles et l'autonomie dans l'exercice de la fonction enseignante chez les futurs enseignants. Il est donc question, d'éviter d'imposer des recettes ou des formules aux élèves-maîtres lors de leur formation initiale, dans les écoles normales au Bénin.

Bien évidemment, si ces auteurs le disent ainsi, c'est aussi parce que, Le Bas (2005, p.56) bien avant eux avait clairement insisté sur le fait que la formation d'un enseignant est une formation à une fonction sociale et donc exige de celui-ci, une transformation consciente de sa façon de penser et d'agir lors du pilotage du système didactique. Alors, il recommande pour ce fait, de faire en sorte que le processus de professionnalisation de la formation enseignante, soit de nature à impliquer plutôt une interaction entre la pratique contextualisée et la théorie et de même qu'avec l'autoévaluation de l'enseignant sur ses propres pratiques. Avec pour corolaire, selon l'auteur, d'avoir des enseignants en formation, qui sont des partenaires actifs de leurs propres formations. Ainsi, l'auteur recommande donc un modèle de formation praticienne de l'enseignant, qui soit de nature à être centré sur la dimension organisationnelle de l'enseignement, et qui fait de l'apprenant et de son environnement social et de même que du savoir, le centre de sa formation. A l'effet, comme le pense Le Bass (2005, p.55), d'arriver à identifier les conflits et contradiction, que peut vivre l'enseignant en formation.

### **2.2.3.11. La réflexivité du formateur des formateurs : un atout pour la professionnalisation des élèves-maîtres**

Rey (2009), prenant un tout petit peu le contrepied de Le Bas (2005) et de Adekou et baba-Moussa (2018), se prononce en faveur de la responsabilité qu'a l'enseignant formateur des élèves-maîtres, à opérer par lui-même le choix de ce qui est opportun de faire, dans un certain contexte professionnel, à travers une savante interprétation de la situation, en l'expliquant et en s'appuyant sur les normes et les valeurs, qui sont propre à la profession enseignante. Et c'est ce que Christianne et Florent (2014), vont résumer en disant d'un enseignant professionnel, qu'il est celui qui exerce sa réflexivité, c'est-à-dire, n'applique pas de recette dans ses pratiques pédagogiques.

D'ailleurs, selon Parage (2008), en matière de formation des adultes, à l'effet de les amener à apprendre, il est important pour les praticiens de mener une analyse de leurs pratiques. Ceci, passe par une mise en œuvre d'une suite d'activité et de leur bonne conduite et articulation, tout comme de leur contrôle, afin d'en arriver à leur réussite par rapport à la demande sociale. Ce qui se fait d'ailleurs, en pensant par strate pour parvenir à adapter le processus de formation des adultes, face à l'intelligence du travail à accomplir.

Ainsi, pour Benetti et *als* (2015), toute formation professionnelle même d'un praticien réflexif ou mieux d'un enseignant implique la transmission de savoirs, mais aussi de normes d'action qui sont souvent plus ou moins explicites et partagées et en dehors de ces connaissances. Il est attendu du praticien, des compétences de différenciation, de régulation, d'adaptation, d'innovation, et de coopération. À cela, il doit s'y ajouter de la souplesse, de la rigueur, du guidage et de l'ajustement, dans ses pratiques pour arriver à faire accéder tout élève aux savoirs nécessaires à sa formation.

Pastré (2011), précisait déjà que, la prise en compte par l'apprenant de la dimension directe des réponses des situations et le recours à un modèle opératif, lui sont nécessaires pour et lors de sa formation et de son apprentissage. Car, selon l'auteur, une situation même d'apprentissage est toujours singulière même si elle comporte tout aussi une part de généralisation. Elle est tout également événementielle, de par sa dimension temporelle, mais elle est expérientielle et donc n'a de véritable base que par rapport au sens que lui donne le sujet faisant face à elle. Ce qui a pour but, de conduire le sujet apprenant à se construire tout en se transformant pareillement. Mais, si tous ces auteurs ont abondé dans le sens des considérations liées à la formation pratico-practicienne des élèves ou des apprenants en formation, ils n'ont s'en doute pas abordés le pan lié à une configuration managériale, qui serait propre à une

structure de formation des apprenants confrontée à une limitation de la ressource temporelle, face au prescrit du temps de formation réel, qui soit de nature à permettre une professionnalisation de qualité de leur formation initiale.

Toutefois, Le Bourgeois-Viron(2014), affirme qu'en matière de la formation d'enseignant, en formation initiale, il est important de considérer une articulation de la didactique professionnelle d'avec la formation réflexive des apprenants. Il faut à cet effet, savoir encrer les didactiques des disciplines de manière à les mettre en lien avec les savoirs et les démarches que l'élève enseignant doit acquérir. La formation au métier d'enseignant se veut par conséquent complexe et voilà pourquoi, il est nécessaire ne pas oublier de savoir prendre en compte les caractéristiques des savoirs à enseigner, tout comme les heures d'enseignement qui sont allouées à la didactique, afin qu'elle puisse aider les élèves enseignants, à être capable de structurer le savoir enseigner proprement dit.

Par ailleurs, selon Prud'homme et als(2015), un ensemble de changement ou de transformation affecte nos sociétés actuelles, ils sont liés à la globalisation, au développement accéléré des sciences et technologies et de même qu'à la mobilité des personnes. Cette situation, amène des incidences certaines sur le « vivre ensemble », allant même jusqu'à interpeller à des transformations au sein même de nos institutions éducatives. Face à cette réalité, ces auteurs proposent en matière de formation initiale des enseignants, qu'il faut intégrer la notion d'inclusion, qui se trouve souvent lacunaire à cet ordre d'enseignement. L'objectif étant d'aider les futurs enseignants à pouvoir répondre aux différentes manières d'apprendre des élèves. Et, cela passe par l'étude de soi, qui selon ces mêmes auteurs « *poursuit deux principaux objectifs que sont, l'amélioration de l'enseignement et la découverte de savoirs liés à des questions éducatives* ». C'est donc, une approche qui tient en compte, lors des apprentissages, des expériences, de l'histoire personnelle de vie et du contexte culturel de l'enseignant. Il s'agit donc, selon Whitehead (1993), d'amener le futur enseignant en formation à mener un examen entre les conflits qui peuvent exister entre ses croyances, ses actions, et les intentions ou fondements qui l'orientent, dans son action au sein de la communauté apprenante. Car, la construction des savoirs se fait au sein de la création d'une communauté d'apprenants.

Lauwerier et Akkari (2019, p.3), vont quant à eux développer d'avantage cet aspect en affirmant que, la construction des compétences professionnelles des enseignants est un fait, qui est possible malgré quelques difficultés. Mais, que cela demande tout simplement de la part des acteurs de la formation des enseignants et des politiques éducatives, qu'ils soient à la fois des pays du Nord ou des pays du Sud, qu'ils fassent montre d'une certaine persévérance, de créativité et même de rigueur pourquoi pas, pour pouvoir parvenir à faire face à la crise de

l'apprentissage vécu généralement dans des contextes connaissant un environnement socio-économique défavorisé, ou vivant dans des tensions d'ordre socio-politique.

Alors, si tous ces auteurs s'alignent tous, sur les caractéristiques qui font d'un enseignant en formation initiale d'être efficace, ils ont oublié pour autant comment dans le cadre de l'accompagnement pour la professionnalisation de la formation des élèves-maîtres un enseignant ou encore mieux un chef d'établissement devra se conduire, de façon à pouvoir réguler sa pratique managériale pour parvenir à s'en sortir, dans un contexte hétéroclite, marqué par une pluralité temporelle et par une pluralité spatiale, de manière à pouvoir accompagner leurs élèves-maîtres, dans la professionnalisation de qualité de leur formation initiale d'enseignant ; et c'est ce que nous nous proposons de faire ici. Ceci d'autant plus que, ces auteurs se recoupent tous sur le volet pédagogique des établissements de formation initiale des enseignants et qu'ils n'intègrent pas ou qu'ils semblent oublier que ces établissements de formation sont administrés, et que pour Benetti et *als*(2015), de la performance pédagogique d'une école, dépend ou mieux démontre aussi de la qualité de son administration.

Ainsi, face à ce que nous venons de décrire plus haut, nous pourrions retenir que, la professionnalisation de la formation initiale de l'enseignant, passe entre autres par l'apport de l'Etat, *via* l'engagement des politiques publiques, l'apport des médias, l'apport de l'éthique, mais aussi au travers de l'universitarisation de la formation, et finalement par la réflexivité du formateur des formateurs dans ses pratiques de formation. Mais, comment alors penser une telle formation initiale des enseignants dans l'optique de l'inscrire dans une logique de professionnalisation de qualité lorsqu'on fait face à un problème de carence fonctionnelle et structurelle ? Ou mieux comment les DIRENIEG privés en cours du soir peuvent-ils s'organiser de façon à offrir une professionnalisation de qualité de la formation initiale à leurs élèves-maîtres alors même qu'ils sont confrontés à un problème structurel et fonctionnel au sein même de leurs entités de production de service éducatif et de formation ? Il va sans dire que dans l'optique de produire un certain nombre de données susceptibles de nous éclairer sur cet aspect des faits, nous nous servons d'un ensemble d'approche théorique susceptible de mieux nous renseigner.

### **2.3. THEORIES EXPLICATIVES**

La théorie selon Le Robert (2005, p.15), est « *l'ensemble d'idées, de concepts abstraits dans un domaine* ». Pour Gilles (1996, p.6), « *Une théorie est une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation. Elle sert à conceptualiser et à expliquer*

*un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des comportements complexes. Elle sert aussi à découvrir un fait caché ».* Dans le cadre de cette étude nous présenterons la théorie de la bureaucratie de Fayol, la théorie de l'interactionnisme de Becker et la théorie du bricolage.

### **2.3.1. La théorie de la bureaucratie**

Notre étude porte pour le rappeler porte sur l'organisation des ENIEG privées en cours du soir face à la contrainte structurelle ici, liée au temps limité de formation par apport aux exigences du curriculum prescrit de formation initiale des élèves-maîtres. La visée étant l'observation des mécanismes d'adaptation que mettent sur pied certains de ces DIRENIEG privés en cours du soir, pour s'organiser socialement et permettre la stabilité de leurs entités de production de service éducatif. Cette étude fait appel à des situations d'interaction entre plusieurs acteurs et donc chacun est doté de ses ressources, de son expérience et de ses représentations. Il nous a de ce fait semblé que, les conditions d'une organisation du travail devraient être réunies dans un pareil contexte, d'où le recours à la théorie de la bureaucratie.

Ainsi, en ce qui concerne le modèle de la bureaucratie il existe plusieurs approches classiques. A cet effet, les auteurs comme Max Weber, Henri Fayol, ont abondé là-dessus. Mais, pour le cadre de ce travail, nous allons aller dans le sens d'Henri Fayol (1841-1925).

#### ➤ **La théorie de la bureaucratie d'Henri Fayol**

Fayol a écrit sur l'organisation administrative du travail (OAT), car il estime que l'une des fonctions en entreprise qui est négligée, est la fonction administrative. Le modèle bureaucratique mis sur pied par Fayol, est certes en lien à son origine avec les organisations productrices de bien de consommation, mais il a le mérite d'être adopté par l'organisation éducative et donc ici, le cas des ENIEG, qui elles sont en lien avec la professionnalisation de la formation au métier d'enseignant. Il reconnaît cinq principes de la fonction administratives clés, propres au management ou au manager. Fayol, est le premier théoricien à s'occuper de l'administration des entreprises. A cet effet, il énonce les cinq activités du manager à savoir :

- prévoir ;
- organiser ;
- commander ;
- coordonner ;
- contrôler.

A côté de ces activités du manager, il établit quatorze principes d'activités du manager notamment :

- la division du travail ;
- l'autorité – responsabilité ;
- le principe de discipline ;
- l'unité de commandement ;
- la hiérarchie ;
- l'unité de direction ;
- la centralisation ;
- la subordination de l'intérêt particulier à l'intérêt général ;
- un système de rémunération équitable ;
- le principe d'équité ;
- la stabilité du personnel ;
- l'initiative ;
- l'ordre matériel et moral ;
- l'union du personnel.

A cet ensemble de principes Fayol, garanti l'efficacité administrative du travail des dirigeants. Ainsi, comment donc prévoir, organiser, commander, coordonner, contrôler une ENIEG privées fonctionnant en cours du soir et loin des attentes du « Textuel » c'est-à-dire, loin des exigences du cadre temporel tels que prévu par le curriculum standard de formation initiale des élèves-maîtres ? Comment donc être efficace en administration des ENIEG privées en cours du soir, alors qu'on fait face à une contrainte structurelle de façon à inscrire l'offre de formation dans la professionnalisation de qualité ? Quelle(s) approche/ processus managériale peut-on envisager dans un pareil cadre d'action quand il est que la bureaucratie ne tient pas en compte les défis liés aux carences structurelles, aux problèmes de relation humaine dans sa configuration fonctionnelle ? Comment est-ce que certains DIRENIEG privés font donc, pour assurer l'efficacité administrative de leur entité de production de service éducatif dans un pareil cadre de travail ? Lorsqu'on sait que la bureaucratie a pour avantage du point de vue sociologique d'une part d'entraîner le formalisme, c'est-à-dire, l'application des règles uniformes et impersonnelles et par conséquent de permettre l'objectivité, et d'autres part, de favoriser un contrôle efficace, de par le respect des procédures et de la hiérarchie formalisées et qui la caractérise, mais, il est claire que dans le cadre du fonctionnement des ENIEG privées

en cours du soir, il est quasi sur et certains que son application dans ces entités de production de services éducatifs privés, ne soit pas opérationnel vu le contexte de travail contraignant qui les caractérise, du fait que la ressource de temps réel de formation est limitée. Et donc, d’occasionner une entrave au fonctionnement harmonieux de leur système, une inefficacité de ces ENIEG privées, une lenteur opérationnelle et un blocage dans les initiatives et de fait d’engendrer un dysfonctionnement voire, une déprofessionnalisation de la formation initiale de leurs élèves-maîtres, et qui se traduirait formellement ici, par leurs non réussite à l’examen CAPIEMP, au terme de leur parcours de formation. On serait tenté de s’interroger sur les façons de faire de certains de ces DIRENIEG privés en cours du soir, pour organiser socialement la professionnalisation de la formation initiale de leurs élèves-maîtres ?

En complément à l’insuffisance de la théorie Fayolienne, en ce qui est de l’administration des organisations, le cas précisément des ENIEG privées en cours du soir, connaissant la carence structurelle, le modèle théorique interactionniste de Becker (1982), et la théorie du bricolage de Levis Strauss (1958) se trouvent fécond ici. Car, ils nous donnent des lectures de l’intérieur des entités à l’étude et donc à leurs univers de significations qui sous-tendent leurs actions ou logique d’action, en ce qu’elles nous permettent d’appréhender leurs attitudes ontologiques et leurs coefficients existentiels face aux défis du texte règlementaire (programme de formation initiale des enseignants) auxquels elles sont confrontées.

### **2.3.2. La théorie interactionniste**

Le modèle théorique interactionniste convoqué ici, nous a aidé à saisir de par la description de ces univers sociaux (ceux des ENIEG privées en cours du soir), le mode de pensée et de comportement des DIRENIEG privés en cours du soir, confrontés à devoir professionnaliser la formation des élèves maîtres, malgré le peu de temps dont ils disposent, pour couvrir leurs programmes de formation initiale, au métier d’enseignant. En effet, le modèle interactionniste est un cadre analytique qui a contribué dans une certaine mesure à éclairer les pratiques managériales mises en œuvre dans ces structurés de formation initiale des enseignants en cours du soir, à l’effet d’en faire une cartographie. Pour en ressortir les voies habituelles par lesquelles les DIRENIEG privés pensent leur environnement ou leur cadre de travail et y agissent, et donc de ressortir leur façon de penser et d’agir face à la pression institutionnelle à laquelle ils sont confrontés, chose que le modèle Fayolien, n’a pas pu nous mettre à l’évidence ici. Il va sans dire que la démarche interactionniste a pour principe entre autres :

- les choses sont le produit de l'action collective ;
- l'univers social est une totalité qui décrit tous les participants et les tâches qui entrent dans la fabrication et la consommation de l'art.

Les principaux auteurs qui ont abondés dans le modèle interactionniste tels que Becker, pense que, la démarche interactionniste permet de voir et de comprendre que les acteurs sociaux conçoivent des perspectives, qui les aident dans le fonctionnement de leurs entités organisationnelles et qui sont en soit le résultat d'une action collectivement menée, liée à leur représentation. Ce modèle nous a aidés, de fait à comprendre la façon dont s'organisent et interagissent les personnels encadrants de ces ENIEG avec leurs enseignants et apprenants face à la structuration formalisée, qui régit le programme de formation des élèves instituteurs, en vue de leur professionnalisation certificative.

Seulement, si la démarche interactionniste se veut plus générale ou globale dans la description des univers sociaux, et donc moins spécifique dans la description des faits, nous lui accolons la théorie du bricolage, qui elle se veut plus segmentée et aide à mieux étudier de manière plus particulière un univers social, afin d'y suivre les changements qui s'y opèrent.

### **2.3.3. La théorie du bricolage**

La théorie du bricolage de Lévi-Strauss (1958) élaborée dans son ouvrage intitulé, *La pensée sauvage* et actualisée dans le management. Elle stipule que, le « bricoleur » pour s'en sortir, se revêt de ruse, pour la simple raison qu'il se dit qu'il y'a toujours des solutions, quels que soient les problèmes rencontrés. Contrairement à l'ingénieur qui évolue dans un environnement clos et utilise un savoir, qui est déjà disponible, le bricoleur opère par des signes, en capitalisant au mieux la situation liée à son environnement opérationnel. Alors, cette théorie a pour principe :

- se débrouiller en utilisant les ressources à portée de main ;
- faire le plus avec le moins ;
- créer quelque chose à partir de rien.

Lévi-Strauss applique le procédé du bricolage, pour l'explication de la pensée mythique. Pour lui, le bricoleur se met toujours dans la posture du « ça peut toujours servir » ou du « ça peut fonctionner ». Par exemple pour le bricoleur un cube peut servir comme une cale, un socle ou à tout autre chose d'utile. Le « bricolage » constitue ainsi une activité qui consiste à « se

débrouiller » avec ce que l'on a sous la main. Bricoler est alors défini comme un art de faire avec les moyens du bord. La notion de « bricolage » a été reprise en anthropologie, en génétique, ainsi que dans le domaine juridique. Mais, ce concept a été réactualisé récemment dans le contexte du management et particulièrement dans le marketing et l'univers entrepreneurial de manière générale.

Ainsi, dans la littérature managériale il s'y trouve que, la plupart des activités humaines d'aujourd'hui et dans le passé prouve que l'intelligence pratique repose sur des capacités humaines de bricolage. Comme le bricolage constituait l'essentiel des activités quotidiennes de nos ancêtres il est permis de penser que l'utilité de cette démarche de l'esprit, est d'une utilité incontestable dans le domaine des organisations, dans la mesure où celles-ci pratiquent le bricolage tous les jours. Baker, Miner et Eesley (2003) ont contribué à redonner ses lettres de noblesse au concept de bricolage, dans le contexte entrepreneurial. De même, Baker et Reed (2005) remettent au goût du jour la théorie du bricolage entrepreneurial. Les recherches de ces deux derniers auteurs montrent qu'au regard des contraintes en ressources que subissent les entreprises leurs réponses dans des environnements similaires sont extrêmement dissemblables d'une entreprise à une autre. Ces auteurs ont découvert que les entrepreneurs placés dans les environnements pauvres en ressources sont en mesure de recombinaison des éléments d'inputs (de ressources) à portée de main, pour leur donner de nouvelles définitions et d'étendre les limites d'utilisation de ces ressources. De plus, ce sont surtout les petites entreprises en situation de difficultés qui sont les plus susceptibles d'innover, en exploitant des intrants physiques, sociaux ou institutionnels que d'autres entreprises avaient rejetés ou ignorés.

Le bricoleur estime que l'entreprise est une base de données d'expériences, à partir de laquelle il peut puiser et ainsi apprendre comment inventer des ressources, à partir d'une connaissance du matériel à disposition dans la situation actuelle. Le processus de production où l'entreprise s'engage fait place à une logique de bricolage. Les entrepreneurs intègrent les activités de bricolage, car ils refusent de se laisser imposer des limites cognitives, qui émanent des définitions limitantes des environnements et des ressources et qui sont données par la culture externe, qui se révèle trop étroite à l'usage.

Le bricolage entrepreneurial implique une capacité d'adaptation importante dans les situations instables. L'entrepreneur bricoleur fait acte de cognition entrepreneurial, en recherchant la solution appropriée à la situation. Soit le bricolage ici est réalisé par obligation, soit le bricolage est choisi comme stratégie. Le bricolage est obligatoire, quand il est impossible

de faire autrement particulièrement si la survie de l'organisation en dépend. Généralement, c'est à cause d'une orientation provisoire et une contrainte ressentie par les entreprises de petites tailles aux ressources limitées qui poussent certains entrepreneurs à utiliser le peu de ressources dont ils disposent. Par contrainte, elles ne peuvent pas acquérir d'autres expédients et implémenter les outils déjà existants dans l'organisation dans la logique de la nécessité. Le bricolage permet aux entrepreneurs d'atteindre les objectifs acceptables, compte tenu du peu de ressources dont ils disposent.

Aussi, fort est-il de constater que l'approche théorique du bricolage alliée à celle de la théorie de l'interactionnisme sont plus fécondes ici, que la théorie de la bureaucratie Fayolienne, dans notre démarche de recherche. Le bricolage et la théorie de l'interactionnisme, donnent lieu à un alliage pertinent entre la phénoménographie et l'ethnographie institutionnelle. En réalité, les méthodes de la phénoménographie ont été développées dans un contexte différent de l'étude que nous menons ici. En effet, la phénoménographie permet de mener des observations et des descriptions sur le terrain. Mais, pour le cadre de ce travail nous optons en plus pour l'ethnographie institutionnelle. Il s'agit dans ce cas de noter et de d'écrire ce qui se passe devant nous dans une optique plus réaliste. Cela permet de porter le regard sur les DIRENIEG en cours du soir en train d'agir, afin de décrire comment ils se déploient, usent des moyens, des ruses, des détours, des bifurcations, des interactions, pour structurer leurs écoles face à la contrainte de temps de formation limité, dont ils sont confrontés par rapport aux exigences du cadrage temporel du curriculum prescrit de formation initiale des enseignants.

Ainsi, la combinaison du cadre théorique qui du « bricolage » de Levis Strauss, qui de « l'interactionnisme » de Becker, nous permet de conclure à l'aboutissement d'un modèle théorique qu'on pourrait qualifier du « management de qualité du peu », et qui puisse permettre aux DIRENIEG privés en cours du soir de structurer opératoirement la formation initiale de leurs élèves maîtres.

En somme, le présent chapitre a permis de clarifier l'assise conceptuelle de ce mémoire. Nous nous sommes attelés tour à tour à définir les concepts fondamentaux de notre recherche. Après quoi, nous avons procédé à une revue de la littérature, puis nous avons mis en perspective le cadre de théorisation, qui sous-tend la présente recherche. La deuxième partie qui va suivre porte sur le cadre méthodologique.

## **DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE : CADRE METHOTOLOGIQUE ET OPERATOIRE**

La présente partie porte sur le chapitre 3, intitulée méthodologie de la recherche, où il sera question d'indiquer les axes et outils, qui doivent servir à l'élaboration de la recherche. Il va donc s'agir pour le présent chapitre de définir le type d'étude, de décrire le site de l'étude, de déterminer la population de l'étude, le type d'échantillonnage et l'échantillon et finalement de faire l'étalage des instruments qui doivent servir, à la collecte des données sur le terrain, de même que ceux nécessaires pour leurs analyses.

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

La méthodologie est l'opération de collecte des données, la validation de l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte ainsi que les méthodes d'analyses desdites données.

Afin de parvenir à l'atteinte des objectifs de cette étude nous avons eu recours à un ensemble de démarches de terrain, d'outils de collecte des informations et de techniques d'analyses. Nous les exposerons tout au long de ce chapitre.

### **3.1. APPROCHE DE TERRAIN**

Travaillant dans un environnement dont la compréhension exige l'acclimatation du chercheur, nous avons privilégié l'approche méthodologique de l'ethnographie institutionnelle. Il s'agit d'une approche qualitative élaborée par des chercheurs tels que Lacharité(2017). Ce genre de recherche a pour objectif de fournir une description de nature qualitative.

L'inscription de l'offre de formation initiale des élèves-maîtres dans la professionnalisation de qualité requiert une attention particulière de chaque DIRENIEG privé en cours du soir pris individuellement, à l'égard du choix du modèle d'organisation susceptible de l'aider à y parvenir. Ceci implique aussi que d'une ENIEG privées à une autre les DIRENIEG ne feront jamais pareillement face à la contrainte, ni ne déploieront les mêmes stratégies. La tâche du chercheur qui envisage d'analyser les interactions entre les différents acteurs dans de tels environnements consiste ainsi à saisir la totalité de chaque situation à observer, ce qui justifie davantage le recours à une démarche qualitative plutôt que quantitative.

En dépit de l'orientation qualitative de notre étude il nous a fallu faire des choix. Ceci nous a conduits à délimiter notre terrain de recherche ainsi que notre population d'étude. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'échantillonnage qui est généralement appliqué dans le cadre des démarches de nature quantitatives. Notre échantillonnage est raisonné et concerne aussi bien le site d'étude que la population à observer.

### **3.2. SITE DE L'ETUDE**

Nous avons ciblé deux Ecoles normales des instituteurs de l'enseignement général privé situées dans le Département du Mfoundi. Il s'agit de l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général privé la Gaieté et de l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général privé les Franchinets. Ces deux écoles sont situées au coeur de la ville de Yaoundé. Sans nécessairement appartenir à l'Etat, ou de fonctionner en mode cours du jour ou diurne, ces deux établissements n'en sont pas moins dignes d'intérêt. En effet, aussi bien à la Gaieté qu'au Franchinettes, ces deux écoles font face à la contrainte de temps limité de formation par rapport aux exigences du « textuel », mais donc les majors nationaux à l'examen CAPIEMP, en sont souvent issus.

### **3.3. POPULATION DE L'ETUDE**

Par population de l'étude, nous comprenons l'ensemble de personnes qui sont concernées, par notre étude. Elle renvoie donc à l'ensemble des DIRENIEG privés du Cameroun.

### **3.4. POPULATION CIBLE**

Selon le Dictionnaire universel (2002, p. 954), la population cible désigne un « *ensemble d'objets, d'unités sur lesquelles portent des observations* »

Pour Tsala Tsala (2006), la population cible est celle qui comprend l'ensemble des individus auxquels le chercheur veut appliquer les résultats qu'il va obtenir.

La population d'étude ici, renvoie aux DIRENIEG des deux établissements cités plus haut, que nous avons observés au cours de leurs pratiques managériales ainsi que les enseignants et les élèves-maître, qui étaient la cible de leurs managements. Toutefois, nos analyses concernent en priorité les DIRENIEG. Les attitudes et autres réactions des élèves-maîtres et des enseignants formateurs ne constituent pas le point de focalisation de notre recherche. Tout au moins, nous pourrions prendre leurs attitudes et leurs réactions comme faits illustrant les comportements des DIRENIEG. Les caractéristiques sociodémographiques de ces DIRENIEG sont récapitulées dans le tableau qui suit.

**Tableau 2: Identification des enquêtés**

<b>Fonction principale dans l'ENIEG</b>	<b>Fonction secondaire dans l'ENIEG</b>	<b>Grade</b>	<b>Sexes</b>	<b>Ancienneté dans la fonction principale et dans la fonction secondaire</b>
DIRENIEG & 1	Enseignant de psychologie appliquée à l'éducation	PENI	Masculin	12 ans
DIRENIEG& 2	Enseignant de pédagogie générale	PENI	Masculin	9ans

### **3.5. POPULATION ACCESSIBLE**

La population accessible se comprend comme celle à laquelle le chercheur peut avoir accès facilement. Nous nous sommes intéressés aux DIRENIEG privés dans les deux établissements. Dans chacune des ENIEG répertoriées, les DIRENIEG, disposent chacun d'un planning des activités et des emplois de temps de cours hebdomadaire.

Le souci d'avoir les données pertinentes pour notre thème d'étude lors de nos entretiens avec les différents DIRENIEG, nous a conduits à ne travailler qu'avec les DIRENIEG, ayant au moins 07 ans d'ancienneté dans l'administration desdits ENIEG. Le choix du profil des DIRENIEG est justifié par leur expérience dans la pratique de leur fonction d'administrateur scolaire.

### **3.6. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET CHOIX D'ECHANTILLON**

L'échantillon de l'étude est une fraction de la population sur laquelle les investigations seront effectuées. Quant à ce qui est de la taille de l'échantillon celle-ci renvoie au nombre de personnes, qui seront comprises dans l'échantillon.

La taille de notre échantillon réelle, a été déterminée à l'aide du principe de saturation empirique, suite à une itération des données en lien avec nos thèmes, auprès de nos enquêtés.

Notre terrain ne nous apportant plus rien de nouveau, on peut convenir donc que la saturation est atteinte « *des lors que l'investigation de la réalité n'apporte plus rien de nouveau* » (Nkoum, 2010, p. 154).

La technique de l'échantillonnage raisonné qui est adapté aux études qualitatives (Depelteau, 2003) nous a aidés dans la sélection des DIRENIEG à observer. Il s'est agi pour le cas d'espèce de sélectionner les personnes, qui ont les caractéristiques attendues et disponibles à prendre part à la recherche. Nous avons retenu en priorité les DIRENIEG, qui font face à la ressource temporelle limitée pour inscrire leurs offres de formation initiale dans la professionnalisation de qualité. Nous avons bénéficié dans cette tâche de l'aide des autorités pédagogiques de l'enseignement normal, notamment des Conseillers pédagogiques de l'enseignement normal, qui nous ont conduits vers les DIRENIEG, qui répondaient à nos critères. D'après les dires de ces responsables, très peu de DIRENIEG privés en cours du soir parviennent à s'organiser de manière à inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation avec le peu de temps dont ils disposent pour former leurs élèves-maîtres. Cette démarche nous a conduit à restreindre notre échantillon de départ à un échantillon réel.

### **3.7. METHODE, INSTRUMENTS ET TECHNIQUE DE COLLECTES DES DONNEES**

#### **3.7.1. Méthode : l'ethnographie institutionnelle et la phénoménographie**

Nous avons eu recours dans cette étude à une combinaison méthodologique. Nous avons opté pour une démarche de mobilisation des données, combinant la phénoménographie et l'ethnographie institutionnelle. Ces deux méthodes nous ont permis une formalisation et même une systématisation des données venant des témoignages de nos enquêtés, tout en permettant d'avoir accès à l'univers des pratiques individuelles de ces DIRENIEG.

Nous nous sommes focalisés sur le management des différentes ENIEG privées en cours du soir. Notre présence lors des séances de conduite du processus de formation des élèves-maîtres dans les différentes ENIEG, nous a permis d'identifier les stratégies et les mécanismes mis en œuvre par les DIRENIEG, pour réussir à adapter leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité.

En fait même, l'approche de l'ethnographie institutionnelle et de la phénoménographie sont en réalité une articulation de l'ethnographie et de la phénoménographie. Si la phénoménographie est centrée sur les activités, en ce sens qu'elle porte le regard sur les individus en train d'agir, c'est-à-dire, en train de réaliser ce qu'ils ont à faire, l'approche

ethnographie institutionnelle, quant à elle vise à étudier et à décrire les pratiques d'un groupe spécifique au sein d'une organisation sociale, c'est-à-dire les DIRENIEG.

Le fait de faire intervenir l'ethnographie institutionnelle et la phénoménographie, émane de ce que nous avons voulu suivre de plus près les DIRENIEG privés en cours du soir face au contexte de temps de formation réduit par rapport au timing du curriculum prescrit de formation initiale des élèves-maîtres. Il s'agissait alors, comme nous l'avons signalé un peu plus haut d'être au plus près de ce qu'ils font en vue de décrire qualitativement leurs pratiques managériales. Partant, nous devons articuler en les modélisant symboliquement leur façon de concevoir leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité malgré le peu de temps de formation dont ils disposent.

L'ethnographie institutionnelle et la phénoménographie, font intervenir la collecte des données à partir des observations directes, puis des entretiens personnalisés avec les DIRENIEG. La collecte de nos données a ainsi nécessité une observation in vivo, à l'oeil nu. Lors de chaque séance d'observation, nous nous munissions d'un bloc note mais en ce qui concerne les entretiens nous avons à chaque fois procédé à une retranscription condensée des propos tenus par chaque DIRENIEG interviewé.

- **Les entretiens**

L'interview ou encore entrevue ou entretien, est une méthode de recueil d'informations, par des entretiens oraux, individuels ou de groupes. L'entretien a été mené avec plusieurs personnes qui ont été sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations. Le but étant d'en analyser le degré de pertinence, de validité et de fiabilité des informations recueillies au regard des objectifs visés ou fixés.

A cet effet, la préparation de l'interview/ entretien nous a exigé de faire une précision des questions générales et spécifiques de recherche, puis de faire une première rédaction des questions, d'organiser la séquence des questions, d'adapter le processus de l'interview aux objectifs visés, de préparer l'introduction et les conclusions, de préparer le système de notation des réponses. Or, pour réaliser nos entretiens cela nous a requis des compétences de base comme l'écoute attentive, l'adoption d'une attitude ouverte et empathique, de savoir opérer un résumé des contenus lors du passage d'un thème pour un autre. Mais, avant il nous a fallu réaliser un protocole d'interview à tester au préalable. Nous choisissons l'entretien parce qu'il aide dans l'obtention d'un haut pourcentage de réponses et que les personnes réellement

sélectionnées peuvent être atteintes, tout type de population peut être atteint, on est mieux informé sur les caractéristiques de ceux qui ne répondent pas, les réponses sont spontanées, les réponses sont définitives, les réponses sont riches et nuancées. Il permet d'explorer le ressenti, les sentiments, les impressions, les opinions, les attitudes de l'enquêté/ des enquêtés.

Ainsi, pour étudier la construction et la mise en œuvre des savoirs professionnels ou mieux des savoirs managériaux des DIRENIEG en cours du soir, qui leurs permettent de parvenir à réguler l'organisation et le fonctionnement de leurs entités, de façon à parvenir à inscrire la formation initiale de leurs élèves-maîtres selon les exigences d'une professionnalisation de qualité, nous proposons à cet effet, de présenter le cadre théorique des pratiques managériales, en mettant en avant le sentiment d'efficacité professionnelle, les savoirs professionnels qui s'y rattachent et la conversion de la connaissance dans l'action, qui y colle.

D'un point de vue méthodologique, dans une approche qualitative, nous avons appuyé notre collecte d'éléments empiriques sur un dispositif de régulation des DIRENIEG, en situation d'administration scolaire, en nous référant au dispositif TALIS 2013. Le dispositif TALIS 2013, qui a été adapté dans cette étude est une émanation de l'OCDE, dans l'optique de l'analyse de l'éducation et de la définition des politiques éducatives. Il aide à collecter les informations sur les pratiques de directions des chefs d'établissement. Pour collecter nos informations nous nous sommes servis du dispositif TALIS 2013, et des entretiens auprès de 02 DIRENIEG.

### **3.7.2. Instruments de collecte des données**

L'instrument de collecte des données, renvoie à ce qu'on peut comprendre comme étant un outil particulier devant servir au chercheur, pour collecter les données qu'il devra analyser. L'emploi de l'instrument est fonction des objectifs, que nous visons et de la méthode que nous choisissons. Comme nous sommes dans le cadre de l'ethnographie institutionnelle et de la phénoménographie, nous avons utilisé l'observation directe structurée et dans le cadre des entretiens en semi-directif, nous avons à cet effet élaboré un guide d'entretien.

- **L'observation directe structurée**

L'observation à l'œil nu de par une observation directe structurée, nous a permis de recueillir les données sur les manières que les DIRENIEG se débrouillent, pour inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation et la qualité, malgré le peu de temps dont ils disposent. Il sera donc question de transformer les pratiques managériales de chacun de ces DIRENIEG, concernés par cette recherche, en savoir éducatif ou mieux en savoir

méthodologique, après les avoir bien sûr saisies. Et ce, dans le but d'aider ceux de leurs compères se trouvant en difficulté et ne sachant pas comment faire pour s'en sortir d'affaire, face à ces conditions de travail.

Dans notre ambition d'aider les DIRENIEG privés, dirigeant ces écoles mais en panne dans leurs façons de les organiser face à la carence structurelle et fonctionnelle, il s'est agi de collecter une foule d'information de certains DIRENIEG exerçant dans ce contexte mais, qui eux réussissent à inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité, pour en faire un répertoire éducatif. Nous avons procédé, par une observation directe et non participative, qui consistait à observer les DIRENIEG en pleine action, dans leurs écoles lors de la conduite du processus de formation des élèves-maîtres. Notre observation directe ici était visuelle, dans l'optique de collecter les informations sans pour autant faire intervenir les dires desdits DIRENIEG concernés par cette étude, pendant qu'ils étaient en train de diriger leurs écoles.

Alors, il est clair que pour avoir les données en lien avec les pratiques managériales de ces DIRENIEG, cette façon d'observer est tout à fait appropriée. Pour autant qu'elle puisse se faire de manière focalisée, c'est-à-dire, pouvant être réalisée sur les sujets avec qui peut naître une confiance mutuelle (Berger, 2014). L'observation directe structurée colle donc, avec cette étude dans la mesure où elle nous permet de logner et puis de repérer un ou plusieurs aspects du phénomène qui nous intéresse ici.

D'ailleurs, s'il est important de voir ici comment ces DIRENIEG se déploient dans le cadre de leur travail de directeur d'école, il serait tout à fait intéressant de définir les catégories d'observation via cette focalisation, car elles nous permettent de saisir de manière discrète à l'insu du DIRENIEG les manifestations d'actions managériales éducatives de qualité, qui peuvent traverser ses pratiques, sans qu'il ne le sache pour autant. A cet effet, nous nous sommes munis d'un guide d'observation.

- **Guide d'observation**

L'observation dont nous avons fait usage sur le terrain était l'observation directe structurée. En effet, l'observation est un processus qui nous a permis de recueillir de l'information sur un objet, en fonction de notre objectif. Dans le cadre de cette étude l'objectif est de rendre compte ou de mettre à l'évidence la manière dont les DIRENIEG privés en cours du soir font pour organiser la professionnalisation de la formation initiale de leurs apprenants,

alors même qu'ils ne disposent pas assez de temps pour cela, par rapport aux attentes du curriculum de formation standard prescrits, ou mieux encore l'objectif est de mettre en évidence les mécanismes de régulation sociale que les DIRENIEG privés mettent sur pied, pour produire chez leurs élèves-maîtres une formation initiale professionnelle de qualité, malgré le peu de ressource temporelle dont ils disposent à cet effet.

Nous avons, fait recours à l'observation impliquée, parce qu'elle nous a permis de d'interagir avec des lieux, des groupes et des individus avec qui progressivement s'est dessiné un espace de négociation, puis de confiance mutuelle (Rouilleau-Berger,2014). Cette méthode d'observation nous a intéressé, parce qu'elle correspond à un travail de repérage qui se focalise sur un ou des aspects particuliers des phénomènes qui sont étudiés. Or, dans ce travail, le phénomène étudié ici, est l'approche managériale/ approche organisationnelle permettant en tant que mécanismes de régulation sociale d'organiser socialement la professionnalisation de la formation initiale des enseignants et donc de leurs donner une stabilité. Voilà pourquoi à cette observation impliquée, nous avons ajouté le shadowing, qui est une technique de recherche dans laquelle l'observateur devient l'ombre de l'observé, c'est-à-dire, qu'il l'accompagne dans ses déplacements, ses relations avec autrui et ses moments de travail ou de réflexion personnelle, dans l'optique de favoriser une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet observé (McDonald, 2005). Et donc, nous avons fait comme le dit Bizeul (2007, p. 1) de « *faire l'expérience directe des phénomènes, en participant aux activités des milieux concernés, représente un des moyens les plus naturels et les plus sûrs pour atteindre la complexité du monde social* ».

Nous nous sommes attelés pour cela, à définir les catégories d'observations permettant de saisir dans les pratiques de ces DIRENIEG privés les ou certains aspects en liens avec les approches managériales ou mieux les approches organisationnelles. L'observation portera sur les sous-catégories de ces pratiques managériales/ pratiques organisationnelles, qui sont en réalité les manières de faire qui sont en lien avec une ou les approches managériales/ approches organisationnelles, que font usage les DIRENIEG pour organiser socialement la stabilité de leurs entités de formation professionnelle des enseignants.

Ainsi, ces approches managériales/ approches organisationnelles peuvent être axées soit sur le leadership pédagogique, le leadership fort ou soit le management de qualité. Ainsi, les aspects liés à ces sous-catégories du processus organisationnelle, précisément ici, sont les concepts de : pouvoir, d'influence, de responsabilité, d'autorité, de responsable hiérarchique, de posture et de prise de décision, de positionnement adoptés, de collaboration et, coopération, d'autonomie, de communication, de dialogue entre service, de relation hiérarchique, de model

de décision « top-down », d'autorité directe, de monopole ou de participation dans la définition des objectifs des membres, d'évaluation direct des membres, de discours démocratique, repérés ou non dans leurs discours ou pratiques, ont cristallisé notre observation, car ceux-sont ces angles plus concret que théorique d'un système d'organisation mis en place, qui peuvent mieux nous renseigner sur les pratiques et l'intérêt dans l'action de ces DIRENIEG privés en cours du soir, à l'effet de pouvoir ainsi identifier la/les stratégie(s) organisationnelle(s) mis(es) en place par eux et parvenir à la/ les formaliser. Certains mots prononcés, leurs récurrences dans les discours de ces responsables, et les tensions vécus par ces DIRENIEG pourraient donc nous renseigner, sur le processus organisationnel mis en place par ceux-ci et de son influence sur la professionnalisation de qualité de la formation initiale au métier d'instituteur offert dans ces ENIEG privées en cours du soir.

A cet effet, nous allons faire recours aux techniques d'observation, notamment l'observation directe structurée.

- **L'observation directe structurée**

L'observation est une technique qui permet de recueillir des informations sur les comportements non-verbaux des sujets. Observer est un processus qui requiert l'attention volontaire et l'intelligence, de l'observateur, qui lui-même est orienté par un objectif terminal, dirigé sur un objet pour en recueillir des informations.

Pour ce faire, l'observateur a devant lui différentes procédures d'observation comme, l'observation systématique, l'observation participative et l'observation libre.

Mais, dans le cadre de notre travail nous avons fait recours à l'observation systématique. En effet, l'observation systématique est une technique d'observation qui exige à l'observateur de se munir d'une grille d'observation standardisée en lien avec des repères théoriques, qu'il va utiliser de manière systématique pour collecter les données de terrain sur le comportement des acteurs en train d'agir, et donc ici, les DIRENIEG privés opérant en cours du soir. Cela demande à l'observateur de ne pas s'impliquer personnellement et de permettre ainsi un degré de réactivité des sujets observés. Cette technique d'observation nous a permis d'appréhender la réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho qui peut être éventuellement déformé au travers des représentations que les gens se forgent.

- **Guide des entretiens**

Nous avons procédé aux entretiens semi-directifs, qui portaient sur trois rubriques, notamment la première rubrique portait sur les connaissances dont disposent les DIRENIEG privés en liens avec les standards (administratifs et curriculaire) conditionnant le fonctionnement d'une ENIEG, la deuxième rubrique portait sur les aspects managériaux(

administratif et pédagogique) qui structurent le fonctionnement de leurs ENIEG, puis finalement la troisième rubrique portait sur la compréhension de la contribution ces aspects managériaux dans la professionnalisation de la formation initiale des élèves-maîtres.

L'entretien visait à collecter les informations auprès des DIRENIEG privés en cours du soir, des enseignants formateurs de ces ENIEG et des élèves-maîtres, tout cela pour avoir des informations supplémentaires aux données de nos observations directes, qui ont été menées.

A cet effet, l'entretien individuel a été centré sur ce que les DIRENIEG privés en cours du soir savent et pensent du « textuelle » de l'administration des ENIEG, et sur les approches managériales mises en place et puis sur leurs influences ou sur leurs contributions à l'inscription de ces ENIEG privées dans la professionnalisation de la formation initiale des élèves-maîtres.

Il s'est agi de recueillir dans les discours de ces DIRENIEG, de leurs enseignants et de leurs élèves-maîtres, les éléments, les indices ou les traces en liens avec une ou des approches managériales mises en places pour organiser la formation professionnelle des élèves-maîtres, et ce compte tenu du fait que nous nous intéressons à la question de savoir comment les DIRENIEG privés en cours du soir s'organisent-ils pour inscrire leurs offres de formation dans la professionnalité de qualité étant donné qu'ils ne disposent pas assez de temps de formation à cet effet, par rapport aux exigences du cadrage temporel standard? Il était question de voir s'il y' a une approche managériale spécifique dont ils usent pour organiser la formation initiale de leurs apprenants.

Après le recueil des données qui étaient issues de nos observations directes et de nos entretiens individuels, nous avons analysé comment les DIRENIEG privés en cours du soir font pour rattraper *via* leurs approches managériales les manquements structurels dont ils connaissent de façon à inscrire leurs offres de formation selon les exigences de la compatibilité de la professionnalisation la formation initiale des élèves-maîtres.

Par apport à cette étude le guide d'entretien a reposé sur les thèmes suivants et donc les questions y sont tout aussi posées :

- Les standards (administratifs et curriculaire) conditionnant le fonctionnement d'une ENIEG ;
- Les approches managériales dans les ENIEG privées ;
- La filiation entre les approches managériales appliquées dans les ENIEG privées et l'offre de professionnalisation de qualité de la formation initiale.

### **3.7.3. Validation de contenu de l'instrument de collecte des données**

Les instruments de collecte de données de cette étude, le cas spécial du guide d'entretien ont été soumis au directeur de mémoire pour être validés et ces instruments ont été utilisés pour la collecte des données chez les DIRENIEG de la Gaieté et des Franchinets.

### **3.7.4. La procédure de collecte des données**

Le mercredi 2 juin 2021 et le lundi 7 juin 2021, aux heures respectives de 18h, 19h et 10h30, nous avons mené une descente à l'ENIEG la Gaieté et à l'ENIEG les Franchinets, qui sont les sites de collecte de nos données. Nous étions munis d'une autorisation de recherche délivrée par le Doyen de la Faculté des sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. Lorsque nous avons présenté notre autorisation de recherche aux différents chefs d'établissement à la suite des brefs entretiens avec eux, ils se sont ouverts à l'objet de notre recherche.

Nous avons donc pris contact avec les membres de notre étude et ce qui nous a amené à décliner mon identité et ils ont échangé avec ma personne sur les modalités devant conduire notre travail, où ils étaient d'accord que les enregistrements devront être faits au cours de nos entretiens. La date des premiers entretiens, a été fixée le Mercredi 2 juin 2021.

L'observation structurée s'est déroulée à l'ENIEG la Gaieté, du lundi 18 janvier au vendredi 23 avril 2021, nous avons noté sur un bloc note les observations faites lors de la conduite du processus du management par le DIRENIEG la Gaieté, (de 15H00 à 20H00 minutes). Et pour ce qui est de l'ENIEG les Franchinets, c'était du 24 au 31 mai 2021. Ces observations se sont faites de manière réservée, de façon à ce que ni les DIRENIEG, ni les enseignants, ni les élèves-maîtres ne modifient leurs comportements.

- **Procédure d'entretien par confrontation**

Le mercredi 2 juin 2021, et le Lundi 7 juin 2021 ont eu les différents entretiens. Les entretiens en question ont eu lieu dans les bureaux des DIRENIEG. Avant de commencer chaque entretien nous avons rappelé à ces chefs d'établissements que « nous sommes étudiant à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I, et que nous menions une recherche sur le management des ENIEG privées en cours du soir et l'anonymat de vos réponses est garantie, en réalité c'est un travail essentiellement académique ». Tout ceci a été fait pour les mettre en confiance. Pour mener l'entretien nous avons travaillé suivant notre guide. Ainsi,

le premier thème de notre guide était basé sur les standards (administratifs et curriculaire) conditionnant le fonctionnement d'une ENIEG, par la suite ces DIRENIEG, ont suivi et répondu aux questions, que je leur aie posées à partir de leurs programmations et pratiques managériales, que nous avons pris soins de noter sur notre bloc-notes, pendant que je les observais. Des questions guides ont été utilisées par ma personne, afin de permettre aux DIRENIEG, de revenir sur des aspects de leurs pratiques que nous n'avions pas compris l'orientation. A l'occasion des relances et des reformulations étaient utilisées, pour donner aux participants de ces entretiens d'aller jusqu'au bout de leurs pensées et de rendre plus claire ce qui semblait vague.

Les entretiens effectués étaient en tout au nombre de 02 et dans un espace de 05 jours. Les entretiens dans leurs entières se sont déroulés de façon individuelle et sans trop de bruit à l'ENIEG la Gaieté, puis à l'ENIEG les Franchinette. Chaque entretien a duré en moyenne entre 01h130 minutes et 01h10 minutes et ils ont été enregistrés à partir du magnétophone d'un téléphone androïde, puis retranscrit mot à mot au fur et à mesure des rencontres.

### **3.7.6. Méthode d'analyse des données**

Les données qui sont recueillies ici dans le cadre de cette recherche ont fait l'objet d'une analyse par l'analyse qualitative des contenus qualitatifs.

- **L'analyse qualitative des contenus thématique**

Parmi les techniques d'analyse des données, nous avons l'étude de documents, c'est-à-dire, l'étude de toute trace déjà existante, de l'activité humaine, qu'elle soit sonore, visuelle ou informatique, elle est une méthode d'analyse rigoureuse des documents qui peut être opérée soit *via* l'analyse de contenu, ou l'analyse structurale. Nous inscrivant dans une analyse qualitative, nous faisons une interprétation du matériel/ matériau issu de nos entretiens et donc des verbatim, en faisant une description des particularités de quelques catégories analytiques. Pour ce faire, nous faisons appel à l'analyse qualitative des contenus qualitatifs. Elle est une technique empirique d'analyse des contenus de communication, qui nous permet de nous attaquer sur des « type de parole » et d'en donner un « type d'interprétation ». Il a été question de décrire et de déchiffrer tout « transport de signification d'un émetteur à un récepteur », et donc ici, entre nous et les DIRENIEG privés fonctionnant en cours du soir et d'en faire des inférences ou des corrélations entre ce qu'ils disent et ce qui est caché ou dit « derrière leurs paroles », et cela a été fait à partir des analyses catégorielles ou thématiques établies, à travers,

un repérage d'indicateurs quantitatifs ou non, en lien avec le/ les modèle(s) organisationnel de leurs écoles et de l'instrumentation du curriculum de formation initiale des instituteurs, qui structurent le fonctionnement de ces ENIEG privées en cours du soir et qui, leurs permettent d'avoir une stabilité et d'inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation de la qualité(Bardin, 1997).

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

Le présent chapitre est focalisé sur la présentation des résultats de la recherche. Comme annoncé nous nous intéressons à la façon dont s'organisent les DIRENIEG privés en cours du soir, pour inscrire leur offre de formation dans la professionnalité et la qualité en contexte d'aléa structurelle, c'est-à-dire aux procédés d'adaptation de leurs organisations face aux limitations de la ressource temporelle, de telle sorte qu'ils parviennent à couvrir quantitativement et qualitativement le programme de formation des élèves maîtres-mâtres et donc, à parvenir à les accompagner dans une certification professionnelle de leur formation initiale d'enseignant d'écoles primaire et maternelle.

La principale difficulté avec les études sur la formation initiale des enseignants et plus spécifiquement des enseignants des écoles primaires et maternelles, est que, si elles ont bien abordé les savoirs nécessaires pour former un enseignant professionnel et de qualité, et des avantages qu'il y'a à avoir des enseignants professionnels et de qualités, elles n'ont pas cependant, dit comment les DIRENIEG privés en cours du soir peuvent s'organiser dans la formation initiale de leurs élèves-mâtres, de façon à l'inscrire dans la professionnalisation et la qualité, alors même qu'ils connaissent des aléas dans la planification et donc dans l'organisation de la formation initiale de leurs élèves-mâtres, du fait du temps de formation limité par rapport aux exigences du curriculum prescrit. Ce que nous comptons donc faire dans le cadre de ce mémoire c'est de rendre compte à partir de nos observations faites sur le terrain, des procédés qu'usent les DIRENIEG privés en cours du soir, confrontés au phénomène de ressources temporelles limitées, pour s'en sortir dans un pareil environnement de travail, où d'autres DIRENIEG qui, comme eux, confrontés à la même réalité ont du mal à s'en sortir. Il sera par conséquent question de leur proposer une typologie d'usage d'organisation managériale des ENIEG privées en cours du soir, faisant face à ces conditions de travail mais qui s'en sortent dans leur structuration opératoire.

Par ailleurs, les données que nous avons ici proviennent de deux sources, notamment la méthode de l'ethnographie institutionnelle et les entretiens en auto-confrontation croisée. S'agissant de la méthode de l'ethnographie institutionnelle, elle nous a aidé à observer les DIRENIEG privés en cour du soir, dans leurs pratiques managériales pour collecter les procédés

d'organisation et de structuration opératoire, qui peuvent aider les DIRENIEG privés en cours du soir ayant du mal à s'en sortir à le parvenir.

Or, les entretiens en auto-confrontation croisée nous ont permis de recueillir les données, sur les approches managériales et processus organisationnels adoptés par les DIRENIEG privés en cours du soir. Les résultats que nous allons présenter ici, s'articulent sur les deux thèmes principaux. Lesquels thèmes sont les approches managériales/ processus organisationnels adoptés par les DIRENIEG privés en cours du soir, et les conceptions et instrumentations du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres conçus/ faites par les DIRENIEG privés en cours du soir, le tout dans l'optique d'en faire une analyse de leurs contributions respectives dans le rattrapage des manquements structurels des ENIEG privées en cours du soir pour une offre de formation de qualité.

Toutefois, il est tout d'abord important de faire la présentation des informations biographiques des enquêtés, avant de présenter effectivement nos résultats.

#### **4.1. IDENTIFICATION DES ENQUETES**

Les enquêtés de cette étude sont identifiés chacun par un numéro, dans la perspective d'assurer l'arcane des données. Dans un tableau nous allons ainsi présenter leurs caractéristiques suivantes :

- la fonction principale au sein de l'ENIEG ;
- la fonction secondaire au sein de l'ENIEG ;
- le grade ;
- le sexe ;
- l'ancienneté dans la fonction principale.

**Tableau 3: Identification des enquêtés**

<b>Fonction principale dans l'ENIEG</b>	<b>Fonction secondaire dans l'ENIEG</b>	<b>Grade</b>	<b>Sexes</b>	<b>Ancienneté au poste de DIRENIEG et dans la classe</b>
DIRENIEG & 1	Enseignant de psychologie appliquée à l'éducation	PENI	Masculin	12 ans
DIRENIEG& 2	Enseignant de pédagogie générale	PENI	Masculin	9ans

L'observation de ce tableau nous permet de comprendre que les DIRENIEG enquêtés n'ont pas moins de cinq ans d'expérience, ils sont tout à fait impliqués dans la présentation des candidats aux CAPIEMP et ce au moins depuis 2012, date à laquelle le CAPIEMP, fait l'objet d'un examen national, sanctionné par une évaluation certificative. Les candidats démeritant dudit examen, sont autorisés à redoubler une seule fois et pas plus. Les résultats présentés ici, le sont par thème. Lesquels thèmes sont liés aux objectifs de notre recherche. Les données d'entretiens qui seront illustrées, sont le fait d'un travail de synthèse, opéré auprès de 02 DIRENIEG privés en cours du soir, à l'aide de plusieurs instruments.

#### **4.1.1. Evocation des données empiriques**

Afin d'arriver à prendre les données sur les processus organisationnels qu'usent les DIRENIEG privés en cours du soir, il nous a fallu prendre du temps, pour comprendre de manière générale leurs univers. A cet effet, à deux reprises nous les avons rencontrés, à l'effet de parvenir à dépasser leur manque d'assurance, mais également pour découvrir leur monde social et donc ce qui fait qu'ils s'intéressent à l'administration des ENIEG privés en cours du soir, là où d'autres n'en veulent pas parler ou les considèrent comme peu crédible. Ou mieux, là où d'autres ont du mal à s'y organiser, de façon à accompagner leurs élèves-maîtres dans une professionnalisation de qualité de leur formation initiale d'enseignant. Pour ce faire, nous avons accordé du poids aux différents processus organisationnels, dont ils mettent sur pied pour parvenir à professionnaliser la formation initiale de leurs élèves-maîtres, en s'appuyant sur leurs discours, de par la technique de l'analyse de contenu.

Alors, eu égard à cela, nous avons pu distinguer des catégories d'analyses qui y sont liées : aux aspects des enseignants formateurs de ces ENIEG en cours du soir, à la prise de décision, à l'encadrement des élèves-maîtres, à l'organisation du curriculum, à la planification des enseignements et à leurs évaluations. Aussi, dans le cadre de nos entretiens, nous avons rencontrés deux DIRENIEG exerçant en cours du soir, pour une durée en moyenne d'une heure et quinze minutes. Cette interaction dans le temps et dans la durée, nous a permis d'installer une relation de confiance entre les enquêtés et nous, et de parvenir à percevoir leur vision organisationnel opératoire de l'ENIEG privée en cours du soir, en nous appuyant sur leurs référents socioprofessionnels. A cet effet, il y ressort les points qui ont été ci-dessous élaborés.

#### **4.2 LES APPROCHES MANAGERIALES/ PROCESSUS ORGANISATIONNELS ET LES INSTRUMENTATIONS DU CURRICULUM DE FORMATION ADOPTES PAR LES DIRENIEG PRIVES EN COURS DU SOIR**

Dans l'optique d'assurer une professionnalisation de la qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres, certains DIRENIEG privés en cours du soir ceux-sont arrangés à mettre sur pied une régulation organisationnelle sur un certain nombre de variable devant leurs permettre d'atteindre leurs objectifs.

##### **4.2.1 Les aspects lies aux processus organisationnels dans les ENIEG privées en cours du soir**

La formation initiale professionnelle de qualité des élèves-maîtres tient en compte la considération d'un certain nombre de paramètres ou d'aspects qui sont entre autres :

- la couverture qualitative et quantitative du programme de formation initiale des élèves-maîtres ;
- le recrutement des enseignants formateurs ;
- l'encadrement des élèves-maîtres ;
- les aspects liés à la prise de décision et à la gestion des conflits.

Ces variables continues nous ont donc permit de ressortir la façon que, s'organisent les DIRENIEG privés en cours du soir, pour conduire la formation de leurs apprenants dans la professionnalisation de qualité. La mise en œuvre de ces différents éléments de manière

cohérente comporte en soit des contraintes, dont le DIRENIEG privé en cours du soir doit surmonter de par la mise en œuvre des stratégies managériales, pouvant le conduire dans l'atteinte de son objectif, qui est celui d'offrir une formation initiale professionnelle de qualité à ces élèves-maîtres.

En effet, les politiques éducatives au Cameroun en matière de formation des élèves-maîtres en cours du soir, n'ont pas prévus un dispositif organisationnel, qui sied à ce contexte de formation initiale des élèves-maîtres qui y évoluent. D'où cette inadéquation existante entre les horaires disciplinaires pratiquées dans les ENIEG diurnes et celle des ENIEG en cours du soir. Le corolaire en est que certains DIRENIEG privés en cours du soir, ont du mal à organiser la professionnalisation de la formation de leurs élèves-maîtres dans ce contexte. A cet effet, en dépit de cette réalité, certains DIRENIEG privés en cours du soir afin de pouvoir s'organiser, font usages des configurations managériales à partir des variables continues ci-haut mentionnées. Ce qui leurs permettent donc d'opérer, et de parvenir à une professionnalisation de qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres. Ainsi :

➤ **Au niveau du recrutement des enseignants à l'ENIEG en cours du soir**

Certains DIRENIEG privés en cours du soir, pour recruter des enseignants mettent de l'emphase sur un recrutement sélectif. Le DIRENIEG&2, par exemple, affirme que, pour qu'il arrive à organiser les enseignements de façon à parvenir à couvrir le programme de formation, il s'assure que son personnel enseignant est compétent. A cet effet, il affirme : « *nous devons recruter les enseignants qui soient compétents (...) capables de pouvoir respecter la méthodologie de l'approche par les compétences (...) capables de développer chez les élèves-maîtres des compétences dans la gestion pédagogique de la classe (...) et qu'ils ont pris part aux différents séminaires, forats... pédagogiques* ». Allant également dans ce sens de la sélectivité du personnel enseignant compétents, le DIRENIEG&1, prolongeant les propos de son prédécesseur argue que : « *(...) on privilégie d'abord ceux qui enseignent dans les ENIEG publiques, c'est l'expérience qu'ils ont dans les ENIEG publiques qu'ils transposent ici, (...)*. Pour cela, ils font passer les potentiels enseignants à un test d'aptitude, question de se rassurer que le personnel recruté puisse les aider dans l'atteinte de leurs objectifs.

Le DIRENIEG&1 par exemple dit : « *on lit le CV, le jour du test ou encore de l'entretien on dit (monsieur vous voulez enseigner quoi ? la psychologie, faites-nous une répartition annuelle de ce cours de psychologie. Dès qu'il va voir ça il ne revient plus (...)* ». De par cette

opération de contrôle, il s'offre la possibilité du choix et d'usage de la ressource enseignante optimale, qui puissent l'accompagner dans l'atteinte efficace de ses objectifs professionnels. A côté de cela, après exploitation de leurs *verbatim*, nous notons une récurrence des termes « on », « nous » traduisant ici, qu'ils font preuve d'une mise en place d'une commission, qui a à sa tête les différents chefs d'établissement, et qui est chargée de recruter les enseignants au sein de leurs institutions de formation respective. C'est donc une marque de ce qu'ils font preuve de pratique de collégialité, dans le management de leurs entités de formation des enseignants. A ces actions managériales ces DIRENIEG, font montre de leadership pédagogique, de leurs capacités à communiquer, et à consulter toutes les parties prenantes de leurs établissements de formation. Afin de s'aider dans la prise de décisions appropriées en tant qu'administrateurs scolaire. L'objectif étant, à la fin de se doter d'enseignants professionnels et expérimentés, qui sont capables de planifier leurs cours dans le temps de façon efficace et efficiente, c'est-à-dire, capables de se situer et de se fixer une planification des cours de manière à pouvoir épuiser tous les contenus du programme de formation des élèves-maîtres, malgré le peu de temps dont ils disposent, par rapport à ce qu'exige le curriculum de formation des élèves-maîtres. Mais, tout en étant apte de rendre leurs cours le plus pratique possible que théoriques.

Ainsi, en tant qu'enseignant expérimentés, ils parviennent de par ces pratiques d'enseignement à développer chez leurs élèves-maîtres des connaissances à la fois factuelles, conceptuelles, déclaratives et procédurales, pour l'efficacité de leur formation initiale. En réalité, ils transmettent tacitement, à leurs apprenants des savoirs dans la planification des enseignements et dans la transposition didactique (Anderson, 2004). Les élèves-maîtres, qui demain devenus enseignants, pourront donc les transposer dans leurs pratiques d'enseignement.

En outre, il y ressort que, ces DIRENIEG, prennent la précaution d'avoir à leur côté des personnels enseignants, qui ont une capacité à synthétiser, à fédérer les contenus notionnels du curriculum de formation des élèves-maîtres, à l'effet de s'assurer de leurs couvertures quantitatives et qualitatives. Le DIRENIEG&2 dit par exemple que : « (...) et que les enseignants ont cette capacité de procéder à des synthèses des démarches qu'ils utilisent (...) donc on intègre ces thèmes là et ça nous permet de couvrir inévitablement le programme ça se passe en pédagogie ça se passe dans d'autres, qui font le programme des disciplines de l'école normale ». Cette pratique de recruter dans la collégialité, des enseignants ayant de telle capacité à fédérer, ou à faire des intégrations des thématiques ayant une même logique, constitue en soi en des astuces que ce DIRENIEG, met en place pour s'en sortir dans la couverture efficace et efficiente du programme de formation initiale des élèves-maîtres. Il développe ainsi

subrepticement chez ses élèves-maîtres un ensemble d'habileté ultérieur dans l'enseignement donc entre autres la notion du principe de transfert, c'est l'un des principes chers à l'approche par les compétences. Mais également, il les amène discrètement, à développer les habiletés d'analyse de leurs pratiques, dans le sens de parvenir à mener une conception des outils didactiques et des moyens techniques de la communication des savoirs, devant toutes situations de travail complexe, et d'être de fait, capable de pouvoir s'organiser et de transmettre aux élèves des connaissances, en tant que futur pédagogue et régulateur du processus enseignement et apprentissage (Delvolvé, 2000).

Toujours dans cette logique du recrutement des enseignants, le DIRENIEG&2, se rassure selon ces dires que ces enseignants ont tout aussi, des habiletés dans la pratique de la pédagogie différenciée. A ce propos il dit : « (...) *il faudrait que les enseignants qui tiennent ces classes aient la capacité nécessaire à pouvoir synthétiser un certain nombre d'enseignement, à pouvoir tenir compte de la réalité qu'il y'a certains qui ont déjà vu certaines notions et d'autres qui n'ont pas encore vu, (...) donc c'est pour ça qu'on rejoint toujours nos exigences au niveau du recrutement (...) il faudrait que ce soit les enseignants qui sont compétents qui ont cette capacité-là et qui à chaque fois ont un regard sur ceux qui sont un peu avancés et sur ceux qui ne le sont pas(...)* ». Un tel argumentaire de la part du DIRENIEG&2, tient de ce que, dans une même salle de cours, de l'institution ENIEG, qu'il dirige, il s'y trouve trois niveaux hétérogènes de profils d'entrée d'élèves-maîtres. Et donc, il doit y avoir normalement une évolution différenciée dans le suivi du curriculum de formation, mais, ce qui n'est cependant pas le cas. Car, le DIRENIEG&2, face à la limitation des ressources à la fois temporelles mais aussi financières, s'est trouvé une stratégie de la contingence structurelle, qui va consister à la fois de faire le choix des enseignants et le choix d'une configuration du curriculum, qui lui permet d'atteindre ses objectifs. Ceci illustre que, ce DIRENIEG&2, fait recours à un jugement au niveau du choix de ses enseignants, mais aussi au niveau de la configuration à donner au curriculum de formation initial des élèves-maîtres, qui puisse l'aider à professionnaliser ses élèves-maîtres en dépit du contexte de travail de carence fonctionnelle et structurelle, dans lequel il évolue. Le faisant, il s'aide et s'accompagne d'un personnel enseignant capable de s'adapter à cette stratégie, afin de lui permettre de couvrir efficacement le programme de formation des élèves-maîtres, tout en développant chez ses élèves-maîtres, les compétences dans la pratique de la pédagogie différenciée, grâce aux savoirs expérientiels formalisés mais également elliptiques, que leurs fournissent leurs enseignants formateurs.

Etant entendu ici que, la pratique de la pédagogie différenciée, est une approche, qui permet à tout enseignant de savoir s'y prendre pour faire participer toutes les catégories apprenantes au processus enseignement-apprentissage.

➤ **Dans l'encadrement des élèves-maîtres**

Le DIRENIEG&2, assure qu'en matière d'encadrement de ses élèves-maîtres, il se rassure que les enseignants formateurs soient des professionnels du métier capable de développer chez les élèves-maîtres des compétences, qui vont les aider à mobiliser les connaissances reçues à l'ENIEG, de façon à ce qu'ils puissent les mettre en pratiques dans les écoles au quotidien. Alors, pour le faire le DIRENIEG&2 argue qu'au niveau du recrutement de ses enseignants il est pointilleux, rigoureux là-dessus. Ainsi il dit : « (...) *les enseignants que nous recrutons c'est pas sur la base d'une affinité quelconque, chaque enseignant qui postule pour pouvoir enseigner chez nous il dépose un dossier, il y'a des éléments bien définis, on regarde votre parcours académique on regarde si vous avez un diplôme professionnel et nous avons un entretien avec vous, nous procédons aussi à une sorte d'observation, pour savoir est-ce que la personne qu'on a recruté réponds à un certain nombre de principes que nous défendons* ». Ce DIRENIEG&2 agit ainsi, dans l'optique d'être sûr que ses élèves-maîtres vont conséquemment bénéficier d'une formation professionnelle, qui réponde aux objectifs de son établissement c'est-à-dire, avoir à la fin de la formation, des enseignants qui sont inscrits dans une philosophie de la recherche et qui vont au-delà des attentes.

Le DIRENIEG&2 à l'effet de faire vivre cette réalité, dans son structuré, veille au contrôle de la qualité de la prestation de ses enseignants, pour vérifier si celle-ci est en lien avec sa vision. Il veille que la formation de ses élèves-maîtres soit bâtie autour d'un projet c'est-à-dire, qu'il s'assure que ses enseignants Co-construisent les savoirs avec leurs élèves-maîtres. Il dit à ce propos que : « (...) *il ne faudrait pas qu'un enseignant mâche tout pour l'élève, il faudrait que la base de son enseignement puissent ou alors faire participer d'avantage les apprenants(...) je me mets à dicter le cours les élèves-maîtres copient non ! il faudrait que par apport à l'enseignement que je vais dispenser peut être demain ou la semaine prochaine que ce soit un projet que je mette les élèves-maîtres dans la recherche(...) qu'il y'ait des cas pratiques qu'ils travaillent dans la salle de classe(...) le bon enseignant c'est pas celui-là qui va dire voilà l'APC, voilà le canevas conceptuel qui récite non !* ». En instituant une telle régulation, cela traduit qu'il fait montre d'un leadership fort dans ses pratiques administratives, et qui a pour incidence d'inscrire ses élèves-maîtres de façon non formalisée, aux pratiques de

la pédagogie de la classe inversée et des techniques d'apprentissages collaboratifs, qui sont entre autres des stratégies d'apprentissage qu'intègre l'Approche par les compétences.

En ce qui est du processus d'évaluation des acquis des élèves-maîtres, il a été noté, des pratiques à cet effet. Le DIRENIEG&2 par exemple, présente ces façons de faire, qui consiste à laisser en début d'année chaque enseignant évaluer selon l'approche qu'il se donne, mais tout étant en conformité bien sûr avec les attentes en termes de compétences tels que voulu par le curriculum prescrits des élèves-maîtres.

Cependant, ce DIRENIEG&2, utilise aussi, lors des évaluations formatives de ses élèves-maîtres, les épreuves d'examens d'autres ENIEG, et les anciennes épreuves de l'examen CAPIEMP. Il stipule qu'il y' a également des avantages à faire usage de telles pratiques évaluatives, pour les élèves-maître. En effet, selon lui, les anciennes épreuves du CAPIEMP utilisées lors de la période réservée aux révisions générale, aident les élèves-maîtres à se familiariser avec la méthode d'évaluation au CAPIEMP. Une telle pratique démontre de la part de ce DIRENIEG, la mise en œuvre d'un leadership pédagogique de l'administration au service de la pédagogie, afin de garantir une professionnalisation de qualité de la formation initiale de ses apprenants. Mais, le leadership pédagogique de ce DIRENIEG, a une répercussion tacite chez ses élèves-maîtres. En effet, il leurs transmet des stratégies d'évaluations des acquis scolaires, ou des apprentissages des élèves, devant les aider à savoir diversifier les pratiques d'évaluation des acquis de leurs apprenants, lorsqu'ils seront enseignant principale responsable d'une salle classe.

Mais, à côté de ce volet pédagogique, de l'encadrement des élèves-maîtres, l'aspect disciplinaire n'est pas négligé. Les chefs de ces d'établissements transmettent à leurs élèves-maîtres des « habitus » utiles, devant les accompagner tout au long de leurs carrières d'enseignant. Le DIRENIEG&1, précise à ce niveau qu'il ne témoigne point de mansuétude envers ses élèves-maîtres, pour ce qui est de l'aspect disciplinaire. D'ailleurs, il affirme : « *on est dur, on les traduit au conseil de discipline dès qu'ils dépassent 15 heures* », et il estime que cela leurs fait plutôt du bien, après leurs satisfécits, suite à leurs bonnes prestations à l'examen CAPIEMP. Il faut par ailleurs relever que, les bureaux de ces deux DIRENIEG observés, obéissent à une configuration particulière. Leurs portes d'entrée principale sont en lien avec les couloirs donnant accès directement aux différentes salles de cours. Ils ont ainsi la possibilité de visu de pouvoir suivre, les faits et gestes des élèves-maîtres, et ceux des enseignants formateurs. Ce sont donc, autant d'indicateurs que ces ENIEG, mettent sur pied des mécanismes de contrôle

institutionnalisé, qui les aident à s'occuper activement de la discipline de leurs apprenants. Nous comprenons que la discipline est pour eux un facteur d'efficacité. Par ce fait, le DIRENIEG&1, fait montre de l'un de ses pouvoirs importants, qui est celui de sanction négative entre autres. Ce pouvoir lui permet de mettre de l'accent sur la discipline.

Le couplage de ces faits, témoigne d'une pratique managériale qui manifestement est du contrôle, qui pousse à la fois, ses enseignants formateurs et ses élèves-maîtres, par mécanisme d'autorégulation d'être ponctuels et assidus, et de parvenir pour ce qui relève spécialement des enseignants formateurs, à couvrir le programme de formation. Mais, il permet aussi, de transmettre et de développer chez ses élèves-maîtres des valeurs professionnelles, que sont la ponctualité, et la régularité au lieu de travail. D'ailleurs, le DIRENIEG&1 renchérit en disant « *on est dur, on les traduit au conseil de discipline dès qu'ils dépassent 15 heures, mais à la fin quand ils prennent le résultat c'est la fête, ces des messages de remerciements ces des invitations, (...)* ».

La discipline, qui est voulu par le DIRENIEG&1, envers ses élèves-maîtres ne l'est pas seulement au sein du campus. Il souhaite également voir ses élèves-maîtres la suivre même dans leurs domiciles. A cet effet, le DIRENIEG&1 ne lésine pas sur les moyens, les astuces à leurs donner en tant que psychologue de formation. Ceux-ci touchent les aspects liés à la tenue de leur hygiène sexuelle, leur hygiène alimentaire, leur hygiène mentale et aussi, les aspects en lien avec les prestations des activités domestiques. Afin de s'assurer de leur meilleure organisation, pour être performant tout au long de leur formation. Ceci démontre une tout autre habilité managériale, de la part de ce DIRENIEG, celle d'avoir une grande culture générale et d'avoir une certaine sensibilité à l'endroit de ses élèves-maîtres, à l'effet de pouvoir les motiver.

Par ailleurs, il y'a que, ce suivi des élèves-maîtres se poursuit jusqu'à la vérification de la tenue de leurs cahiers de cours, pour en être sûr de la prise effective des cours. Le DIRENIEG&1 par exemple illustre cet aspect en signalant que : « *(...) et même certains élèves-maîtres ici, si vous prenez une discipline comme psychologie là, vous leurs demandez, montrez-moi votre cours de psychologie les 14 thèmes de psychologie, il n'a pas ! Si vous êtes venu avant vous avez trouvez certains élèves dehors-là, il y'avaient ceux qui n'avaient pas un certain cours, on leur avait demandé de me recopier cela, ils sont encore venus aujourd'hui sans recopier* ». Pour appuyer ces dires, nous avons constaté que le DIRENIEG&1 avait mis certains élèves-maîtres hors de la salle de cours, alors que le cours de psychologie appliquée l'éducation se poursuivait et portait sur le thème « le graphisme ». Ceci, traduit une pratique d'une certaine

discipline de proximité par ce DIRENIEG&1, envers ses élèves-maîtres, pour se rassurer que tous ses élèves font une prise effective des cours. Une telle pratique managériale qui est en congruence avec le leadership fort et les pratiques de contrôle, fourmi également aux élèves-maîtres un curriculum caché, leurs permettant désormais étant déjà sur le terrain en tant qu'enseignant titulaire de classe, de suivre leurs futures élèves dans la tenue de la qualité de leurs cahiers de cours et même de leurs documents obligatoires. Ils vont inculquer à ces jeunes esprits, des valeurs de discipline, de rigueur au travail et d'engagement éducatif.

D'ailleurs, le DIRENIEG&1, renforce son illustration en matière de leadership fort en argumentant qu' : « *on contrôle on note les cahiers, ces les conditions ici, on contrôle les cahiers et on prévoit cela lors des évaluations* ». Cette discipline de suivi des élèves-maîtres au sein de cette ENIEG privée en cours du soir, se fait quasiment jusqu'à la veille de la semaine de l'examen CAPIEMP. Le DIRENIEG&1 justifie cela en affirmant que : « *parce que dès que vous les lâcher là, les activités domestiques vont les prendre fini, échec, dans l'eau, il va aller avoir un CAPIEMP avec une moyenne passable, le jour qu'on dit qu'on recrute par ordre de mention qui va laisser mention bien ou assez-bien pour aller prendre passable* ». De telle pratique de contrôle, s'explique dans un premier temps par le souci de voir ses élèves-maîtres performer par but de maîtrise et de performance à l'examen CAPIEMP, mais aussi, par vœu de les positionner dans une réelle possibilité d'insertion professionnelle à l'issue de la formation initiale à la profession enseignante. Sans omettre, son objectif de développer chez ses élèves-maîtres, des capacités de pratiques d'une pédagogie rapprochée, qu'ils pourront mettre en exergue face à leurs apprenants, pour un suivi plus rapproché, pour des apprentissages de qualité.

➤ **Pour les aspects liés à la prise de décision et à la gestion des conflits**

Comme dans toute organisation humaine il y survient souvent des conflits et que le DIRENIEG&1, qualifie ici, de « tension » à ce propos il dit : « *holala ça c'est même produit l'année passée il y'a même eu grève ! trop de travail on exige trop... on est allé voir le fondateur, il a tenu une réunion de crise, ça c'est calmé (...) de manière collégiale nous prenons les décisions il y a le conseil d'enseignement, le conseil de discipline, le conseil de département(...) on le convoque c'est n'est pas seulement la sanction hein ! on s'entretient d'abord avec lui avant, de lui montrer là où il a failli s'il peut améliorer on l'invite d'abord à améliorer(...) on attire son attention* ». Le DIRENIEG&1, par ces dires, fait preuve d'une certaine habileté, d'un certain tact, et de finesse dans ses agissements, pour faire face au conflit

ou à toute situation potentiellement conflictuelle entre lui et ses collaborateurs, pour parvenir à atteindre ses objectifs.

En continuité avec la notion de collégialité dans la prise de décision le DIRENIE&2 soutient que : « (...) on le fait de manière...notre principe c'est la collégialité il faudrait qu'avec notre équipe pédagogique qu'on s'entendent sur les principes d'organisation, les principes de fonctionnement(...)il faudrait que les acteurs de notre système puissent nécessairement prendre part aux décisions, nous on pense que l'efficacité, l'efficience découle de cela, donc en début d'année nous tenons (...) quand je dis-nous, c'est d'abord le noyau c'est-à-dire, le chef SES, le surveillant général, le directeur que je suis et quelques anciens et ces anciens-là, généralement ceux sont les animateurs pédagogiques, donc on fait d'abord un bilan sur le travail qui a été fait, et nous voyons quels sont les aménagements qu'on peut apporter sur le plan organisationnel et sur le plan fonctionnel ». Par ce fait, en matière de prise de décision il s'assure de l'apport ou de la contribution de tous ses collaborateurs, pour l'amélioration de l'efficacité, de l'efficience et de la qualité de la décision qu'il va prendre. Il fait montre ainsi, d'une grande sensibilité pour atteindre chacun de ses collaborateurs en matière de prise de décision, pour arriver atteindre ses objectifs professionnels.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'aspect relationnel avec ces élèves-maîtres, le DIRENIEG&1 affirme : « (...) ceux sont des adultes, il faut un peu de l'andragogie on ne va pas les renseigner comme si on était au lycée, mais ça n'empêche pas qu'on les punisse puisqu'il y'a un règlement intérieur commun, pour toutes les ENIEG du Cameroun qui fait foi (...) donc on est contraint par la norme ». Il fait preuve à cet effet, à la fois de légalisme et aussi de sensibilité dans ses pratiques afin de faire vivre une discipline favorable à une formation de qualité tel que le prévoit les politiques éducatives. Nous pouvons encore l'apprécier dans ses propos lorsqu'il dit: « (...) quand on dit qu'on renvoie un élève pour 35 heures d'absences non justifiés c'est pas facile, on fait le rapport, imaginez-vous un enseignant qui sort du privé et qui a pris l'habitude de s'absenter et qui est recruté dans l'administration on fournit à l'Etat un absentéiste invétéré parce que dans ses mœurs, dans sa formation pardon, il a été habitué(...) on a renvoyé ici un élève qui buvait le vin de palme à l'entrée il y'a une femme qui venait à l'entrée là on la trouvé là (...) parfois il prend la permission il part boire on était obligé de le renvoyer (...) on la traduit une fois au conseil de discipline on va pas former les ivrognes qui vont aller peut être même violer nos enfants et le jour où il commet cette besogne, on va demander il a fait sa formation où ? A l'ENIEG privée haqua !!

*Les affaires de privés là ! Ceux-sont les écoles ça ?* ». Ce DIRENIEG, au travers du terme « on » qui revient plusieurs fois dans ses dires manifeste qu'il intègre ; ses collaborateurs, dans le processus de prise de décisions envers ses élèves-maîtres. Il a donc le souci à la fois de veiller à ce que ses élèves-maîtres développent des compétences liées à l'éthique et à la déontologie professionnelle du métier d'enseignant. Cependant, il a le souci de préserver tout de même l'image de son école, qui est aussi une compétence professionnelle en administration scolaire qui consiste à veiller au bon climat de l'environnement scolaire.

#### **4.2.2. Conceptions et instrumentations du curriculum par les DIRENIEG privés**

##### **➤ Une organisation managériale au niveau de la couverture du programme de formation des élèves-maîtres**

A cet effet, en ce qui concerne la couverture qualitative et quantitative des programmes de formation des élèves-maîtres, certains DIRENIEG privés en cours soir, préfèrent respecter le timing de certaines disciplines, tels que prévus par le curriculum prescrits, lorsqu'ils élaborent les emplois de temps des cours. Ils choisissent de le faire en dépit du peu de temps dont ils disposent pour former les élèves-maîtres. Car, selon eux, certaines disciplines sont très capitales et ont en même temps plusieurs chapitres que d'autres. Par exemples, le DIRENIEG&1, dit que : *« la psychologie appliquée à l'éducation pour les Bac c'est 66 heures annuelles et donc, 03 heures de cours par semaine et cette discipline à un coefficient 03, à l'examen donc on ne peut même pas s'amuser avec »*. Cela traduit de sa part une habileté managériale à analyser la nature des différentes préconisations du curriculum de formation des élèves-maîtres. S'il le fait ainsi, c'est pour éviter d'être déficitaire au niveau de la couverture du programme de cette discipline et s'assurer pareillement que ses élèves-maîtres, ont pu accumuler le maximum de connaissances et compétences nécessaires, pour comprendre la psychologie du développement, la psychologie générale et la psychologie de l'apprentissage, qui sont en soi, des savoirs fondamentaux, qui constituent ce corps de connaissance appelé ici, psychologie appliquée à l'éducation. L'objectif étant, de rendre de fait, ses élèves-maîtres capables de pallier aux difficultés d'apprentissage chez l'enfant scolarisé et d'être à mesure de gérer toutes les formes d'inadaptation scolaire auxquelles ils peuvent être confrontés. Ce qui plus tard, les conduira inexorablement à faire vivre la différenciation pédagogique dans leurs salles classes, tout en étant capable à bien performer à l'examen CAPIEMP, pour ce qui est de cette discipline, le moment venu.

D'ailleurs, à ce sujet, l'un des corpus de l'épreuve de psychologie appliquée à l'éducation du CAPIEMP, de la session 2021, nous renseigne à suffisance sur la nature de l'évaluation et le types de compétences pratiques attendues chez l'élève-maître à l'issue de sa formation. L'observation de cette épreuve, dont le succès dépend de la capacité de l'élèves-maîtres à mobiliser les savoirs déclaratifs, factuels mais aussi, procéduraux en psychologie de l'éducation, justifie donc le choix de ce DIRENIEG à ne pas opérer une restructuration du programme de formation des élèves-maîtres au niveau de cette discipline :

## **Question2**

*« Madame NGUELE nouvellement affectée dans la classe de CP à l'école publique de Melen vous rencontre parce qu'elle éprouve des difficultés à encadrer deux élèves de sa classe âgées respectivement de 7ans et 7ans et demi ; alors que tous les autres ont 8ans. En effet, pendant les leçons de mathématiques ces élèves ne peuvent effectuer les opérations que lorsqu'elle leur donne des bâtonnets ou des capsules. Ils ont en outre des difficultés à former correctement les lettres et à copier leurs résumés. Madame NGUELE voudrait les exercer à la copie rapide des résumés et au travail mental, mais n'y arrive pas. Elle sollicite votre intervention. Pour l'aider à résoudre son problème, il vous est demandé de :*

- 1. Déterminer le stade de développement cognitif auquel se trouvent ces deux élèves ;*
- 2. Donnez deux autres caractéristiques de l'intelligence à ce stade ;*
- 3. Dire en le justifiant à quel stade de développement se trouve le reste des élèves de cette classe ;*
- 4. Donnez deux stratégies pour aider cette enseignante à résoudre le problème de ces élèves dans la copie des résumés ;*
- 5. Proposer deux stratégies pédagogiques que cette enseignante doit utiliser pour résoudre le problème de ces élèves en mathématiques.*

En effet, la réussite d'une telle épreuve requiert chez l'élèves-maître à la fois la mise en œuvre d'un certain nombre de stratégies que Darnon et *als* (2006, p.37) qualifient de stratégie de « *but de performance et but de maîtrise* », pour espérer s'en sortir.

Par ailleurs, s'agissant de certaines autres disciplines, ils ne respectent pas toujours le timing du curriculum, faute de temps. Mais, ils font plutôt usage d'une stratégie de

contournement, qui consiste après une première et seconde analyse du corpus du curriculum de formation des élèves-maîtres, à extraire les éléments liés à la nature des préconisations et des finalités, attendues en matière de formation des élèves-maîtres. Ce qui les amène à privilégier le choix de faire usage en interne de deux curricula de formation des élèves-maîtres au lieu de six. Le curriculum de formation des élèves-maîtres de niveau Probatoire I, pour les classes de niveau BEPC1, BEPC2 et Probatoire I et le curriculum de formation de niveau Baccalauréat pour les élèves-maîtres de niveau BEPC3, Probatoire II et de Baccalauréat. Un tel choix de leur part est opéré, dans l'optique de légitimer leur pratique. Ils font par conséquent usage de deux curricula au lieu de six, après s'être arrangés préalablement de configurer leurs salles de cours en deux classes aussi.

Mais, pour rendre la configuration qu'ils ont fait des curricula de formation plus efficiente, de façon à dépasser le défi lié au temps de formation limité, par rapport aux attentes du curriculum prescrits, ils ajoutent à cela, une organisation des cours de rattrapage pendant les congés, de façon consensuelle avec leurs enseignants et leurs élèves-maîtres. Le but étant de parvenir à rattraper à la fois les heures d'enseignement et les contenus disciplinaires, qui n'ont pas pu être couverts au courant des semaines, des mois de cours, malgré la configuration du curriculum de formation qu'ils se sont imposés. Ainsi, à la question de savoir est-ce que c'est la législation scolaire qui vous l'autorise, de faire les cours pendant les congés ? Le même DIRENIEG&1 répond : *« non ! non ! C'est notre stratégie, c'est notre stratégie ! Même dans les établissements privés pendant les congés les enfants de classe d'examen fréquentent, ce n'est pas un leurre, sinon nous ne pouvions pas faire ce rattrapage, même dans les Jean Tabie et les Vogt, pendant les congés tous les enfants des classes d'examen fréquentent parce que, n'importe comment les professeurs doivent rattraper le timing »*. Le DIRENIEG&1, dans ces pratiques, développe ainsi le sens d'un management de qualité, qu'il inculque chez ces élèves-maîtres, en développant en eux la notion de la décision par consensus et la notion de coresponsabilité transversale et même de planification, dans leurs différents actes professionnels, pour être efficace en tant que futur professionnel sur le terrain. Il développe aussi, par ce fait, chez ses élèves maîtres la notion de la stratégie de veille stratégique, pour les amener à savoir identifier et mettre en valeur ce qui fait le bien dans les autres ordres d'enseignement, pour savoir les appliquer à leurs bénéfiques au niveau de leurs organisations. Finalement, il développe en eux, une compétence en pédagogie, qui est celle de la stratégie de gestion des groupes complexes.

Le même DIRENIEG&1, qui déclare d'ailleurs, qu'il y'a des emplois de temps de cours de rattrapage pendant les congés, fait preuve qu'il œuvre énormément dans la planification

proactive rigoureuse. Il présente à cet effet, un emploi de temps de cours, pendant les congés du deuxième trimestre, qui selon lui, est directement implémenté dès le début des congés. Il nous a été constaté de voir en effet que, d'après cet emploi de temps les cours de rattrapage se font en journée et ce, de 08 heures à 14 heures. Il dit à cet effet qu' : « *on ne blague pas, dans tout ça, on part d'un plan d'action pour l'élaborer* ». Le DIRENIEG&2 lui emboitant le pas, dans cette même logique de cours de rattrapage, d'après nos observations macroscopiques sur le terrain, nous avons constaté qu'il utilise aussi les journées du samedi, mais encore, la période de stage pour rattraper les contenus et les horaires des cours. A cet effet, il argue que : « *sur le plan pédagogique nous définissons un emploi du temps qui puissent permettre à ce que nous couvrions le programme, (...) c'est qu'on a l'impression qu'on ne respecte pas le programme, on le respecte peut être avec un décalage(...) nous récupérons le samedi avec des enseignements, qui vont jusqu'à treize heure, quatorze heure pour essayer de rattraper le gap horaire(...)mais au niveau de la Gaieté nous profitons aussi de cette période, puisque les stages, ça se passe en matinée pour pouvoir organiser les cours de rattrapage dans la soirée(...)* ».

Ceci étant dit, il revient de même que, pour ce qui est de la couverture efficace du programme de formation des élèves-maîtres, ces DIRENIEG font recours à des stratégies de contournement, qui passent par des regroupements des thématiques qui se recoupent au sein des programmes. Ils le font pour les fédérer. Cela laisse voir et croire que dans leurs pratiques managériales ils ne les suivent pas de façon rigidifiée et ou linéaire. Pour ce faire, le DIRENIEG&2 se prononce : « *(...) je prends un exemple peut être en pédagogie il y' a un thème qui renvoie peut-être à la planification de l'enseignement ce chapitre fait référence nécessairement aux emplois temps, il fait référence aux répartitions mensuelles, fait référence au calendrier de manière générales, mais ce cours peut être intégré dans un autre cours, qui sera peut-être le matériel pédagogique (...) donc on intègre tous ces thèmes là et ça nous permet de couvrir inévitablement le programme*». En le faisant, ce DIRENIEG, démontre d'une certaine flexibilité dans sa façon d'organiser le curriculum de formation des élèves-maîtres. Il développe sous forme de trace, chez ses élèves-maîtres, des compétences professionnelles liées à l'Approche par les Compétences que sont ici, le principe d'intégration et le principe de construction. (Lasnier, 2000). Tous ces différents DIRENIEG privés en cours, du soir usent alors d'une stratégie globale, leur permettant de mobiliser toute l'entreprise, pour obtenir une meilleure satisfaction de la formation initiale de leurs élèves-maîtres, à moindre coût et en conformité avec leur vision. Elle consiste donc en somme, à un véritable travail de planification. Nous observons par conséquent, dans leurs pratiques autant de stratégie professionnelle liée au

management couplé à l'Approche par les compétences, qu'ils transmettent tacitement à leurs élèves maîtres, pour faire d'eux des acteurs professionnels de la chose éducative ou mieux de la chose scolaire.

## **CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS**

Le chapitre présent nous permet de mettre un terme à ce travail de recherche et c'est le lieu, d'interprétation des résultats. Nous allons rappeler ici les données théoriques, qui soutiennent notre travail et apporter une interprétation à nos résultats, puis évoquer les difficultés rencontrées au cours de cette étude.

### **5.1. EVOCATION DES DONNEES THEORIQUES**

Afin de comprendre les mécanismes managériaux qu'usent les DIRENIEG, qui font face à la contrainte de la ressource temporelle, qui est limitée du fait de leur contexte de travail qui est celui des cours du soir, à l'effet, de venir en aide aux autres DIRENIEG privés en cours du soir, qui ont du mal à s'organiser de façon à assurer une formation professionnelle de qualité à leurs élèves-maîtres, face à un environnement de travail similaire, il nous est venu de proposer une typologie de procédé organisationnel, devant les aider à s'en sortir dans ce sens. Il ressort à cet effet que, nous nous sommes adossés sur trois théories, lesquelles théories relèvent qui de la bureaucratie de Fayol, qui de l'interactionnisme de Becker et de la théorie du bricolage de Levis-strauss.

Il est donc ressorti que, si pour la première théorie, c'est-à-dire, celle de la bureaucratie Fayolienne, l'Administrateur d'une organisation devrait suivre cinq tâches importantes, qui vont de la prévision au contrôle, en passant par l'organisation, le commandement et la coordination, pour avoir une organisation efficace, mais nous convenons que ce n'est pas pour autant que cette théorie nous explique comment le manager, ou mieux le DIRENIEG privé en cours du soir, devra procéder pour s'organiser face à une carence fonctionnelle et même structurelle, dont il serait confronté, et ce de façon à réduire les écarts de production, qui en découlent d'un tel contexte de travail. Mais également, ce n'est pas pour autant aussi, que cette théorie Fayolienne, vient nous expliquer ou mieux nous démontrer les constructions opératoires que met en place le manager d'une ENIEG privé en cours du soir, pour s'organiser socialement dans son univers social, de façon à parvenir à assurer une professionnalisation de qualité à la formation de ses élèves-maîtres, malgré la contrainte liée à la ressource temps de formation qui se trouve limité ici, par rapport aux exigences du curriculum prescrits de formation initiale des élèves-maîtres. Or, c'est ce que la théorie du bricolage et la théorie de l'interactionnisme viennent concomitamment faire ici.

En effet, lorsque nous savons que le DIRENIEG, face à ce contexte difficile ou de précarité devrait faire pour s'en sortir avec les moyens de « bord », il sera donc intéressant de voir comment ces DIRENIEG privés braconnent, bifurquent, interagissent dans l'administration de leurs ENIEG, pour s'en sortir en contexte de la ressource temporelle limitée. Cependant, les travaux théoriques de Lévi-Strauss sur le bricolage intellectuel, convoqués dans ce travail nous offrent un ancrage théorique à ce sujet et ce pour autant qu'ils nous font comprendre que le « bricoleur » est celui qui fait avec les moyens de bord, avec ce qu'il a sous la main, en réalité rien pour lui est inutile, car pour lui toute situation peut toujours servir à son avantage à quelque chose d'utile. De même, la théorie de l'interactionnisme de Becker, imbriquant la théorie du bricolage, nous a donc permis ici, de mettre à l'évidence de façon globale, les constructions collectives que mettent en marche les DIRENIEG privés en cours du soir et leurs collaborateurs, pour leurs permettre d'atteindre leurs objectifs, en lien avec la professionnalisation de la qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres.

La convocation de ces trois théories nous fait comprendre que loin de s'opposer, elles sont à cet effet complémentaire. Le DIRENIEG privé en cours du soir, qui dans sa pratique articule consciemment ou non ces trois théories, peut à cet effet se montrer efficace dans la gestion des ENIEG privés en cours du soir, face à la contrainte de temps limité de formation initiale des élèves-maîtres.

## **5.2. LES APSECTS LIES AU PROCESSUS ORGANISATIONNELS DANS LES ENIEG PRIVEES EN COURS DU SOIR**

Le premier objectif de ce travail consistait à décrire les approches managériales/processus organisationnels adoptés par les DIRENIEG privés en cours du soir, pour une offre de formation compatibles aux exigences de la professionnalisation et la qualité. A cet effet, via une méta-analyse scientifique, des différentes catégories d'analyse d'éléments faisant partir de cet objectif, cela nous laisse comprendre que :

### **➤ Au niveau du recrutement des enseignants à l'ENIEG en cours du soir**

Les DIRENIEG, pour une organisation de l'ENIEG privée en cours du soir, de manière à pouvoir permettre à ce que les élèves-maîtres, puissent avoir à vivre une professionnalisation initiale de qualité, malgré le peu de temps dont ils disposent, ils font montre dans leurs pratiques, d'un protocole de contrôle du personnel enseignant, d'un leadership pédagogique et d'une consultation de toute les parties prenantes susceptibles de les aider, à faire le choix des enseignants qui vont les aider dans l'atteinte de leurs objectifs. Car, un administrateur est

d'abord, celui qui sait décider et assumer les conséquences qui en découlent de la synthèse de toutes les analyses des informations, qu'il a reçu et qu'il va traduire en action. Ils rejoignent ainsi, ce que Dupuis (2004, p.136), et l'UNESCO (2006, p.35) disent en matière de ce que devrait faire un administrateur d'établissement scolaire, pour être efficace dans ces actions au sein de la chose scolaire. Il revient à dire que, les DIRENIEG privés en cours, du soir confrontés aux défis liés à l'organisation de leurs écoles, face à la limitation de la ressource temps, devraient faire pareillement, au niveau du recrutement de leurs personnels enseignants, pour s'en sortir, c'est-à-dire, témoigner d'une habileté de jugement, d'un leadership pédagogique, d'une habileté à pouvoir contrôler au niveau de leurs lignes de production, qui concerne le choix des enseignants à recruter.

➤ **Dans l'encadrement des élèves-maîtres**

Dans le volet encadrement des élèves-maîtres, le DIRENIEG&1 fait montre de l'un de ses pouvoirs qui est celui de la sanction négative, pour l'encadrement efficace de ses élèves, pour atteindre les résultats. Il rejoint ainsi, ce que Dupuis (2004, p.137) qualifie de « *pouvoir en action* », du directeur et qui est selon lui, l'un des pouvoirs les plus importants du directeur, et qui se traduit de façon opérationnelle par la sanction positive et la sanction négative. L'on comprend donc que, les DIRENIEG privés en cours du soir à l'effet de parvenir à professionnaliser leurs élèves-maîtres, malgré ce défi structurel lié au temps de formation limité, devraient faire usage « *du pouvoir en action* », dans leurs pratiques managériales de par la mise en œuvre des sanctions positives et négatives, à l'endroit de leurs apprenants, et par conséquent de faire preuves de ce que l'UNESCO (2006) qualifie de leadership fort.

Mais, en réalité le DIRENIEG&2, pour veiller à l'encadrement pédagogique de ses élèves-maîtres, pour une professionnalisation de qualité de leur formation initiale, fait également preuve d'un contrôle des prestations de ses enseignants, pour scruter s'ils sont en lien avec sa vision. Il suit ainsi dans ses pratiques, les pistes de ce que Dupuis (2004, p.140) qualifie : « *d'habileté à organiser* » et ce que Labelle et als (2004, p.161) qualifient de « *contrôle de la qualité* », mais qu'également l'UNESCO (2006, p.13), appelle leadership fort. Il est donc logique de penser que les DIRENIEG privés en cours du soir, qui souhaitent inscrire la formation de leurs élèves-maîtres dans la qualité s'inscrivent dans ses habitus.

➤ **Pour les aspects liés à la prise de décision et à la gestion des conflits**

En matière de gestion des conflits ou des situations conflictuelles, au sein de leurs structures, les DIRENIEG privés en cours du soir, font preuve d'un certain tact, dans leurs pratiques, en manifestant leur « *sens politique* », et leur « *grande sensibilité* » dans leurs rapports avec leurs personnels. Ils le font ainsi, pour toujours conserver leurs autorités, tout en arrivant à encourager leurs collaborateurs à pouvoir être productif, malgré l'existence de toute situation problématique, c'est ce que Dupuis (2004) qualifie de qualité en relations humaines du directeur, qui selon lui, se manifeste par sa capacité à négocier, à rassembler ses collaborateurs, en bref de faire ce que Dupuis (2004, p.151) qualifie lui-même de « *direction binaire* »

### **5.3. CONCEPTIONS ET INSTRUMENTATIONS DU CURRICULUM PAR LES DIRENIEG PRIVÉS**

Le deuxième objectif de ce travail, étant d'identifier les conceptions et instrumentations du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres conçus/ faites par les DIRENIEG privés en cours du soir, qui soient compatibles aux exigences d'une professionnalisation de qualité. Ainsi il est ressorti par le biais d'une méta-analyse scientifique, des différents matériaux entrant dans cette catégorie d'analyse, qu'en matière d'opérationnalisation du curriculum de formation, dans ces ENIEG privées en cours du soir, les DIRENIEG privés font :

➤ **Une organisation managériale au niveau de la couverture du programme de formation des élèves-maîtres**

Pour compenser cet impensé du « prescrit » à la réalité du fonctionnement des ENIEG privées en cours du soir, les DIRENIEG privés en cours du soir, dans leur travail réel nous montre ici, qu'ils font montre d'un travail « *organisé et organisant* », pour reprendre les termes de (De Terssac, 2002). Ils le font, en prenant en compte les dimensions collectives, sociales, et politiques qui régissent le fonctionnement de leurs organisations, qu'ils appliquent au curriculum prescrit de formation initiale des élèves-maîtres, pour arriver, à assurer une professionnalisation de qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres, malgré le temps de formation limité dont ils disposent. Cela passe donc, par une structuration en interne du curriculum prescrit, qui est faite par une démarche d'analyse. Cette démarche d'analyse, consiste en un travail d'analyse du contenu du programme de formation du public cible et qui sont ici, les élèves-maîtres en formation. En le faisant, ils font montre de ce que Pizon et als(2009, p.4) renvoient dans le terme de la cartographie de la « *la prescription primaire* » en

« *prescription secondaire* », et de ce que Dupuis et als(2004,p.142) traduisent par « *la créativité, montrer de la flexibilité, de l'ajustement d'agenda selon le besoin* ». Mais, ils font preuve également, dans leurs pratiques d'un « *management de la qualité* », qui passe par une « *planification de la qualité* » (Labelle et als, 2004, p.166). La planification de qualité renvoie exactement à ce que pense Kélada (1990), en termes d'une planification basée sur l'élaboration et le déploiement de la stratégie, qui passe par une définition des objectifs de qualités, mais également par une spécification des processus opérationnels et des ressources nécessaires devant aider à atteindre les objectifs qualités.

Cela revient donc, à comprendre que les DIRENIEG privés en cours du soir, usent d'une adaptation du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres, qui sied à leurs contraintes. A cet effet, ils font usage de deux curricula au lieu de six curricula, à savoir les curricula des élèves-maîtres de niveau probatoire I, pour ce qu'ils qualifient eux-mêmes de classe des NON-FINISSANTS, où le DIRENIEG&2 regroupe les élèves-maîtres de niveau BEPC 1, BEPC 2 et de Probatoire 1, et de classe des FINISSANTS, où il rassemble les élèves-maîtres de niveau BEPC 3, Probatoire 2 et Baccalauréat. Il revient donc à dire que les DIRENIEG privés en cours du soir, qui souhaitent inscrire aussi leurs formations dans une professionnalisation de qualité, mais par contrainte de temps fassent aussi pareille.

#### **5.4. STRUCTURATION OPERATOIRE DES APPROCHES ORGANISATIONNELLES ET DE L'INTRUMENTATION DU CURRICULUM DE FORMATION INITIALE DES ELEVES MAÎTRES : ELEMENTS DE RATTRAPAGE STRUCTUEL DES ENIEG PRIVEES POUR UNE OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE QUALITE**

A cet effet, le Template (Dumez, 2008), du tableau 4, suivant sur la typologie d'organisation des DIRENIEG efficients en cours du soir, nous renseignement à suffisance sur ce qu'ils font de manière opératoire, pour s'en sortir dans l'offre d'une formation initiale des élèves-maîtres, qui soit inscrite dans la professionnalisation de la qualité malgré la contrainte structurelle liée au temps de formation :

**Tableau 4: Typologie générale d'organisation des ENIEG privées en cours du soir efficient dans la professionnalisation de la formation initiale des élèves maitres.**

**Les ENIEG privées en cours du soir efficientes sont celles donc le DIRENIEG, fait montre de consultation dans leurs pratiques organisationnelles et de même que de leadership pédagogique dans le recrutement de leurs enseignants Dupuis (2004) et UNESCO (2006). Mais aussi, elles sont celles dont le DIRENIEG fait montre du « *pouvoir en action* », du « *contrôle de la qualité* » Labelle et als (2004, p.161), et d'un leadership fort, UNESCO (2006, p.13) dans l'encadrement des élèves-maîtres. Ces ENIEG efficientes sont celles qui connaissent et vivent une mise en œuvre d'un « *management de la qualité* », en passant par une « *planification de la qualité* » du curriculum de formation initiale des élèves-maîtres (Labelle et als, 2004, p.166). Elles sont finalement, celles dont le DIRENIEG fait preuve d'habileté en relation humaine dans la prise de décision et la gestion des conflits Dupuis (2004).**

**Il s'agit donc en réalité de recouper dans la pratique, ce que Guillemette (2000), dit de mettre l'administration au service de la pédagogie et de ne plus administrer la pédagogie. On pourrait dire en fait que, le DIRENIEG est au service de ses élèves-maîtres et donc il se doit de les placer dans un état optimal de production. En s'assurant que toutes les énergies des enseignants qu'il recrute sont par conséquent centrées sur l'acte de formation. Le DIRENIEG s'en rassure par le choix de la qualité des enseignants, qui ont une capacité d'autorégulation forte, qui les libère ou les met au-dessus de tout souci organisationnel, tout en leurs démontrant pour ce qui est de sa part son habileté à organiser.**

La lecture de ce tableau nous offre la possibilité d'avoir une vue synoptique, sur la typologie générale des procédés managériaux que se donnent les DIRENIEG confrontés à une carence fonctionnelle, pour adapter leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité. Lesquels procédés peuvent donc prendre le thème d'arts managériaux de structure de formation initiale des enseignants en cours du soir, en contexte de carence fonctionnelle, et qui pourraient servir efficacement aux DIRENIEG qui font face aux carences fonctionnelles, pour s'en sortir.

## 5.5. CONTRIBUTION

Cette étude vient apporter une contribution sur le plan théorique, aux théories du management des organisations d'éducation et de formation notamment le cas de la bureaucratie de Fayol. L'étude vise les changements des pratiques dans le management des ENIEG, en vue de les adapter à la contrainte de la ressource temporelle de formation qui se veut ici, limitée. C'est le cas de faire appel à une théorie qui colle à cette façon de faire, il s'agit à cet effet de la théorie du bricolage de Levis-strauss et de l'interactionnisme de Becker, qui se montrent efficaces ici, dans la mesure où elles permettent de comprendre comment les DIRENIEG s'inscrivent dans un processus adaptatif de l'organisation de formation des enseignants, qui leurs permettent de faire face efficacement à la contrainte fonctionnelle, lors de la conduite de celle-ci. Or pour faire preuve de pratique de bricolage, il faut que le DIRENIEG prenne acte du contexte dans lequel il évolue, afin de voir à partir de quel bout il peut faire passer son processus d'administration dans un management de qualité qui puisse professionnaliser ses élèves-maîtres.

Cependant, il faut tout d'abord que lui-même DIRENIEG, maîtrise les responsabilités d'un chef d'établissement, qu'il connaisse les curricula de formation des élèves-maîtres, qu'il connaisse leurs besoins en termes de formation initiale au métier d'enseignant, qu'il ait un contrôle sur ses enseignants et qu'il soit donc capable de mettre sur pied un certain nombre de mécanisme, par lesquels il pourra inscrire l'offre de formation dans la professionnalisation de qualité. Il lui revient donc, d'être capable de casser la norme institutionnalisée du curriculum de formation des élèves-maîtres, tout en construisant un certain type de nouveau rapport entre lui et ses enseignants et ses élèves-maîtres qui soit de nature à l'aider à réussir à s'en sortir dans le cadre de l'environnement de travail contraignant dans lequel il évolue. L'étude en question nous a par conséquent donné le moyen de parvenir à combler les insuffisances théoriques et même méthodologiques sur l'organisation managériale des ENIEG privées en cours du soir.

Sur le plan théorique, cette étude vient introduire la théorie du bricolage et de l'interactionnisme, qui demandent à l'individu en panne par la contrainte extérieur, de faire avec les moyens de bord, ou avec ce qu'il a sous la main, tout en construisant des rapports sociaux susceptibles de configurer son univers de façon à atteindre son objectif et partant à être efficace et à s'en tirer d'affaire face à la contrainte extérieure, qui vient pour empêcher l'éclosion de sa performance, c'est-à-dire sa capacité à appliquer exactement ce qu'il sait des ENIEG, par rapport à un contexte de travail standard ou bien précis. En fait pour dire tout

simple, d'être capable de détourner ce qu'il sait des ENIEG à des fins utiles, au sein du processus de formation des élèves-maîtres, puisse qu'il s'agît de cela ici.

Sur le plan méthodologique, nous avons fait usage de l'ethnographie institutionnelle et de la phénoménographie et des entretiens semi-directifs en tant que méthodes de collecte de données. Elles se trouvent très fécondes en ce sens que, non seulement elles nous ont permis de collecter les données, mais elles ont permis de mettre sur pied une typologie générale d'organisation des ENIEG privées en cours du soir qui leur soit efficace. Elles nous ont à cet effet, permis d'étudier ce que savent les DIRENIEG de leurs responsabilités en tant que chef d'établissement, et ce qu'ils connaissent des curricula de formation des élèves-maîtres, de même que, ce qu'ils connaissent des besoins des élèves-maîtres en termes de formation initiale de qualité au métier d'enseignant. Mais aussi, que ce qu'ils font pour assurer le contrôle des activités de leurs élèves-maîtres et de leurs personnelles enseignants et donc de nous renseigner sur l'ensemble des mécanismes qu'ils mettent sur pied pour s'assurer de l'inscription de leurs offres de formation initiale à la profession enseignante dans la professionnalisation de qualité. Cela nous a permis de faire une proposition de typologie générale d'organisation des ENIEG privées en cours du soir efficace, face à la ressource de temps de formation limitée, dans l'optique de venir en aide à ceux des DIRENIEG, qui évoluent dans un pareil cadre.

Ce travail, comprend des savoirs expérientiels en lien avec l'organisation des structures de de formation et d'éducation, et propose à cet effet, une aide aux managers Camerounais, qui pourraient s'en servir comme art managérial dans l'organisation de leurs structures de formation et d'éducation face à la contrainte de temps de formation limité. Nous avons par conséquent de ce fait collecté les données empiriques, à partir desquelles l'examen des décideurs peut se porter afin de servir comme pratique méthodologique à instutionnaliser.

## **5.6. DIFFICULTES RENCONTREES**

### **5.6.1 Difficultés rencontrées**

Ce travail ne s'est pas déroulé sans heurtes. En effet, certains DIRENIEG se sont montrés très retissants, à l'idée de les observer conduire leurs organisations formatrices des futurs instituteurs. D'autres par ailleurs, se montraient très indisponibles.

En outre, nous avons eu la difficulté avec certains DIRENIEG, qui n'honoraient pas leur rendez-vous, à cela, nous pouvons ajouter la difficulté à balayer tous les ouvrages qui portent sur notre recherche.

## CONCLUSION GENERALE

L'objectif de ce travail est d'aider les DIRENIEG privés en cours du soir, qui ont du mal à organiser leurs structures face à la limitation de la ressource temporelle, à le parvenir désormais, de manière à pouvoir assurer une professionnalisation de qualité de la formation initiale de leurs élèves-maîtres, en proposant une typologie générale de l'administration au service de la formation initiale des élèves-maîtres au sein des ENIEG privées en cours du soir. Et ce, à partir de l'étude de cas de deux ENIEG privées en cours du soir. Les travaux ayant précédé cette étude, avaient un encrage théorique sur la didactique professionnelle (Mareen, 1993), (Bidias, 2015), (Tchanabe, 2015) et (Adekou et Baba Moussa, 2018). Ces auteurs ont plus porté leurs travaux sur les aspects généraux et les aspects spécifiques liés à la formation initiale du maître d'écoles, sans pour autant, dire comment peut être organisé la formation initiale d'un instituteur, quand l'Ecole normale en charge de sa formation fait face à une carence fonctionnelle. Et c'est sur cet aspect, que nous nous penchons. Les théories du bricolage et celle de l'interactionnisme ont servi comme fondement théorique innovante ici. Grâce à l'ethnographie institutionnelle, nous avons pu observer les mécanismes d'adaptation qu'utilisent les DIRENIEG privés en cours du soir, pour parvenir à inscrire dans la professionnalisation de qualité leurs offres de formation initiale, malgré le peu de temps dont ils disposent pour former leurs élèves-maîtres. Les entretiens semi-directifs et les observations structurées, nous ont permis de recueillir des informations sur les aspects motivant leurs agir que nous ne comprenions pas.

Nous pouvons donc dire que, l'efficacité de ces DIRENIEG, tient de leurs approches managériales, de leur conception et instrumentation du curriculum de formation initiale des élèves instituteurs, de comment ceux-ci peuvent l'inscrire, ou l'adapter à leur condition d'administration de leurs ENIEG.

La contribution théorique de cette étude, est d'avoir permis d'inscrire l'approche théorique bricolage et de l'interactionnisme ici. De même que, d'avoir permis l'expression des méthodes comme celle de l'ethnographie institutionnelle (Lacharité, 2017) et des entretiens semi-directifs et de l'observation structurée.

Les arts de direction ici, s'adressent aux autorités en charge de l'éducation, afin qu'ils puissent s'en servir pour les institutionnaliser, comme méthode administrative, dans l'optique de faire avancer notre administration scolaire. Quant aux futurs chercheurs, cette étude qui est parti de la compréhension, que les DIRENIEG ont de leurs missions pour voir comment ceux-ci

organisent leurs ENIEG, de façon à s'adapter face à la contrainte de la ressource temporelle, de manière à inscrire leurs offres de formation dans la professionnalisation de qualité, ils leur seraient judicieux de l'étendre au niveau d'autres structures de formation et d'éducation du moment où toutes n'ont pas les mêmes contraintes. Et pourquoi pas, l'étendre au niveau de l'enseignement supérieur aussi. Par ailleurs, ce travail plus haut, a pu produire des hypothèses, qui peuvent faire l'objet des études quantitatives en vue d'une généralisation. Finalement, en ce qui concerne les différents inspecteurs généraux d'éducation, il serait idoine qu'ils continuent à tenir compte des savoirs expérientielles, qui constituent ici, les arts de manager une ENIEG devant la contrainte. Il est question de prendre en considération les savoirs expérientiels que cette étude présente, à l'effet de concevoir une méthode de direction des ENIEG, face à la contrainte de temps de formation limitée, qui pourrait servir à l'avancement de la direction nos organisations scolaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- Adekou, C., & Baba-Moussa, A. R. (2019). *La formation initiale et continue au Bénin : entre professionnalisation et déprofessionnalisation*. *Formation et profession*, 27(1), 20-36. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.442>.
- Agence universitaire de la Francophonie & Agence Française de Développement. (2020, octobre). *Une radioscopie de la formation initiale des enseignantes (primaires et secondaires) études comparatives sur huit pays*.
- Altet, M. (2009). « *Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives* ». In *Recherche/formation des enseignants*. Presses universitaires de Rennes, 19-32.
- Altet, M. (2010). *Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage*. *Recherches-en Education (CREN, Nantes)*, 8, 8-23.
- Anadon, M. (2011). *Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec*. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. QC : ERPI.
- Anderson, L.W. (2004). « *Accroître l'efficacité des enseignants* ». UNESCO.
- Atangana Ondo, (H. 2011). *Les facteurs d'efficacité des écoles secondaires au Cameroun*. *Les Cahiers du CREAD*, 96.
- Baker, T.& als. (2005). "*Creating Something from Nothing: Resource Construction through Entrepreneurial Bricolage*". *Administrative Science Quarterly*, 50 (3).
- Bernadette, L., & Latour, M. (2012). *La formation initiale et continue des enseignants*. Crid.
- Berrard, M. (1990). *Le management éducatif*. [Thèse de doctorat]. Université de la Réunion.
- Bourdoncle, R. (1991). *La professionnalisation des enseignants*. *Revue française de pédagogie*, (94).
- Bourdoncle, R. (1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. *Revue française de pédagogie*, (105), 83-119. <http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1993.1283>.
- Boutet, M. (2000, juin). *De la formation initiale à l'enseignement à la formation continue du praticien réflexif : un continuum de professionnalisation*. Communication présentée au 13 congrès international de l'AMSE, Sherbrooke, QC.

- Benetti, C.A. & Médioni, M.-A. (2015). *L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité*. *Formation et profession* 23(3), 57-59.  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.282>
- Cadre curriculaire commun/formation des enseignants de l'éducation de base. (2014, Octobre). *Recherche enseignants formés pour garantir le droit de chaque enfant à l'enseignement primaire*. Montréal : ISU, Document de Politique 15/Fiche d'information 30.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (1998, décembre). *L'assurance qualité dans la formation et l'enseignement professionnels*. (15). Revue Européenne.
- Darnon, C., Buchs, C., & Butera, F. (2006). *Buts de performance et de maîtrise et interactions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avec autrui*. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 35-44.
- Delvolvé, N. (2000). *Pour une approche systémique du métier d'enseignant, le point de vue de l'ergonomie*. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 3, 63-72.
- De Terssac, G. (2002). *Le travail : une activité collective*. Recueil de textes. Octarès.
- Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (2013-2020).
- Doucet, Y. (2012). *Accélération et enrichissement en mathématiques : perceptions d'élèves doués*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Moncton.
- Office québécois de la langue française. (2006). *Le grand dictionnaire terminologique*. Repéré à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>.
- Dumez, H. et Rigaud, E. (2008). *Comment passer du matériau de recherche à l'analyse théorique ? A propos de la notion de template*. *Le Libellio d'Aegis*, 2008, 4 (2), pp.40-46. Hal-00408221.
- Dumez, H. (2011, 4 - Hiver). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* *Le Libellio d'Aegis*, 47-58. hal-00657925.
- Dupuis, P. (2004). *Administration de l'éducation*. Université de Montréal, Montréal.
- Eva, G. (2008). *Démarche qualité et norme ISO 9001. Une culture managériale appliquée à la recherche*. Collection, Actiques.
- Front National. SociologieS. En ligne : <<http://sociologies.revues.org/document226.html>>, consulté le 10 novembre 2015.
- Guillemette, R. (2000). *L'administration au service de la pédagogie*. *Le point en administration scolaire*, 10-11.

- Jeffrey, D. (2016). *L'éthique et la standardisation des pratiques enseignantes*. Formation et profession, 24(2), 5-16. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.351>.
- Kélada, J. (1990). *La gestion intégrale de la qualité : pour une qualité totale*. Dollard-des-Ormeaux : Éditions Quafec.
- Kaufmann, J.C. (2006). *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Labelle, J., Freiman, V., Barrette, J., Cormier, M. & Doucet, Y. (2014). *Communauté d'apprentissage professionnelle et formation professionnelle en matière de douance*. Formation et profession, 22(3), 24-36. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.224>.
- Lacharité, C. (2017). *L'ethnographie institutionnelle : une approche critique de la recherche sur les rapports entre les personnes et les institutions*. Dans Les Cahiers du Ceidef : Vol 5.
- Lauwerier Lauwerier, T. & Akkari, A. (2019). *La profession enseignante dans des contextes marqués par l'adversité : Regards croisés*. Formation et profession, 27(1), 3-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.463>.
- Lauwerier, T. & Akkari, A. (2019). *Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches curriculaires pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par compétences au Burkina Faso et au Sénégal*. Formation et profession, 26(x), 5-19. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.443>.
- Lauwerier, T. & Akkari, A. (2019). *La profession enseignante dans des contextes marqués par l'adversité: Regards croisés*. Formation et profession, 27(1), 3-4. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.463>.
- Le Bourgeois-Viron, R. (2014). *Des ressources mobilisées par des étudiantes pour enseigner en alternance à l'école élémentaire en classe d'histoire : quel recours à la formation en institut universitaire ?* Formation et profession, 22(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.98>.
- Lessard, P. M. & Bélanger, P. W. (1991). *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Loi du 22 juillet 2004 sur les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.
- Loi du 4 avril 1998 sur l'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Lussi, V., & Maulini, O. (2007). *L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20e siècle*. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternance(s) en formation* (Vol. Raisons éducatives, pp. 103-119). De Boeck.

- Matringe, G. (2012). *Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constat, enjeux et perspectives*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 60, 35-44. <http://dx.doi.org/10.4000/ries.2470>.
- Mayen, P., Olry, P., & Pastré, P., & Caspar, P. (2017) ; *Traité des sciences et des techniques de la Formation (4<sup>ème</sup>) édition*. Dunod.
- McDonald, S. (2005). *Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research*. Qualitative Research, 5(4), 455-473.
- Mian Bi, S. A. (2019). *Usages du groupe Facebook en situation de stage : le cas des éducateurs de l'ENS d'Abidjan*. Formation et profession, 27(1), 70-83. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.48>.
- Ministère des enseignements secondaires -Programme de formation-ENIEG BAC.
- Nneck Bidias, R.S. (2015). *Formation professionnelle et pratique enseignante de l'instituteur débutant*. J educ Res Afr, (7), 125-143.
- Nonis, S. & Swift, C. (2001). *An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation*. Journal of Education for Business, 77(2), 69-77.
- Obin, J.P. (1991). *Le projet d'établissement. Pédagogies pour demain*. Hachette éducation Paris.
- Obin, J. P. (1991, 26 septembre). "A quoi sert l'école ?". Le Monde.
- Offrey, B. & Coutarel, B.F. (2013,). *Quelle pertinence de l'ergonomie et des ergonomes à intervenir dans le champ de la formation professionnelle ? Tensions entre l'adaptation du travail à l'homme et l'adaptation de l'homme à son travail*. 48<sup>e</sup> congrès international. Société d'Ergonomie de Langue Française, Paris, France.
- Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). *Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie*. Activités, 8(2) ,115-149, <http://www.activites.org/v8n2/v8n2>.
- Organisation des Nations pour l'éducation, la science et la culture. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire. Enseignement secondaire au 21<sup>e</sup> siècle*.
- Paquay, L. (2012). *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*. Les Cahiers de Recherche du Girsef (90). hal-00978949.
- Pastre, P. (2008). *Etude comparative de trois chantiers de l'Afpa*. Travail et apprentissage, (2), 131-139.
- Pastre, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Pastre, P., & Samurçay, R. (2004). *Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes*. Recherches en didactique professionnelle. Octares, 17-47.
- Pastre, P., & Lenoir, Y. (2008). « *Apprentissage et activité* », *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Octares, 53-79.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Paquay, L., Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2015). *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Former des enseignants réflexifs*. (4<sup>e</sup> ed., pp. 6-26). De Boeck.
- Perrenoud, P. (1991). *Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier*. Revue des Sciences de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement*. Perspective, 26(3), 543-562.
- Perrenoud, P. (2010). *Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle*. Recherches en Education (CREN, Nantes), 8, 121-128.
- 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>.
- Parage, P. (2008). *Retour sur quelques présupposés de base pour l'analyse du travail en vue de la formation. Travail et formation. Quelques pratiques en émergence*. Education permanente, 127-138.
- Pastré, P. (2011, Novembre). *Situation d'apprentissage et conceptualisation*. Recherches en Education, 12.
- Pizon, F., & Jourdan, D. (2009). *Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé*. Revue de Recherches en Éducation. (73), 171-189.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. PUF.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. & Fortin, A. (2015). *Apprendre à différencier : le sens construit par neuf enseignantes en formation initiale engagées dans une démarche d'étude de soi*. Formation et profession, 23(3), 3-16.
- Puustinen, M. (2011). *L'exemple Finlandais. La formation initiale des enseignants en Europe : convergences, divergences, évolutions*. In Villeneuve Jean-Luc coord. Paris : Edition Le Manuscrit.

- République du Cameroun, *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi*, DSCE, 2010
- Senayah, K.E, Tchagnaou A, Djagnikpo, Ô.E., & Devi, M.K. (2016). *Le rôle de la formation des enseignants dans l'acquisition des compétences par les élèves du secondaire I au Togo*. *Afr educ develop issues*, (n°7),139-154, ISSN: 2079-651X.
- Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Toronto : University of Toronto Press.
- Stratégie nationale de développement 2020-2030.
- Strauss, L. (1958). *Anthropologie Structurale*. Plon.
- Stumpf, A., & Garessus, P. (2017). « *Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ?* ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 33(1), mis en ligne le 06 mars 2017, consulté le 26 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1196>.
- Tchamabe Djeumeni, M. (2015). *La formation pratique des enseignants au Cameroun*. 23 (3). *Formation et profession*.
- Tchouata, F. C. (2009). *Déterminants sociocognitifs du locus de contrôle et attitudes des étudiants vis-à-vis de la tricherie pendant les examens* (Mémoire de DEA non publié). Université de Yaoundé I, Cameroun.
- Tchouata Foudjio, C., Lamago, M., & Singo Njabo, C. R. (2014). *Fraude aux examens et formation des enseignants : le cas de l'École normale supérieure de Yaoundé*. *Formation et profession*, 22(3), 48-62. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.152>
- Theureau J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octares.
- Van der Maren, J.M. (1993). « *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement* ». *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (n° 1), 159-173.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan. Collection Action et Savoir.
- Wittorski, R. (2008). *La professionnalisation*. *Savoirs*, (17), 11-38.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 229231). De Boeck.
- Whitehead, J. (1993). *The growth of educational knowledge: Creating your own living educational theories*. Effrey Bournemouth, Royaume-Uni : Hyde.
- Weber, F. (2009). *Manuel de l'ethnographe*. PUF.

## ANNEXES

- Autorisation de recherche
- Formulaire de consentement éclairé
- Guide d'entretien
- Grille d'observation des pratiques managériales
- Liste des personnes interrogées

## 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 CURRICULA  
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean  
N° 004 /21/UYI/VDSSE

## AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné (e), **Professeur MOUPOU Moïse**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant (e) **EONE SAMNIG Jean François** Matricule **19P3663** est inscrit (e) en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*, Option : *ADMINISTRATION DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction de Pr. **LEKA ESSOMBA Armand**. Son sujet est intitulé : « **Management de l'APC de classe pléthorique** ».

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 040121

Pour le Doyen et par ordre

  
  
Etienne  
Professeur

**RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN**

– Patrie

\*

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

Département de Curriculum et Evaluation (CEV)

\*\*\*\*\*

Management de l'Éducation (MED)



**REPUBLIC OF CAMEROON** Paix – Travail

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

**THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**THE FACULTY OF EDUCATION  
DOCTORATE RESEARCH UNIT FOR  
SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL**

Département de Curriculum & Evaluation (CEV)

\*\*\*\*\*

Management of Education (MED)

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE**

Chers DIRENIEG,

Nous sommes étudiants à l'Université de Yaoundé I. Nous menons une recherche sur le management des ENIEG privées en cours du soir. Nous vous prions de répondre très sincèrement aux questions qui vous seront posées. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses car c'est un travail à but exclusivement académique.

Je suis informé(e), que cette étude vise à présenter les stratégies managériales employées dans la gestion des ENIEG privées. En acceptant de remplir ce formulaire, j'atteste :

- Avoir eu un temps de réflexion suffisant pour le faire ;
- Avoir été informé(e) qu'aucun renseignement permettant de m'identifier n'y figurera ;
- Avoir été informé(e) que les entretiens seront enregistrés ;
- Avoir été informé(e) que les données recueillies pourront être utilisées dans des publications scientifiques.

J'accepte donc de participer à la présente recherche, en accord avec les conditions énoncées plus haut.

**Signature et nom de l'étudiant chercheur :**

**Signature de l'enquête :**

**Date:**

**RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN**

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

**UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

Département de Curriculum et Evaluation (CEV)

\*\*\*\*\*

Management de l'Éducation (MED)



**REPUBLIC OF CAMEROON**

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

**THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I**

\*\*\*\*\*

**THE FACULTY OF EDUCATION  
DOCTORATE RESERARCH UNIT FOR  
SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL**

Département de Curriculum & Evaluation (CEV)

\*\*\*\*\*

Management of Education (MED)

### **Guide d'entretien adressé aux DIRENIEG privés qui fonctionnent en cours du soir**

Dans le cadre de notre recherche, en vue de rédiger le mémoire de master, en management de l'éducation à l'Université de Yaoundé I, nous travaillons sur le thème **Organisation pédagogique et professionnalisation de qualité de l'offre de formation dans les Ecoles normales d'instituteurs de l'enseignement général privé au Cameroun : Approche managériale, contraintes et stratégies de contournement.**

Pour ce faire, nous voudrions avoir un entretien avec vous, dans l'optique de nous imprégner de vos difficultés à organiser la formation professionnelle des élèves-maîtres. Vu que votre institution est importante dans le dispositif déductifs et de formation au Cameroun, cette étude ne peut pas bien être menée sans votre implication. Nous vous garantissons que les informations que vous allez nous fournir ne devront qu'être utilisées qu'à des fins de recherche. Nous comptons sur votre promptitude et sur votre esprit scientifique pour bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre.

**Date de l'entretien :**

**Durée de l'entretien :**

#### **I. Compétences managériales/ processus organisationnels et offre de formation professionnelle initiale de qualité**

1. Pourquoi avez-vous choisit d'opérer la formation des élèves-maîtres en soirée ?
2. quel projet éducatif avez-vous pour votre établissement ?

3. Comment procédez-vous ou comment faites-vous pour mobiliser ou pour fédérer votre personnel autour de votre projet éducatif ?
4. Existe-t-il un référentiel décrivant ce que doit être la gestion des DIRENIEG et des ENIEG en cours du soir ou est-ce que vous fonctionnez sur la base du référentiel des ENIEG en général ?
5. Comment faites-vous pour opérer le recrutement de vos enseignants ?
6. Comment faites-vous pour vous rassurer que vos enseignants font ce qui est attendu d'eux puisse que vous ne pouvez tout savoir sur le travail à faire (c'est-à-dire sur la discipline qu'ils enseignent) ?
7. Vous arrive-t-il souvent de vivre des conflits dans votre organisation et comment faites-vous souvent pour les gérer ?
8. Comment procédez-vous pour prendre les décisions relatives à gestions des conflits ou toutes zones d'incertitude dans l'organisation de la formation de vos élèves-maîtres ?
9. Avez-vous bénéficié des contenus praxéologiques relatifs à la direction scolaire lors de votre formation initiale ?
10. Comment faites-vous pour approcher vos enseignants ? Pour communiquez efficacement vos idées ? Pour convaincre votre équipe ?
11. Comment diriez-vous que vous organisiez l'administration et la formation au sein de cette ENIEG ?
12. Y'a-t-il une certaine forme d'organisation du travail de la direction scolaire qui correspond le mieux à votre institution que vous mettez en place pour vous permettre une meilleure coordination du volet administratif d'avec le volet pédagogique de votre ENIEG pour l'atteinte de vos résultats ?

## **II. Politiques organisationnelles et fonctionnelles et professionnalisation de qualité de la formation initiale des élèves-maîtres**

13. Que faites-vous pour accompagner et encadrer la formation de vos élèves-maîtres ?
14. Comment organisez-vous la formation de vos élèves-maîtres vu le peu de temps que vous disposez ?
15. Comment diriez-vous que vous organisiez le curriculum dans votre ENIEG ? Que faites-vous pour cela ? Et avec qui ? Pourquoi ?
16. Comment ou par quel moyen organisez-vous le curriculum de formation initiale de vos élèves-maître pour atteindre les résultats compte tenu du peu de temps dont vous disposez?

17. Y a-t-il certaines formes de travail qui correspondent mieux à votre organisation que vous avez instaurées au niveau de la gestion du curriculum de formation que vous aimez employées pour former les élèves-maître?
18. Comment faites-vous pour vous rassurer que les enseignants que vous recrutez peuvent répondre de façon qualitatives et quantitatives aux attentes de votre projet éducatif et de formation vu le peu de temps de formation que vous disposez ?
19. Quels sont les formes de travail que vous instaurées pour former vos élèves-maîtres ?
20. Comment jugez-vous finalement si ce travail (que vous avez initié) est pertinent, intéressant, efficace ou non pour professionnaliser vos élèves-maîtres?

Merci pour votre collaboration !

## Grille d'observation des pratiques managériales :

Eléments d'appréciation	Activité proprement dit du chef d'établissement	Observation					Acteurs (le Chef d'établissement, D'autres Membres de l'équipe de direction, Des enseignants (qui ne siègent pas dans l'équipe de direction) Les autorités nationales	Description
		1	2	3	4	%		
	<i>Pourcentage de votre temps de travail en tant que chef d'établissement que vous consacrez en moyenne aux tâches suivantes dans cet établissement pendant l'année scolaire :</i>							
	Réunions et tâches administratives et de direction (Gestion des ressources humaines, problèmes de personnel, réglementation, rapports, budgets, préparation des horaires, composition des classes, planification stratégique, activités de gestion et de direction, réponses aux demandes des services municipaux, régionaux, nationaux)							
	Réunions et tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement Élaboration des programmes de cours, enseignement, observation en classe, évaluation des élèves, encadrement des enseignants, formation continue des enseignants							
	Relations avec les élèves Discipline, conseil d'orientation et échanges en dehors des activités structurées d'apprentissage							
	Relations avec les parents d'élèves ou les tuteurs Relations formelles et informelles							
	J'utilise les résultats des élèves aux évaluations (y compris les évaluations nationales) pour élaborer les projets et déterminer les objectifs pédagogiques de l'établissement							

J'ai élaboré un programme de formation continue dans cet établissement									
j'ai collaboré avec les enseignants pour régler les problèmes de discipline en classe.									
J'ai observé moi-même des cours									
J'ai pris des initiatives favorisant la coopération entre enseignants pour élaborer des pratiques pédagogiques innovantes.									
J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants s'investissent dans l'amélioration de leurs compétences pédagogiques									
J'ai pris des mesures concrètes pour que les enseignants se sentent responsables des résultats de leurs élèves									
J'ai donné aux parents d'élèves ou aux tuteurs des informations sur la performance de l'établissement et de ses élèves									
Je me suis assuré que les procédures administratives sont correctes et que les rapports ne contiennent pas d'erreurs.									
J'ai résolu les problèmes d'emploi du temps dans cet établissement									
J'ai collaboré avec des chefs d'établissement d'autres établissements									

<i>Direction de l'établissement</i>	Présence d'équipe de direction à la tête de votre établissement								
	Présence des personnes ou instances suivantes (chef d'établissement, Le directeur financier, Les chefs de département, Les enseignants, Les élèves, Les parents d'élèves ou leurs tuteurs, Le conseil d'administration de l'établissement, Autres dans l'équipe de direction de votre établissement								
	Acteurs ayant pouvoir considérable dans les prises décisions de : Recruter ou embaucher des enseignants								

Licencier ou suspendre des enseignants									
Fixer le salaire de départ des enseignants, y compris les barèmes salariaux.									
Définir le règlement intérieur à respecter par les élèves et les procédures y Afférentes									
Déterminer le contenu des cours, y compris dans les programmes									
Déterminer quels cours proposer à un enseignant									
Définir les politiques d'évaluation des élèves,									
Approuver l'admission des élèves dans l'établissement									
La configuration du programme de formation en interne									

Choisir le matériel pédagogique à utiliser								
Déterminer le contenu des cours, y compris leurs horaires de couverture en interne dans les programmes								
Les membres du personnel ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement.								
Les élèves ont la possibilité de participer activement aux décisions concernant l'établissement								
Je prends seul (e) les décisions importantes.								
a culture scolaire de collaboration qui prévaut								

<p>dans cet établissement se caractérise par un soutien mutuel. ..</p>										

## **LISTE DES PERSONNES INTERROGEES**

- M. Ndzana Onana Vandelin (DIRENIEG à l'ENIEG la Gaieté)
- M. Nguele Biy'o (IPN et DIRENIEG à l'ENIEG les Franchinettes)

# TABLE DES MATIERES

DEDICACE .....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
SOMMAIRE .....	iii
SIGLES & ACRONYMES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	v
RESUME .....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE DE L'ETUDE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE.....	3
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE .....	4
1.1. Contexte de l'étude et justification de l'étude .....	4
1.2. Formulation et position du problème .....	11
1.3. Questions de recherche .....	14
1.3.1. Question de recherche principale : .....	15
1.3.2. Questions de recherches spécifiques : .....	15
1.4. Hypothèse de recherche .....	15
1.4.1. Hypothèse générale : .....	15
1.4.2. Hypothèses spécifiques .....	16
1.5. Objectif général de la recherche.....	16
1.5.1. Objectifs spécifiques de la recherche .....	16
1.6. Intérêt de l'étude.....	17
1.6.1. Intérêt théorique .....	17
1.6.2. Intérêt en administration des organisations éducatives et de formation.....	17
1.7. Délimitation de l'étude .....	18
1.7.1. Délimitation thématique .....	18
1.7.2. Délimitation temporelle.....	18
1.7.3. Délimitation spatiale.....	18
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE L'ETUDE.....	19
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS.....	19
2.1.1. La qualité.....	19
2.1.2. La démarche qualité.....	20
2.1.3. Le management éducatif .....	20

2.1.4. La formation professionnelle.....	21
2.1.5. La professionnalisation de la formation.....	22
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE.....	24
2.2.2. Les généralités sur la professionnalisation de la formation enseignante .....	24
2.2.2.1. Les conceptions de la professionnalisation.....	25
2.2.2.2. Historique et implication du concept de professionnalisation. ....	26
2.2.2.3. Quelques éléments de similarités et de divergences en matière de système de formation des enseignants d'écoles primaires et maternelle au Cameroun et dans le monde.....	27
2.2.3. Synthèse critique de l'état de la question sur les études spécifiques en lien avec la formation initiale des enseignants. ....	29
2.2.3.1. L'apport de l'Etat dans la formation professionnelle des prestataires .....	30
2.2.3.2. L'engagement des politiques publiques : un facteur de l'efficacité dans la formation initiale des enseignants .....	30
2.2.3.3. L'importance de la formation initiale.....	31
2.2.3.4. L'apport des médias dans la formation initiale des enseignants.....	32
2.2.3.5. L'apport de l'éthique dans la formation initiale à la profession enseignante ...	32
2.2.3.6. L'universitarisation de la formation enseignante : une solution à ses défis .....	33
2.2.3.7. Les savoirs initiaux, le temps et la langue de formation comme gage de la professionnalisation de la formation enseignante.....	34
2.2.3.8. La nécessité de la prise en compte des dimensions psychosociales, didactiques et pratique pour une efficacité de la formation enseignante.....	35
2.2.3.9. La nature des savoirs devant fonder la professionnalisation de la formation enseignante .....	36
2.2.3.10. La solution palliative en cas du déficit de formation initiale chez l'élève-maître en formation.....	37
2.2.3.11. La réflexivité du formateur des formateurs : un atout pour la professionnalisation des élèves-maîtres .....	39
2.3. THEORIES EXPLICATIVES.....	41
2.3.1. La théorie de la bureaucratie .....	42
2.3.2. La théorie interactionniste.....	44
2.3.3. La théorie du bricolage .....	45
DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE	48
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	49

3.1. APPROCHE DE TERRAIN .....	49
3.2. SITE DE L'ETUDE .....	50
3.3. POPULATION DE L'ETUDE .....	50
3.4. POPULATION CIBLE .....	50
3.5. POPULATION ACCESSIBLE .....	51
3.6. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET CHOIX D'ECHANTILLON.....	51
3.7. METHODE, INSTRUMENTS ET TECHNIQUE DE COLLECTES DES DONNEES.....	52
3.7.1. Méthode : l'ethnographie institutionnelle et la phénoménographie .....	52
3.7.2. Instruments de collecte des données .....	54
3.7.3. Validation de contenu de l'instrument de collecte des données.....	59
3.7.4. La procédure de collecte des données.....	59
3.7.6. Méthode d'analyse des données .....	60
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	62
4.1. IDENTIFICATION DES ENQUETES.....	63
4.1.1. Evocation des données empiriques.....	64
4.2 LES APPROCHES MANAGERIALES/ PROCESSUS ORGANISATIONNELS ET LES INSTRUMENTATIONS DU CURRICULUM DE FORMATION ADOPTES PAR LES DIRENIEG PRIVES EN COURS DU SOIR.....	65
4.2.1 Les aspects lies aux processus organisationnels dans les ENIEG privées en cours du soir .....	65
4.2.2. Conceptions et instrumentations du curriculum par les DIRENIEG privés .....	74
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS .....	79
5.1. EVOCATION DES DONNEES THEORIQUES.....	79
5.2. LES APSECTS LIES AU PROCESSUS ORGANISATIONNELS DANS LES ENIEG PRIVEES EN COURS DU SOIR.....	80
5.3. CONCEPTIONS ET INSTRUMENTATIONS DU CURRICULUM PAR LES DIRENIEG PRIVES.....	82
5.4. STRUCTURATION OPERATOIRE DES APPROCHES ORGANISATIONNELLES ET DE L'INTRUMENTATION DU CURRICULUM DE FORMATION INITIALE DES ELEVES MAÎTRES : ELEMENTS DE RATTRAPAGE STRUCTUEL DES ENIEG PRIVEES POUR UNE OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE QUALITE.....	83
5.5. CONTRIBUTION.....	85

5.6. DIFFICULTES RENCONTREES .....	86
5.6.1 Difficultés rencontrées .....	86
CONCLUSION GENERALE .....	87
BIBLIOGRAPHIE .....	89
ANNEXES .....	95
TABLE DES MATIERES .....	108