

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

.....  
FACULTE DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

.....  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

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

.....  
DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
ÉVALUATION



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....  
FACULTY OF EDUCATION

.....  
POST COORDINATION SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATION SCIENCES  
.....  
DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

.....  
DEPARTMENT OF CURRICULUM AND  
EVALUATION

**QUALITÉ DE L'INGÉNIERIE DE FORMATION ET COMPÉTENCES  
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES  
PUBLIQUES DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ 3**

*Mémoire rédigé et présenté en et soutenu le : 26 Septembre 2025*

Filière : **Curricula et Evaluation**  
Option : **Développeurs des Curricula**

Par

**ASSEZE NGONO**

*Titulaire d'une Licence en Lettres Modernes Françaises*

Matricule : 14X3629



**Le jury**

<b>Président</b>	<b>CHAFFI Cyrille Ivan</b>	<i>Maître de Conférences</i>
<b>Rapporteur</b>	<b>Charles Romain MBELE</b>	<i>Professeur</i>
<b>Membre</b>	<b>MBIAKOP Martial Thierry</b>	<i>Chargé de Cours</i>

**Année Académique 2024-2025**

<b>DEDICACE.....</b>	<b>3</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>4</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES .....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>7</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES... </b>	<b>28</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>51</b>
<b>CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b>	<b>67</b>
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS .....</b>	<b>87</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>103</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>105</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>111</b>

À  
**Martine EBELA**

## REMERCIEMENTS

Nous ne saurons achever ce travail sans toutefois manifester notre très profonde gratitude à l'endroit de tous ceux et celles qui, de près ou de loin nous ont apporté leur contribution, tant matérielle, intellectuelle que morale dans l'élaboration de cet édifice scientifique.

Notre directeur de mémoire, le Pr Charles Romain MBELE pour sa disponibilité, ses conseils précieux et son encadrement scientifique et rigoureux tout au long de ce travail.

Aux enseignants du département de Curricula et Évaluation (Faculté des sciences de l'éducation, université de Yaoundé I), pour la qualité de leurs enseignements et leurs précieux conseils tout au long de notre formation.

À ma famille, mes enfants, mon époux, M. EVAGA pour leurs sacrifices et encouragements.

À tous mes amis(es) qui de près ou de loin, nous ont aidés à travers leurs conseils et encouragements.

À nos enquêtés pour leur disponibilité

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES**

**APC** : Approche Par les Compétences

**CEP** : Certificat d'Étude Primaire

**DDEB** : Délégation Départementale de l'Éducation de Base

**EIAH** : Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain

**ENIA** : École Normale d'Instituteurs Adjoints

**ENI** : École Normale d'Instituteurs

**ENIEG** : École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

**ENT** : Environnement Numérique du Travail

**EPT** : Éducation Pour Tous

**FAD** : Formation à Distance

**GRFDE** : Groupe Reconstruire la Formation des Enseignants

**IAEB** : Inspection d'Arrondissement d'Éducation de Base

**IC** : Instituteur Contractuel

**IE** : Ingénierie Éducative

**IEG** : Instituteur de l'Enseignement Général

**IPEG** : Instituteur Principal de l'Enseignement Général

**MOOC** : Massive Open Online Cours

**ODD** : Objectif du Développement Durable

**OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement

**PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des Pays Membres du CONFEMEN

**PENIA** : Professeur Adjoint des Écoles Normales d'Instituteur

**PNUD** : Programme des Nations Unies pour le Développement

**SACMEQ**: Consortium d'Afrique

**SPSS:** Statistical Product for Service Solution

**TPACK:** Technological Pedagogical Content Knowledge

**UA:** Union Africaine

**UNEPED :** Unité d'Animation Pédagogique

**UNESCO :** Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Sciences et la Culture

**UNICEF :** Fond des Nations Unies pour l'Enfants

**TIC :** Technologie de l'Information et de la Communication

**VIH :** Virus de l'Immunodéficience Humaine

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> Population Accessible de l'étude .....	53
<b>Tableau 2:</b> Opérationnalisation de la variable indépendante.....	62
<b>Tableau 3:</b> Genre des répondants .....	68
<b>Tableau 4:</b> Répondants en fonction du grade .....	68
<b>Tableau 5:</b> Répondants selon l'ancienneté au service.....	69
<b>Tableau 6:</b> Répondants en fonction du diplôme académique le plus élevé .....	69
<b>Tableau 7:</b> Répondants en fonction du diplôme professionnel le plus élevé.....	70
<b>Tableau 8:</b> Enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG .....	70
<b>Tableau 9:</b> méthodes d'enseignement appliquées dans les ENIEG.....	71
<b>Tableau 10:</b> Activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG .....	71
<b>Tableau 11:</b> Quotas horaires des stages pratiques (2semaines ou 3) dans les ENIEG ?.....	72
<b>Tableau 12:</b> Suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'applications par les encadreurs ?.....	72
<b>Tableau 13:</b> Existence des rencontres pédagogiques.....	73
<b>Tableau 14:</b> Participation aux séminaires de recyclage et aux journées pédagogiques.....	73
<b>Tableau 15:</b> Qualification des personnes ressources lors des rencontres pédagogiques .....	74
<b>Tableau 16:</b> Nature du thème développé pendant les rencontres pédagogiques.....	74
<b>Tableau 17:</b> Possibilité de lister les thèmes développés .....	74
<b>Tableau 18:</b> conformité des thèmes développés aux innovations pédagogique en cours.....	75
<b>Tableau 19:</b> Avis des répondants sur l'opérationnalité du centre multi média dans la structure scolaire .....	75
<b>Tableau 20:</b> Avis des répondants sur la fonctionnalité de la bibliothèque électronique dans leurs structures éducatives.....	76
<b>Tableau 21 :</b> Avis des répondants sur l'appropriation effective des TIC par les enseignants .....	76
<b>Tableau 22:</b> Avis des répondants sur l'utilisation des TIC par les enseignants lors des pratiques pédagogiques .....	77
<b>Tableau 23:</b> Avis des répondants sur les capacités d'usage des TIC par les enseignants.....	77
<b>Tableau 24:</b> Avis des répondants sur l'inscription des valeurs de la république au niveau de la classe et de l'école .....	78
<b>Tableau 25:</b> Avis des répondants sur l'exercice d'activités dans le cadre des obligations professionnelles de l'école .....	78
<b>Tableau 26:</b> Avis des répondants sur le respect des règles déontologiques liée à l'exercice du métier (Respect des règles de communication, respect définit au niveau de l'école Etc. ....)	79

<b>Tableau 27:</b> Avis des répondants sur leur connaissance et application des textes relatifs au statut de la fonction public ou au statut particulier des enseignants (Code de l'éducation, droit et devoir du fonctionnaire, etc).....	79
<b>Tableau 28:</b> Avis des répondants sur la connaissance des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans pratique professionnelle.....	80
<b>Tableau 29:</b> Avis des répondants sur l'aptitude à communiqué avec clarté précision et correction à l'écrit comme à l'oral au niveau de la classe et de l'école pendant la pratique professionnelle .....	80
<b>Tableau 30:</b> Avis des enseignants sur la maitrise des méthodes d'enseignement appropriées en situation de classe.....	81
<b>Tableau 31:</b> Avis des répondants sur l'adaptation de la langue orale et écrite au niveau de la classe et au niveau des relations avec les familles et les partenaires .....	81
<b>Tableau 32:</b> Avis des répondants sur la construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maitre s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage .....	82
<b>Tableau 33:</b> Avis des répondants sur la conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis des élèves .....	82
<b>Tableau 34:</b> Avis des répondants sur les techniques fournies pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire .....	83
<b>Tableau 35:</b> Récapitulatif entre le curriculum de formation initiale et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques .....	84
<b>Tableau 36:</b> récapitulatif entre les pratiques de formation et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants .....	85
<b>Tableau 37:</b> récapitulatif entre l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants .....	86

## RÉSUMÉ

Ce travail s'intitule « qualité de l'ingénierie de formation et compétences professionnelles des enseignants des écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 3 ». Il part du constat que le système éducatif camerounais, à l'instar de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, est confronté à un double impératif : élargir l'accès à l'éducation tout en améliorant la qualité. Dans les écoles primaires publiques de l'Arrondissement de Yaoundé 3, cette exigence de qualité repose en grande partie sur la compétence professionnelle des enseignants. Or, des observations menées sur le terrain révèlent des lacunes significatives dans les pratiques pédagogiques : difficultés à planifier les enseignements, à diriger la diversité des élèves, à mobiliser des méthodes actives ou encore à évaluer les apprentissages de manière formative. Afin d'analyser ce phénomène, une question centrale a été posée celle de savoir comment la qualité de l'ingénierie de formation interfère-t-elle sur le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ? L'étude émet l'hypothèse que certains déterminants de l'ingénierie de formation interfèrent dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3. Afin de vérifier cette hypothèse, une étude de terrain a été menée auprès d'un échantillon de 140 participants. Ces derniers ont été enquêtés de manière à être représentatifs de la population concernée. Ils ont été stratifiés quantitativement en fonction de leur fonction : enseignants chargés de classe et directeurs d'écoles. Les résultats de l'étude révèlent que les pratiques de formation sont encore dominées par des approches magistrales, centrées sur les contenus, au détriment de méthodes actives, participatives et collaboratives. Au regard des résultats, plusieurs axes d'amélioration peuvent être dégagés, notamment repenser l'ingénierie curriculaire en l'alignant sur les compétences réellement attendues sur le terrain, en intégrant davantage de modules sur la pédagogie différenciée, la gestion de la diversité, et les TICE. Aussi, renforcer l'alternance intégrative entre théorie et pratique, à travers des stages plus longs et mieux encadrés.

**Mots clés** : Compétence professionnelle, Enseignants, Formation, Qualité de l'ingénierie.

## ABSTRACT

This study is entitled “Quality of teacher training and professional competence of teachers in public primary schools in the Yaoundé 3 district.” It is based on the observation that the Cameroonian education system, like many countries in sub-Saharan Africa, faces a dual challenge: expanding access to education while improving its quality. In public primary schools in the Yaoundé 3 district, this demand for quality relies largely on the professional competence of teachers. However, observations in the field reveal significant shortcomings in teaching practices: difficulties in planning lessons, managing student diversity, using active methods, and assessing learning in a formative manner. In order to analyze this phenomenon, a central question was asked: how does the quality of training engineering interfere with the process of acquiring professional skills among teachers in Yaoundé 3 public schools? The study hypothesizes that certain determinants of training engineering interfere with the process of acquiring professional skills among teachers in Yaoundé 3 public schools. To test this hypothesis, a field study was conducted with a sample of 51 participants. The participants were surveyed in such a way as to be representative of the population concerned. They were stratified quantitatively according to their role: classroom teachers and school principals. The results of the study reveal that training practices are still dominated by lecture-based, content-centered approaches, to the detriment of active, participatory, and collaborative methods. In light of the results, several areas for improvement can be identified, including rethinking curriculum design by aligning it with the skills actually expected in the field, integrating more modules on differentiated teaching, diversity management, and ICT in education. Also, strengthening the integrative alternation between theory and practice through longer and better supervised internships.

**Keywords:** Professional skills, Teachers, Training, Quality engineering.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un contexte où la recherche de la qualité dans l'éducation est devenue un enjeu stratégique pour les États, la professionnalisation des enseignants figure au cœur des réformes éducatives contemporaines. La formation initiale, et plus spécifiquement le curriculum de formation, joue un rôle déterminant dans le processus de construction des compétences professionnelles chez les enseignants, notamment dans les écoles publiques, souvent confrontées à des défis spécifiques tels que la massification scolaire, le déficit d'encadrement pédagogique ou encore l'hétérogénéité des apprenants. L'adéquation entre les contenus proposés en formation initiale et les exigences professionnelles du terrain devient dès lors une préoccupation majeure dans les politiques de formation des maîtres.

Le système éducatif public, dans de nombreux pays, notamment africains, est souvent mis à rude épreuve par la conjonction de plusieurs facteurs : augmentation démographique, insuffisance de moyens logistiques, déficit d'enseignants qualifiés et inadéquation de la formation initiale avec les réalités de terrain (Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2006). Dans ce cadre, l'enseignant est appelé à être un professionnel compétent, capable de faire face à des situations d'enseignement complexes, évolutives et parfois imprévisibles. La question centrale qui se pose alors est la suivante : le curriculum de formation initiale, tel qu'il est conçu et mis en œuvre dans les établissements publics, permet-il véritablement l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à une pratique pédagogique efficace et contextualisée ?

Cette interrogation renvoie à une problématique à la fois théorique et empirique. Théorique, car elle oblige à questionner les fondements épistémologiques du curriculum, sa structure, sa logique interne et ses visées. Empirique, car elle suppose une analyse des pratiques de formation, des effets observables sur les compétences des enseignants débutants, ainsi que des perceptions des acteurs (formateurs, étudiants, inspecteurs, etc.) quant à la pertinence de la formation reçue. Plusieurs études ont en effet souligné les écarts persistants entre les contenus enseignés en formation initiale et les exigences de la profession enseignante sur le terrain (Altet, 1994 ; Paquay et al. 1996).

Dans les écoles publiques, où les enseignants débutants sont souvent affectés à des postes difficiles, parfois isolés ou multigrades, la question de la pertinence du curriculum prend une acuité particulière. Si celui-ci ne prépare pas efficacement à la réalité du métier, les enseignants risquent de développer des pratiques de « débrouillardise » non professionnelles, ou d'adopter des routines inadaptées, sources d'échec scolaire et de démotivation. L'enjeu est donc de

concevoir un curriculum qui soit à la fois ancré dans les savoirs académiques et ouvert à la complexité des situations professionnelles (Schön, 1983 ; Perrenoud, 1999).

Plusieurs courants théoriques ont contribué à enrichir la réflexion sur le curriculum et la formation des enseignants. Le concept de curriculum ne se réduit pas à une liste de contenus ou à un plan d'études. Il s'agit d'un système organisé de savoirs, de compétences, d'attitudes et de valeurs, structuré autour de finalités éducatives précises. Selon Perrenoud (1999), un curriculum pertinent doit viser l'acquisition de compétences professionnelles mobilisables dans des contextes variés. Cette perspective qui s'oppose à une logique purement académique ou transmissive, suppose une articulation étroite entre théorie et pratique, entre savoirs universitaires et expériences professionnelles.

Tardif (2006) définit les compétences professionnelles comme des ensembles organisés de savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être), mobilisables dans l'action pour résoudre des problèmes professionnels authentiques. Ainsi, un curriculum orienté vers la professionnalisation doit offrir aux futurs enseignants des situations de formation qui leur permettent d'intégrer progressivement ces différents types de savoirs. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner des contenus disciplinaires, mais de former à l'analyse de pratique, à la gestion de classe, à la différenciation pédagogique, à la relation éducative et à la responsabilité éthique.

Dans cette logique, plusieurs travaux ont mis en avant la nécessité d'un curriculum intégré et professionnalisant, qui combine les enseignements théoriques, les stages pratiques, les ateliers d'analyse de pratiques et les dispositifs réflexifs (Altet, 1994 ; Perrenoud, 2001). Ce modèle suppose une forte collaboration entre les institutions de formation et les milieux scolaires, ainsi qu'un accompagnement des futurs enseignants par des formateurs qualifiés. Le rôle du tuteur ou du maître formateur est ici crucial dans la médiation entre les savoirs de la formation et les réalités du terrain (Paquay et al. 1996).

Par ailleurs, la question de la contextualisation du curriculum est essentielle. Un curriculum conçu sans tenir compte des réalités sociales, économiques et culturelles du milieu scolaire risque d'être inefficace, voire contre-productif. Selon Vygotski (1978), tout apprentissage est médiatisé par le contexte socioculturel. Il en va de même pour l'apprentissage du métier d'enseignant, qui ne peut être dissocié des conditions d'exercice et des représentations locales du rôle de l'enseignant.

L'objectif général poursuivi à travers notre étude est de déterminer la relation qui existe entre la qualité de l'ingénierie de formation et la compétence professionnelle des enseignants. L'étude émet l'hypothèse que certains déterminants de l'ingénierie de formation interfèrent dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3. Suivant une approche quantitative, l'étude s'est déroulée dans des écoles publiques de Yaoundé 3 auprès du personnel administratif et enseignant. Le modèle multi varié a été mobilisé à l'aide du logiciel SPSS et les hypothèses testées selon les règles de la corrélation de Pearson.

Dans le souci du respect du canevas scientifique, nous avons divisé notre travail en cinq chapitres. Le premier chapitre intitulé problématique de l'étude a pour principal objectif de donner de manière scientifique le problème de notre étude.

Le deuxième chapitre quant à lui s'intéresse à la revue littéraire et aux théories explicatives. Son contenu est axé d'abord sur l'approche notionnelle des concepts utilisés dans notre travail dans le but d'en faciliter la compréhension, ensuite sur quelques travaux relatifs à notre sujet et enfin sur les théories explicatives.

Le troisième chapitre s'articule sur la préparation et l'organisation de l'enquête. Il est question ici de ressortir la méthode qui nous a permis de constituer notre échantillon et de décrire notre instrument de collecte de données.

Le quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse des résultats. Ceux-ci seront présentés de manière succincte dans des tableaux à partir desquels l'analyse se fera selon les valeurs obtenues.

Le cinquième chapitre s'occupe de l'interprétation et de la discussion des résultats afin d'émettre quelques suggestions à l'endroit des pouvoirs publics, des chefs d'établissements, des enseignants, des parents et des élèves.

# CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre intitulé problématique de l'étude vise à analyser la qualité de l'ingénierie de formation et les compétences professionnelles des enseignants des écoles primaires publiques. Cette analyse se fait à travers le contexte d'étude et sa justification, la formulation du problème, les questions de recherche dont les réponses provisoires constituent les hypothèses de recherche, sans oublier les objectifs de l'étude, la délimitation et l'intérêt de l'étude.

## 1.1. Contexte et justification de l'étude

Selon l'UNESCO (1998), l'éducation de qualité se présente comme un vecteur essentiel pour atteindre un monde idéal, caractérisé par une solidarité accrue, l'éradication de la pauvreté, une mondialisation plus humaine, l'action en faveur du développement durable, la construction de la paix et la lutte contre la pandémie du VIH-Sida. Afin d'atteindre cet objectif, le Cameroun a entrepris, depuis 1990, une réflexion approfondie sur le développement de l'éducation, en prenant part aux divers sommets organisés dans ce cadre. Dans le cadre de la recherche, il est important de mentionner les événements qui ont marqués l'histoire de la conférence internationale, notamment la Conférence mondiale de Jomtien en Thaïlande en mars 1990, la conférence internationale de Genève en 1990 et la rencontre de Yaoundé en 1991, qui s'est tenue sous l'égide de l'UNESCO, de la Banque mondiale, du PNUD et de l'UNICEF.

Dans le cadre du Forum de Dakar, qui s'est tenu au Sénégal en 2000, un Cadre d'Action a été adopté, préconisant la réalisation de l'éducation pour tous, ainsi que l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans l'article 7 de ses résolutions, le forum a émis des recommandations à l'attention des États participants, les enjoignant à œuvrer pour l'amélioration de la qualité de l'éducation et à garantir son excellence, de manière à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables. Ces résultats concernent notamment les compétences en lecture, en écriture, en mathématiques, ainsi que l'aptitude et les compétences à se prendre en charge. Avant cela, l'État camerounais avait ratifié plusieurs conventions, dont celles des Nations unies de 1989 relatives aux droits de l'enfant. Selon l'article 28 de cette dernière, « le droit de l'enfant à l'éducation est garanti, et l'État a l'obligation d'assurer au moins l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ». Il s'est engagé à garantir l'accès à une éducation systématique et de qualité pour l'ensemble des enfants en âge scolaire.

La réflexion ainsi déclenchée au plan international s'est transportée au plan national à travers la tenue, en 1995 à Yaoundé, des états généraux de l'Éducation qui ont permis de faire un diagnostic assez exhaustif et sans complaisance de la situation de l'éducation au Cameroun. Les recommandations faites à cette occasion, ajoutées à celles des rencontres mondiales sus évoquées, ont abouti à la promulgation de la loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Éducation au Cameroun. Il faut relever en conséquence la gratuité de l'école primaire publique décidée en 2000 par le Président de la République du Cameroun, Monsieur Paul Biya, pour consolider la mission régalienne de l'État en matière d'éducation contenue dans la constitution de 1996.

Le Cameroun, dans une démarche de modernisation de son système éducatif, a exprimé son intention de mettre en place des cadres de référence. Cette initiative s'inscrit dans un contexte plus large d'ouverture à l'universalisation, marquant ainsi une volonté de s'aligner sur les standards internationaux en matière d'éducation. Afin d'agir de manière intelligible et cohérente, une évaluation du système éducatif camerounais a été conduite par le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des pays membres du CONFEMEN, ou Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage). Les données issues du rapport de 1996 indiquent un taux de scolarisation de 85 %, ce qui atteste d'une progression significative dans l'accès à l'éducation. En outre, il est à noter que 75 % des enfants de 7 ans sont inscrits dans un établissement scolaire, ce qui témoigne d'une prise en compte précoce de l'éducation par les familles. Les recherches effectuées ont révélé que le taux de redoublement est supérieur à 30 %.

En ce qui concerne les acquisitions de base, les études démontrent que le taux de réussite est de 27 % en français et de 14 % en mathématiques. Le document de l'Éducation pour tous (EPT) publié en 2000 fait état de la persistance de problèmes majeurs dans le système scolaire primaire. En effet, il souligne que les taux de redoublement, d'abandon et d'échec scolaire y restent préoccupants. Dans le cadre de la Stratégie du Secteur de l'Éducation au Cameroun (2006), le taux de redoublement est évalué à 30 %, avec pour objectif de le réduire à 15 % au plus tard en 2015. Le taux d'achèvement du cycle primaire s'établit à environ 60 % pour une promotion donnée, ce qui correspond à un taux d'abandon de 40 %. Cette dynamique place le Cameroun à une distance significative de l'atteinte des objectifs nationaux de l'Éducation pour tous (EPT). Relevons par ailleurs que deux objectifs, sur les huit du millénaire pour le développement, concernent spécifiquement l'éducation - Objectif 2 : Assurer l'éducation primaire pour tous. Cible 3 : D'ici 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout

dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ; - Objectif 3 : Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Cible 4: Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire jusqu'en 2005 et à tous les niveaux d'enseignement en 2015 au plus tard. Alors que ces objectifs se réfèrent plus à l'accès et à l'équité, ceux de Dakar incluent plusieurs éléments concernant la qualité de l'éducation. Ainsi, pour la mise en œuvre des objectifs du millénaire pour le Développement (OMD), les gouvernements, surtout ceux du Sud et les pays d'Europe centrale devraient disposer d'enseignants en quantité et en qualité.

Selon ce courant pédagogique, la qualité de l'enseignant se réfère à un enseignement qui permet aux élèves, aux profils très diversifiés, d'apprendre. Cette approche pédagogique répond aux exigences disciplinaires, aux objectifs du programme et aux besoins des élèves dans leur contexte d'apprentissage spécifique. Selon le rapport de l'UNESCO sur les enseignants et la qualité de l'éducation (2006), la grave pénurie d'enseignants qui touche des régions comme l'Afrique subsaharienne, les États arabes ou l'Asie du Sud pourrait compromettre les efforts déployés pour offrir à chaque enfant une éducation de qualité en 2015. Le défi le plus important est identifié dans les pays d'Afrique subsaharienne. Il est impératif que, qu'en 2015, le nombre de maîtres du primaire dans cette région subisse une augmentation significative, passant de 2,4 à 4 millions. Cette croissance représenterait une augmentation de 68 % en moins d'une décennie.

En outre, selon les conclusions du rapport de l'UNESCO de 2006, les pays qui requièrent un nombre important de nouveaux enseignants sont également ceux qui disposent du moins de ressources humaines qualifiées pour pourvoir ces postes. Cette situation exige la mise en œuvre des programmes rigoureux de formation continue et d'un soutien pédagogique adapté. Cette pénurie d'enseignants interpelle l'Union africaine (UA) et la communauté internationale dans son ensemble. Dans le cadre de sa deuxième décennie dédiée à l'éducation en Afrique (2006-2015), l'Union africaine a établi les priorités suivantes en matière de formation des enseignants.

Dans le contexte sociétal et éducatif, l'école primaire publique joue un rôle fondamental dans le développement des compétences citoyennes et l'épanouissement de la société, comme le démontrent de nombreuses recherches dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Elle constitue le fondement de l'ensemble du système éducatif, car c'est à ce niveau que les apprenants intègrent les compétences de base indispensables, telles que la lecture, l'écriture, le calcul, mais également les valeurs sociales, morales et civiques. La réussite scolaire future est étroitement liée aux acquis des élèves durant les premières années de scolarité. Il convient de

souligner que la réussite de cette mission dépend en grande partie des compétences professionnelles des enseignants. Celles-ci sont en effet le fruit de la qualité de leur formation initiale et continue.

Dans plusieurs pays d'Afrique, notamment en Afrique subsaharienne francophone, les résultats aux évaluations internationales (PASEC, SACMEQ, etc.) mettent en évidence des performances scolaires faibles chez les élèves du primaire. Cette situation soulève des interrogations quant à la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants et à l'efficacité de leur formation. À titre d'illustration, le rapport PASEC 2019 de la CONFEMEN indique que dans certains pays, environ 70 % des élèves de sixième année primaire ne parviennent pas à atteindre un niveau satisfaisant en lecture et en mathématiques (CONFEMEN, 2019).

Ces résultats alarmants mettent en exergue les limites du système de formation des enseignants, souvent caractérisé par une approche théorique, peu contextualisée et ne tenant pas suffisamment compte des réalités pédagogiques du terrain. En outre, les dispositifs d'accompagnement professionnel des enseignants en poste se caractérisent souvent par leur absence, leur irrégularité ou leur caractère insuffisant. La qualité de l'ingénierie de formation se présente ainsi comme un levier stratégique majeur pour optimiser les performances du système éducatif de base (CONFEMEN, 2019).

Dans le domaine de la formation professionnelle, l'ingénierie de formation représente un ensemble de processus systématiques permettant d'identifier les besoins spécifiques des apprenants, de concevoir des modules de formation sur mesure, de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées, d'évaluer l'efficacité de ces mesures et de faire évoluer le contenu des formations en fonction des résultats obtenus et des changements dans le contexte sociétal et économique. Cette approche s'inscrit dans une logique systémique et s'articule autour de plusieurs axes : l'analyse des besoins, la conception des curricula, le choix des méthodes pédagogiques, la sélection des outils et des dispositifs d'évaluation.

Dans le cadre de la formation des enseignants, une ingénierie de formation efficace ne saurait se limiter à la seule transmission de savoirs théoriques ; elle doit impérativement intégrer les compétences professionnelles à mobiliser dans des contextes d'enseignement divers et souvent complexes. Dans le contexte contemporain de l'éducation, l'Approche par Compétences, les dispositifs de formation alternée, la professionnalisation progressive et l'intégration des technologies éducatives se positionnent comme des éléments essentiels d'une ingénierie de formation moderne et pertinente.

Selon De Ketele (2008), « une ingénierie de formation efficace permet de créer les conditions nécessaires pour que l'acte d'enseigner devienne une pratique réflexive, contextualisée et évolutive ». En outre, Altet (1994) met en exergue que l'ingénierie de formation doit rechercher une articulation entre la théorie et la pratique, ainsi qu'entre les savoirs et les gestes professionnels.

Cependant, dans de nombreux pays, les écoles normales ou les centres de formation des maîtres ne disposent pas des ressources humaines qualifiées, des outils pédagogiques et des moyens financiers nécessaires pour mettre en œuvre une ingénierie de formation complète et efficace. Il a été constaté que les programmes d'études sont fréquemment désuets et peu adaptés aux exigences pratiques du milieu professionnel. En outre, les systèmes de perfectionnement professionnel sont souvent caractérisés par une absence de structuration systématique.

### **La compétence professionnelle des enseignants : un contexte multidimensionnel**

L'analyse de la notion de compétence professionnelle des enseignants met en évidence sa nature complexe, qui se distingue par une approche dépassant la simple maîtrise des contenus disciplinaires. Cette compétence englobe la capacité à concevoir, organiser et animer des situations d'apprentissage, à évaluer les progrès des élèves, à gérer la classe, à adapter ses pratiques aux besoins des élèves, à coopérer avec les collègues, les familles et les partenaires de l'école. Selon Tardif (2006), la compétence professionnelle peut être définie comme « un savoir-agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'un ensemble de ressources internes et externes dans des situations professionnelles ». Cette définition souligne l'importance de développer chez les enseignants des compétences transversales, méthodologiques, relationnelles et éthiques.

Le développement de ces compétences ne saurait être assuré par une formation initiale de courte durée, ou limitée à l'acquisition de savoirs théoriques. Il exige des dispositifs de formation diversifiés, continus et articulés aux situations réelles d'enseignement. C'est dans cette optique que Perrenoud (2001) préconise une « professionnalisation de la formation des enseignants, centrée sur les compétences à développer, les situations-problèmes à résoudre et les pratiques réflexives à encourager ». Cependant, dans de nombreux contextes, l'absence d'un référentiel de compétences clair et opérationnel, le manque de formation pratique, et la faiblesse de l'encadrement pédagogique rendent difficile l'émergence de véritables professionnels de l'enseignement. L'insuffisance des dispositifs d'évaluation formative et de soutien pédagogique a des conséquences néfastes sur la situation.

Dans le contexte des défis contemporains liés à l'universalisation de l'éducation de base, à l'inclusion scolaire, à la transformation numérique et à la mondialisation des savoirs, la professionnalisation des enseignants du primaire s'impose comme un enjeu stratégique primordial. L'amélioration de la qualité de l'enseignement est étroitement liée à la capacité des enseignants à exercer leur profession de manière autonome, responsable et adaptée aux contextes spécifiques. Dans cette perspective, une attention particulière doit être accordée à la qualité de l'ingénierie de formation mise en œuvre dans les institutions de formation des maîtres, ainsi qu'à la capacité de ces institutions à produire des enseignants compétents, engagés et capables de relever les défis pédagogiques contemporains. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche fondamentale qui vise à analyser les pratiques actuelles de formation, à identifier les forces et les faiblesses du système et à proposer des pistes d'amélioration adaptées aux réalités du terrain. Il mobilise des approches pluridisciplinaires (sciences de l'éducation, didactique, sociologie, psychologie, etc.) et s'appuie sur une démarche empirique pour éclairer la prise de décision éducative.

### **Justification de l'étude**

Dans le contexte actuel marqué par des mutations profondes des systèmes éducatifs à l'échelle mondiale, la question de la qualité de l'éducation à l'école primaire publique suscite une attention croissante de la part des gouvernements, des bailleurs de fonds, des chercheurs et des praticiens (ODD4). En effet, l'éducation de base est de plus en plus reconnue comme un levier stratégique du développement durable, de la réduction des inégalités sociales et de la promotion de la citoyenneté active. Cependant, malgré les avancées enregistrées dans l'extension de l'accès à l'éducation, de nombreux pays, notamment en Afrique subsaharienne francophone, continuent de faire face à une qualité d'apprentissage insuffisante, comme le révèlent les résultats de diverses évaluations internationales. Le rapport PASEC 2019, par exemple, met en évidence que dans plusieurs pays, plus de la moitié des élèves de 6e année ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en mathématiques, compromettant ainsi la mission fondamentale de l'école primaire (CONFEMEN, 2019). Ces constats posent avec acuité la question des ressources humaines, et en particulier celle de la qualité de la formation des enseignants, considérée comme un facteur déterminant de la réussite éducative.

La présente étude s'inscrit dans cette dynamique de réflexion sur les conditions à réunir pour améliorer l'efficacité pédagogique à la base. Elle trouve sa justification dans le fait que l'enseignant du primaire est l'acteur clé de l'acte éducatif. Il est en première ligne pour

transmettre les savoirs, structurer les apprentissages, instaurer un climat propice à l'épanouissement de l'enfant et poser les bases de la réussite scolaire. Or, la compétence professionnelle de cet enseignant dépend fortement de la qualité de la formation initiale et continue qu'il reçoit. Dans beaucoup de systèmes éducatifs, la formation initiale est souvent courte, trop théorique et peu contextualisée, tandis que la formation continue reste ponctuelle, non systématique et dépourvue de mécanismes de suivi individualisé. Ce décalage entre la formation reçue et les exigences du métier rend difficile l'appropriation de gestes professionnels efficaces, ce qui nuit à la qualité de l'enseignement (Perrenoud, 2001). Une formation de qualité, appuyée sur une ingénierie solide, fondée sur l'analyse des besoins, la définition claire des compétences cibles, la cohérence des contenus, et l'évaluation continue des dispositifs, apparaît alors comme un impératif pour tout système éducatif soucieux de performance.

L'ingénierie de formation, entendue comme la structuration rationnelle et scientifique des dispositifs de formation, constitue un champ stratégique pour professionnaliser les enseignants. Elle permet de répondre aux exigences de pertinence, d'efficacité et de durabilité des dispositifs pédagogiques. Pourtant, dans bien des cas, l'ingénierie mise en œuvre est encore marquée par des pratiques obsolètes, centrées sur une logique de transmission de savoirs académiques, avec peu d'intégration de l'analyse des contextes professionnels réels. Les plans de formation sont souvent conçus de manière descendante, sans implication suffisante des praticiens ni ancrage dans les réalités du terrain. De même, la démarche d'évaluation formative et réflexive est peu intégrée dans les pratiques de formation, réduisant ainsi l'impact à long terme des contenus transmis. Cette situation appelle une révision profonde des cadres de conception de la formation des enseignants, à travers une ingénierie renouvelée, ouverte à l'innovation, à la recherche-action, à la transdisciplinarité et à l'accompagnement de proximité (De Ketele, 2008).

Justifier une étude sur la qualité de l'ingénierie de formation revient également à reconnaître que la compétence professionnelle des enseignants est un construit dynamique, multidimensionnel et évolutif. Elle ne peut être réduite à des savoirs disciplinaires ; elle inclut aussi des savoirs d'action, des attitudes, des capacités d'adaptation, d'analyse et de prise de décision en situation. Comme le souligne Tardif (2006), la compétence professionnelle est un « savoir-agir complexe », qui mobilise à la fois des ressources internes (connaissances, savoir-faire, attitudes) et des ressources externes (outils, accompagnements, environnements). Développer ces compétences nécessite des dispositifs de formation structurés, contextualisés et capables d'immerger les futurs enseignants dans des situations d'apprentissage authentiques. À

ce titre, une ingénierie de formation de qualité devient un outil indispensable pour articuler les logiques de formation aux exigences du métier d'enseignant.

Par ailleurs, cette étude s'inscrit dans une perspective comparative et prospective. En observant les pratiques de formation dans différents contextes, elle vise à identifier les conditions de réussite des dispositifs de professionnalisation. Elle ambitionne également de proposer des recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de la formation des enseignants dans les écoles normales ou institutions équivalentes. Dans un contexte de massification de l'enseignement, où les systèmes éducatifs doivent recruter de plus en plus d'enseignants en un temps limité, le risque de sacrifier la qualité de la formation sur l'autel de la quantité est réel. Il est donc urgent de repenser les paradigmes de formation, non pas pour les rendre plus courts ou plus légers, mais pour les rendre plus efficaces, plus contextualisés et plus cohérents. L'UNESCO (2016) insiste à cet égard sur l'importance d'« investir dans des enseignants bien formés, motivés et soutenus tout au long de leur carrière » comme condition de réalisation de l'Objectif de Développement Durable n°4 relatif à une éducation inclusive et de qualité pour tous.

Enfin, cette étude répond aussi à une demande sociale et institutionnelle forte. Les autorités éducatives, les partenaires techniques et financiers, les syndicats et les parents expriment de plus en plus des attentes élevées quant à la qualité de l'enseignement dispensé à l'école primaire. Améliorer la compétence des enseignants est perçu comme un levier direct pour lutter contre l'échec scolaire, l'absentéisme, la démotivation des élèves, et les inégalités d'apprentissage. Mais pour que cette amélioration soit réelle, elle doit reposer sur une connaissance fine des dispositifs existants, de leurs limites, et sur une volonté de transformation appuyée par des données scientifiques fiables. C'est dans cette optique que se situe cette étude, qui se veut à la fois analytique et constructive, ancrée dans une démarche rigoureuse et orientée vers des propositions concrètes d'amélioration.

## **1.2 Formulation du problème**

La professionnalisation, concept multidimensionnel par essence, ne saurait se réduire à la simple somme des savoirs disciplinaires. L'enseignant professionnel est un professionnel de l'éducation qui a la capacité de s'adapter à des situations changeantes. Ces situations sont par essence dépendantes du contexte scolaire et éducatif. Cette démarche favorise l'acquisition d'une autonomie et d'une capacité à prendre du recul, essentiels pour évaluer ses pratiques et les ajuster aux besoins de son auditoire. Dans le cadre de la professionnalisation de la formation,

certain auteurs ont développé une théorie selon laquelle l'objectif de ce processus est de « produire » un enseignant réflexif. Dans le contexte africain, et au-delà des handicaps évoqués précédemment, il apparaît que la voie de la professionnalisation doit emprunter des voies singulières. Ces dernières tiennent compte des moyens disponibles, du nombre d'enseignants à former, d'un temps souvent réduit et d'une culture spécifique (grands effectifs, classes multigrades, scolarisation des filles, manque de matériel pédagogique, situation des handicapés et autres). Selon l'analyse de Fonkoua (2001 p 105), les effectifs des enseignants ont démontré une résilience remarquable face à la crise économique qui a touché le Cameroun. Cependant, la demande en enseignants qualifiés demeure significative. Bien que le ratio élèves/enseignant ait connu une baisse entre 1993 et 1995, passant de 52/1 à 58/1, il a été observé dans les grandes villes une augmentation significative des effectifs par classe.

À titre d'illustration, il a été constaté, jusqu'en 1999-2000, dans l'Arrondissement de Douala V, un ratio élèves/enseignant de 117/1 au niveau primaire et de 95/1 dans plusieurs Arrondissements de Yaoundé. Dans le cadre de la publication du rapport des États généraux de l'éducation de 1995, il a été constaté que, pour mille élèves entrant en première année du primaire, 522 atteignent la sixième année, 190 intègrent le secondaire, 145 arrivent à la fin du premier cycle du secondaire, 90 entrent au deuxième cycle et 52 atteignent la fin du deuxième cycle. Dans l'échantillon considéré, 23 individus décrochent le baccalauréat et 11 seulement intègrent l'université. Par ailleurs, les résultats d'une étude menée en 2012 par les inspecteurs régionaux de pédagogie de la délégation régionale de l'éducation de base dans le centre indiquent que, sur un échantillon de 320 enseignants du primaire, 66 ont été identifiés comme ayant un niveau d'éducation jugé insuffisant.

Une étude récente a révélé que 25 % des enseignants ont accès aux programmes officiels. Aussi, une étude a révélé que 77,81 % des enseignants consacrent du temps à la préparation des leçons chaque jour (UNESCO, 2019). Cependant, il a été constaté que la qualité et la quantité de ces leçons préparées sont jugées insatisfaisantes, et ce, en dépit du fait qu'elles ne répondent pas aux exigences de l'approche par les compétences. Il a été constaté que 80 % des enseignants ne maîtrisent pas les éléments indispensables à la préparation d'une leçon. Les facteurs explicatifs de l'insuffisance de la préparation peuvent être recherchés dans le volume des leçons dispensées, dans la configuration des classes multigrades et dans l'absence de lumière dans la localité. En matière de gestion administrative du personnel enseignant, une proportion significative de 81 % des enseignants concernés indiquent que leur reconnaissance est principalement formulée sous forme de félicitations verbales, indépendamment de la qualité de

leur rendement dans l'exercice de leurs fonctions pédagogiques. En matière d'animation pédagogique, il apparaît que la majorité des établissements scolaires sont confrontés à un déficit d'animateurs qualifiés.

En ce qui concerne la préparation des élèves aux examens et concours officiels, elle demeure inégale. Il est important de noter que la sensibilisation des parents à l'importance de l'inscription de leurs enfants aux examens et concours officiels est une pratique qui n'est adoptée que par 40 % des enseignants du CM2. En outre, il a été constaté que plus de la moitié de ces enseignants rapportent que le nombre d'élèves inscrits au CM2 excède le nombre d'élèves effectivement inscrits aux examens officiels. Une étude récente a révélé que 66,66 % des parents interrogés décident de poursuivre l'inscription de leurs enfants à des ateliers éducatifs organisés dans le cadre du CEP, et ce, jusqu'à la phase écrite de ce programme. Une étude récente a révélé que 93,33 % des individus ayant participé à l'enquête expriment leur souhait de voir les vacances payées intégralement, conformément aux dispositions légales en vigueur. Comme l'indique le document intitulé Stratégie du secteur de l'éducation (Gouvernement du Cameroun, 2000),

Une étude récente a révélé qu'au Cameroun, 50 % du corps enseignant ne possède pas les qualifications requises pour l'exercice de la profession. Dans cet ouvrage, l'auteur souligne une lacune significative dans le dispositif de supervision pédagogique. Cette défaillance est attribuable à deux facteurs principaux : premièrement, l'insuffisance de la formation du personnel en charge de la supervision, et deuxièmement, la mobilité réduite de ce personnel, principalement due à un manque de moyens logistiques. Ces handicaps constituent un obstacle à la mise en œuvre d'une formation professionnelle initiale de qualité et peuvent expliquer, en partie, l'efficacité limitée de l'ingénierie de formation en cours sur l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants du primaire.

### **1.3. Questions de Recherche**

Les questions de recherche « donnent des indications sur ce que nous allons résoudre au cours de nos recherches et permettent de structurer notre mémoire. » (Rayan Hasnaoui, 2017). Ainsi, au regard du problème présenté ci-dessus, il se dégage la question principale encore appelée question centrale de recherche,

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

La question principale de recherche est « Comment la qualité de l'ingénierie de formation interfère-t-elle au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ? ». De cette question de recherche principale découlent trois questions de recherche spécifiques

### **1.3.2. Questions Secondaires (QS)**

De la question de recherche de notre travail découlent trois questions spécifiques. Elles sont issues de l'opérationnalisation du facteur principal défini par Bailleul et al (2023). Selon ces auteurs, l'ingénierie de la formation est un ensemble organisé et formalisé de pratiques, de savoirs, d'expériences et d'outils de formation, orienté par des valeurs d'efficacité et de progrès et mis au service d'acteurs du champ de l'éducation et de la formation. Plusieurs facteurs ressortent de cette affirmation, notamment les pratiques de formation, les contenus de formation, la qualité des savoirs, les expériences et les outils de formation. Les questions secondaires sont fondées sur trois de ces facteurs.

**Qs1** : comment le curriculum de formation initiale participe-t-il au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ?

**Qs2** : En quoi les pratiques de formation utilisées facilitent-elles le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ?

**Qs3** : Comment les dispositifs techno-pédagogiques de formation interfèrent-t-ils dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ?

## **1.4. Objectifs de Recherche**

Ainsi, notre étude nous permet de poursuivre un certain nombre d'objectifs à savoir un objectif principal et trois objectifs opérationnels.

### **1.4.1. Objectif général**

L'objectif général poursuivi à travers notre étude est de déterminer la relation qui existe entre la qualité de l'ingénierie de formation et la compétence professionnelle des enseignants.

### **1.4.2. Objectifs spécifiques de recherche**

**Os1** : Analyser l'apport du curriculum de formation initiale dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ;

**Os2** : Examiner les pratiques de formation utilisées susceptibles de faciliter le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ;

**Os3** : Évaluer les dispositifs techno-pédagogiques de formation sur le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3.

## **1.5. Hypothèses de Recherche**

Elle tend à émettre une relation entre des faits significatifs et permet de les interpréter. Pour que la recherche soit valable, les hypothèses doivent cependant être vérifiables, plausibles et précises.

### **1.5.1. Hypothèse générale**

**Hg** : Certains déterminants de l'ingénierie de formation interfèrent dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3

### **1.5.2. Hypothèses Spécifiques de recherche**

**Hs1** : Le curriculum de formation initiale participe au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ;

**Hs2** : Les pratiques de formation utilisées facilitent le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ;

**Hs3** : L'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation interfèrent dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3.

## **1.6. Intérêts de l'Étude**

Cette recherche adopte une approche systématique, les objectifs poursuivis nous permettent d'affirmer qu'elle peut avoir quelques intérêts.

### **1.6.1. Intérêt pédagogique**

Les principaux utilisateurs des résultats de cette recherche seront les enseignants, les formateurs des formateurs, les responsables des institutions de formation et des structures d'encadrement et les pouvoirs publics en ce sens que les enseignants du primaire prendront du recul sur la manière d'assurer la pratique pédagogique dans leur classe et pourront de temps en temps réaliser aussi la pratique réflexive de leur action. La mise en exergue des compétences professionnelles à acquérir par l'enseignant du primaire pourrait retentir sur la façon dont les connaissances sont transmises à l'élève et influencer par conséquent ses pratiques pédagogiques.

### **1.6.2. Intérêt de la communauté éducative**

Les élèves-maitres, les maitres formés et non formés titulaires de classe, les élèves et la communauté éducative sont les principaux bénéficiaires des résultats de cette démarche.

## **1.7. Délimitation de l'Étude**

Nous avons circonscrit notre recherche par rapport à l'espace géographique, temporel et thématique.

### **1.7.1. Délimitation spatiale**

L'amélioration de la formation pour une professionnalisation des enseignants est une préoccupation permanente dans le sous-secteur de l'Éducation de Base au Cameroun. Aussi le temps imparti à la recherche, les impératifs du calendrier académique, nous ont contraint de circonscire notre travail dans la Région du Centre et beaucoup plus dans l'Arrondissement de Yaoundé 3. Ce choix se justifie par la répartition géographique des responsables de la chaîne de supervision pédagogique des services déconcentrés du Ministère de l'Éducation de Base dans la Région du Centre d'une part et par le souci de représentativité des différents maillons de la chaîne susmentionnée. Nos investigations se sont faites auprès des superviseurs pédagogiques de la région du Centre, dans le Département du Mfoundi et des enseignants formés des écoles primaires de Yaoundé 3e.

### **1.7.2. Délimitation thématique**

Il n'a pas été question dans ce travail de mener les recherches sur le développement des modalités de gestion du système didactique des enseignants au cours de leur formation professionnelle, ni sur les compétences professionnelles des enseignants. Il est plutôt question

de montrer que les compétences professionnelles des enseignants, éléments indispensables de la réussite des élèves des écoles publiques de Yaoundé 3, ne sont que la conséquence d'une conjonction rigoureuse de l'ingénierie de formation avec pour préoccupation de voir les enseignants par leur professionnalisme amener les élèves à mobiliser les compétences nécessaires à la résolution des problèmes de la vie courante.

## **CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES**

Le deuxième chapitre de cette recherche s'articule autour de quelques points notamment la définition des concepts, la récitation thématique des écrits et les théories explicatives mobilisées dans le cadre de cette étude.

### **2.1. Approche notionnelle**

Durkheim (cité par Martinache, 2008) affirme que « le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question » (Durkheim, 2008, p. 12). Dans cette perspective et dans le souci de prévenir toute équivoque conceptuelle, une démarche méthodique est entreprise pour définir les concepts. En effet, la définition des concepts est un processus qui permet de les rendre opérationnels. Cette démarche permet d'apporter une signification à notre sujet et de faciliter sa compréhension. Dans le cadre de cette étude, les concepts fondamentaux qui ont été identifiés et qui sont au cœur de notre analyse portent sur deux axes théoriques majeurs. Ces axes, qui constituent les piliers de notre investigation, sont la compétence professionnelle des enseignants du primaire et l'ingénierie de formation objet de notre premier point.

#### **2.1.1. Ingénierie de formation**

Selon l'approche de Bailleul et al. (2023), l'ingénierie de formation ne saurait être considérée comme une science, une discipline ou même une technique à part entière. Selon notre analyse, cette notion représente un ensemble structuré et formalisé de pratiques, de connaissances, d'expériences et d'instruments de formation, guidé par les valeurs d'efficacité et de progrès, et mis à disposition des acteurs du domaine de l'éducation et de la formation. Selon Aubigny (1989 : 33), l'ingénierie de la formation peut être définie comme un ensemble de démarches méthodologiques et instrumentales. Ces démarches s'appuient sur le paradigme systémique et visent, dans une perspective prévisionnelle et concertée, à créer ou à modifier des systèmes d'action. L'objectif de ces systèmes d'action est d'accroître l'efficacité.

Selon Albert Pain (2003), tel que cité par Raynal et Rieunier (2012), l'ingénierie de formation peut se définir comme « une démarche de conception d'action de formation de longue durée (plan de formation) permettant de prendre en compte un maximum de variables pour répondre de manière efficace à une demande de formation ». Dans le cadre de la gestion de la formation, l'ingénierie de formation englobe l'ensemble des activités relatives à la conception

et à la mise en œuvre de programmes de formation. Ces activités incluent l'analyse des besoins de formation, la définition des objectifs, la conception du système d'évaluation et de pilotage de l'action, la conception des stratégies de formation, la programmation de l'action et le suivi. Ainsi, l'ingénierie de formation s'applique aux actions de formation de moyenne et de longue durée, telles que les séminaires ou les plans de formation prévus pour s'étaler sur plusieurs semaines.

Selon Ardouin (2013), l'ingénierie de la formation peut être définie comme « une démarche socioprofessionnelle au cours de laquelle l'ingénieur en formation, par le biais de méthodologies appropriées, est chargé d'analyser, de concevoir, de réaliser et d'évaluer des actions, des dispositifs et/ou des systèmes de formation, tout en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels ». L'ingénierie de formation, en tant que domaine d'étude et de pratique, se concentre principalement sur le développement des compétences dans le contexte de l'élaboration de dispositifs de formation répondant à des besoins spécifiques. Plus spécifiquement, l'ingénierie de formation englobe les méthodes et pratiques suivantes : l'analyse de la demande et des besoins de formation, la conception d'un projet de formation, la définition des méthodes et moyens à mettre en œuvre, la coordination et le suivi de la formation, l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés. Il convient de distinguer l'ingénierie de formation de l'ingénierie pédagogique, qui renvoie aux pratiques et l'ingénierie de la professionnalisation, qui repose sur l'alternance de situations d'apprentissage formelles ou informelles.

### **2.1.2. Dispositifs de formation**

Le terme « dispositif » fait référence à un ensemble de moyens humains et matériels qui sont mis en œuvre de manière concertée afin d'atteindre un objectif spécifique. Dans le cadre de la résolution des conflits politico-militaires, les « plates-formes de discussions » donnent lieu à des « feuilles de route » qui définissent un ensemble de moyens, de procédures et de démarches visant à atteindre un objectif spécifique. À l'attention de B. Selon l'auteur Blandin (2002), un dispositif de formation peut être défini comme un ensemble de moyens méthodiquement organisés pour faciliter un processus d'apprentissage. Dans son ouvrage de 2005, Fonkoua (2005 : 110) affirme que la pertinence d'un objet ou d'un objectif spécifique influe sur la méthode d'analyse à appliquer.

Dans le contexte organisationnel de l'environnement scolaire, le dispositif était traditionnellement circonscrit aux structures physiques, à savoir les salles de classe, les salles

de conférences, les laboratoires, les ateliers, les bibliothèques, les tables, les livres et le matériel didactique. Un dispositif de formation peut être défini comme un ensemble de conditions permettant la mise en œuvre d'un enseignement visant à transmettre les connaissances théoriques et pratiques indispensables à l'exercice d'une profession ou d'une activité spécifique. Dans le contexte contemporain, les dispositifs de formation incluent les curricula de formation, les recherches appliquées, les stages pratiques sur le terrain, les partenariats et la coopération, ainsi que la supervision et le contrôle. Il convient de noter que le terme « dispositif de formation » peut englober des éléments tels qu'un support de cours, une structure, une instruction, une orientation, des consignes ou des notes de service.

### **2.1.3. Formation initiale**

La formation est un ensemble d'activité visant essentiellement à assurer l'acquisition des capacités pratiques, des connaissances et des attitudes requises pour occuper un emploi. On distingue la formation en alternance, la formation sur le tas, la formation professionnelle. La formation initiale des enseignants est celle qui doit intégrer « la connaissance des processus d'apprentissage des élèves, la familiarité avec les enjeux culturels, sociaux, éthiques, politiques et pédagogiques de leur enseignement, etc. » (GRFDE, 2012). Le savoir à acquérir est « pratique » (informations et habiletés qui façonnent les conduites humaines), « théorique » (informations composant les structures cognitives) et « pratique personnel » (savoir acquis par l'expérience et s'actualisant par l'action) (Tamir, 1991). Pour Tamir (1991), le savoir professionnel est « l'ensemble des savoirs et des habiletés qui sont nécessaires pour fonctionner avec succès dans une profession particulière ». On peut compléter cette typologie en distinguant les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner » (didactiques, pédagogiques), les « savoirs sur enseigner » (formalisation de la pratique, transmission entre pairs) et les « savoirs de la pratique » (savoirs d'expérience, qui peuvent être théorisés ou restés implicites) (Altet, 2008).

La déclinaison de ces savoirs, confrontés aux objets de formation figurant dans les curricula a montré, assez souvent, la prévalence des savoirs procéduraux liée au « tout didactique » (Perrenoud, 2009, 2010a). L'essentiel de l'acte d'enseigner est de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, qui leurs serviront, que cette utilité soit purement matérielle, culturelle ou intellectuelle. « Dominer une "culture disciplinaire" suppose de bien connaître les difficultés que représentent la compréhension de tel concept, l'apprentissage de tel savoir-faire, l'appropriation de telle œuvre ou les conditions d'élaboration et de production

des savoirs ». Or, la maîtrise d'un savoir disciplinaire (ou de plusieurs, selon le statut envisagé) ne suffit pas à une bonne transmission de ce savoir.

#### **2.1.4. Formation continue**

Selon l'auteur Van Zanten (2000), la formation continue est un dispositif destiné aux professionnels, qu'ils soient salariés ou demandeurs d'emploi, désireux d'enrichir leurs compétences ou de développer de nouvelles aptitudes au cours de leur parcours professionnel. Cette approche pédagogique innovante offre aux apprenants une opportunité de perfectionnement professionnel continu, leur permettant de développer ou d'actualiser leurs compétences en réponse aux mutations technologiques, aux pratiques émergentes ou aux méthodologies en vigueur dans le milieu professionnel. En outre, elle facilite la reconversion professionnelle. Les formes d'éducation populaire ou d'autoformation en font également partie. Cependant, la formation professionnelle continue est probablement la forme la plus répandue à l'heure actuelle. Il convient de noter que la formation continue, qui était initialement conçue pour les enfants, s'adresse désormais aux adultes.

Une question a été posée aux chercheurs par le biais d'une réflexion sur les méthodologies pédagogiques à appliquer à un public adulte. Cette dynamique a conduit certains penseurs à élaborer le concept d'andragogie, un terme qui, depuis, a suscité des débats dans le domaine de l'éducation. Van Zanten (2000) a étudié l'impact de la publicité sur les comportements de consommation. La formation continue des enseignants est un droit inaliénable pour chaque agent. Cette démarche favorise le développement des compétences de l'individu, contribuant ainsi à une meilleure réalisation des missions qui lui sont confiées. La formation continue de l'ensemble des personnels a pour objectif de doter les agents des compétences professionnelles indispensables à une adaptation constante aux évolutions du système éducatif et à l'accompagnement des élèves. Il s'agit d'un élément crucial dans le cadre de l'élaboration et de la concrétisation du projet professionnel de chaque individu.

#### **2.1.5. Curriculum de formation**

Le curriculum, du latin « curriculum vitae », désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Ce document, qui peut être considéré comme un référentiel, répertorie les objectifs d'apprentissage, les contenus éducatifs, les activités d'enseignement et les démarches pédagogiques. En outre, il établit les modalités et les moyens d'évaluer les acquis des élèves. La conception de l'établissement reflète un projet d'école qui, à son tour, est le reflet d'un projet de société. Elle

engendre des comportements et des pratiques ancrés dans une réalité éducative spécifique. Ainsi, les intentions d'un curriculum se profilent en amont, tandis que ses utilisations contextuelles se concrétisent en aval (Miled, 2006).

Selon Perrenoud (2000), il est impératif d'opérer une distinction entre le curriculum tel qu'il est conçu et le curriculum tel qu'il est pratiqué. Cette distinction s'avère nécessaire pour appréhender avec rigueur les parcours effectifs de formation des individus scolarisés d'une part, et la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre d'autre part. Cette dichotomie entre le curriculum prescrit et le curriculum réel permet de mieux saisir les écarts entre les objectifs pédagogiques officiels et leur mise en œuvre concrète dans le cadre éducatif. La transposition didactique constitue la principale source de divergence entre le curriculum prescrit et le curriculum réel (Perrenoud, 2000). En outre, des formes plus informelles de curriculum reflètent également l'écart entre le niveau prescrit et la réalité. Roegiers (2000) propose une distinction entre curriculum apparent, qui correspond au curriculum explicite, tel que défini par les textes officiels, et curriculum réel, qui représente la mise en œuvre concrète par un enseignant.

En outre, il convient de mentionner le curriculum caché, ou hidden curriculum, qui désigne l'ensemble des valeurs implicites véhiculées par l'école à travers divers aspects de sa pratique éducative, tels que l'organisation des filières, les critères d'admission, la conception des apprentissages ou encore la gestion de l'erreur. Le curriculum, tel que défini par Roegiers (2000), représente les réalisations effectives sans offrir d'explications explicites. Il s'agit de ce que l'élève perçoit. Dans le cadre de cette étude, nous nous penchons sur l'œuvre de Roegiers dans son ouvrage de 2000, l'auteur définit le curriculum comme un ensemble complexe précisant la structuration pédagogique du système éducatif.

Le curriculum enrichit la notion de programme d'enseignement, en précisant, au-delà des finalités et des contenus, certaines variables du processus même de l'action d'éducation ou de formation : les méthodes pédagogiques, les modalités d'évaluation, la gestion des apprentissages. Roegiers (2000) associe le concept de curriculum à celui de l'intégration. Le curriculum intégrateur est guidé par la préoccupation d'intégration dans les apprentissages. Il s'agit de donner du sens à ceux-ci en précisant les types de situations dans lesquelles l'apprenant va devoir mobiliser ses acquis. Le concept de curriculum intégrateur prend en compte l'ensemble des dimensions visant à permettre à l'apprenant de tisser une diversité de liens avec ses acquis en vue de permettre une mobilisation effective de ceux-ci.

Roegiers (2000 : 105) ajoute que le curriculum intégrateur traduit essentiellement un degré de préoccupation d'intégration ce qui ne l'empêche pas d'être différent du curriculum officiel ne le définissant pas obligatoirement dans ces termes. La réforme de la formation à la profession enseignante doit permettre une adéquation entre le profil de pratique des professionnels et les visées de la réforme de l'enseignement à l'ordre primaire et secondaire, tant dans le sens d'une éducation permettant la construction de compétences chez les formés que dans celui d'un recours plus systématique aux TIC au sein des pratiques enseignantes (Karsenti, 2001). Penser le curriculum de formation sous l'angle des savoirs professionnels permet d'explorer « les réalités de l'inter-, multi ou transdisciplinarité ». (Bourdoncle et Lessard, 2003).

Le volet professionnel se détache de fait d'une référence stricte « aux compétences disciplinaires. [...] Cela explique fort probablement pourquoi les champs de formation professionnelle semblent plus ouverts à une approche par compétences que les secteurs disciplinaires », tout en donnant lieu « à une didactisation des savoirs professionnels », c'est-à-dire à une décomposition « objectivée, théorisée et mise en discours et à distance » de la pratique professionnelle. (Bourdoncle et Lessard, 2003). Rey estime que « l'usage de la notion de compétence en formation professionnelle est...une réaction contre les excès de la didactisation : elle est en tout cas une tentative pour inscrire au sein des curriculums l'action finalisée » (Rey, 1998 ; cité par Bourdoncle et Lessard, 2003). Introduire la pratique dans les curricula pose le problème du détour nécessaire pour passer de l'action à la compréhension.

Par ailleurs, la forme curriculaire rend difficile l'acquisition de savoirs scolaires. Pour Bourdoncle et Lessard (2003), l'approche par compétences serait une tentative de contournement de cette difficulté. Issue du monde de l'entreprise, elle est suspectée d'être « un instrument de soumission de l'université aux dictats des employeurs, un outil de reproduction des pratiques établies, et non pas un élément facilitant l'innovation et la remise en cause des orthodoxies professionnelles » (Bourdoncle et Lessard, 2003). Pour Rey (2006), il n'est pas certain qu'un curriculum de formation professionnelle permette l'apprentissage de « la capacité à choisir parmi les compétences élémentaires, de les combiner et de les modifier pour répondre à une situation qui peut être inédite et sur laquelle il n'y a pas eu d'entraînement spécifique », qu'il appelle compétence de second niveau (par opposition aux compétences élémentaires) (Rey, 2006). Pour M. Tardif et C. Gauthier, l'universitarisation des formations professionnelles permet de se former à l'exercice d'une profession en s'appuyant sur des savoirs et savoir-faire rationnels et explicites. S'il ne s'agissait que de bon sens, de ressenti et d'expérience, ces

formations n'auraient pas besoin d'être (ou ne pourraient être) assurées par l'université (Tardif & Gauthier, 2001). Plusieurs analyses évoquent la construction d'une base de connaissances qui fonde la profession constituée de savoirs, d'habiletés, d'attitudes (de compétences) nécessaires à l'accomplissement du travail d'enseignant, dans une situation donnée.

### **2.1.6. Les dispositifs techno-pédagogiques**

Selon le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française et Robert (1971), un dispositif est défini comme l'ensemble de moyens mis en œuvre de manière organisée selon un plan préétabli. Il convient de préciser que ce terme peut également être compris comme désignant un agencement, un arrangement, une méthode ou un procédé. Dans le cadre des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH), un dispositif peut être défini comme une organisation de moyens au service d'une stratégie, d'une action finalisée et planifiée visant à l'obtention d'un résultat (Peraya, 1998). Il est possible d'émettre l'hypothèse, par analogie, qu'un dispositif techno-pédagogique peut être considéré comme une organisation. L'arrangement peut se définir comme suit : il s'agit d'une mise en place méthodique de ressources technologiques afin d'optimiser une approche pédagogique, et ce, dans le but d'obtenir des résultats satisfaisants.

Dans le domaine de l'éducation, on distingue trois modalités d'enseignement : l'enseignement en ligne, l'enseignement à distance et l'enseignement en salle. Une formation en ligne peut revêtir deux formes : soit elle est à distance, comme c'est souvent le cas dans les universités dont le mode unique de formation est la distance, soit elle est intégrée à une formation en présence, comme c'est souvent le cas dans les universités campus où sont dispensées des formations à distance. Lorsque l'organisation d'une formation permet d'allier à la fois la formation à distance et la formation en présentiel dans un même cours, on parle de formation hybride, alors que lorsqu'elle permet d'offrir une même formation à la fois en présence et à distance au sein d'un même programme, on parle de l'offre d'une formation bimodale. La spécificité de la formation en ligne réside dans l'utilisation des réseaux (Internet) pour sa diffusion. La communication entre l'enseignant et l'étudiant se fait grâce aux outils technologiques de communication synchrone et asynchrone. La formation en ligne est une formation qui utilise Internet pour sa diffusion, qui requiert l'assistance d'un formateur (tuteur, facilitateur) et qui est diffusée, principalement, en mode asynchrone à l'aide de forums, de blogs et d'autres technologies de l'information et de la communication.

L'utilisation quasi exclusive ou partielle des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation, en fait une réalité techno-pédagogique, c'est-à-dire une réalité où les nécessités pédagogiques sont tenues d'être articulées aux possibilités technologiques (Hotte, Contamines et George 2002) et qui met en évidence des pratiques fondées sur les méthodes, les techniques et les outils de l'ingénierie éducative (IE)(Paquette, IDLD, 2006) pour supporter la conception (design) des environnements de formation au sein desquels l'apprentissage se réalise.

### **2.1.9. Compétences Professionnelles**

Dans le cadre de la formation à l'enseignement, le concept de compétences, et plus spécifiquement celui de compétences professionnelles, a été identifié comme l'objectif central de la démarche pédagogique. Cette décision s'inscrit dans la continuité de l'orientation stratégique visant à favoriser la professionnalisation ; elle reflète une approche méthodique et rigoureuse en matière d'intégration des savoir-faire indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. Il convient de noter que la documentation relative au concept de compétence s'est vue accorder une importance croissante au cours des dix dernières années. Il s'agit, sans équivoque, d'un concept « convoité ». Ses définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées. Il convient de noter que ce terme possède plusieurs acceptions. En effet, les définitions de la compétence peuvent varier en fonction de l'interlocuteur, du point de vue adopté, et de l'utilisation faite de cette notion. Ces définitions peuvent même, dans certains cas, s'avérer incompatibles (Minet, Parlier et De Witte 1994 : 16).

Le concept même de compétence nécessite des développements supplémentaires pour être pleinement saisi. Ce concept (Le Boterf, 1994) fait actuellement l'objet de nombreux travaux, aux côtés des savoirs d'expérience et des savoirs d'action (Barbier, 1996), dans le monde du travail et de la formation professionnelle, mais aussi dans le système scolaire, puisque, dans plusieurs pays, on observe une tendance à orienter le curriculum vers la construction de compétences dès l'école primaire. La notion de compétence, telle qu'elle est employée dans le champ de la psychologie, désigne la capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières. Cette définition met en exergue quatre aspects essentiels, à savoir : savoir, savoir être, savoir-faire, traits de personnalité et émotions. Il convient de noter que les compétences ne sauraient être assimilées à des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, bien que leur mobilisation, leur intégration et leur orchestration soient

une réalité. Cette mobilisation ne revêt une pertinence que dans des contextes spécifiques, caractérisés par l'urgence et l'incertitude (Perrenoud, 1996). Chaque situation est unique, bien qu'elle puisse être traitée par analogie avec d'autres situations déjà rencontrées.

L'exercice de la compétence requiert des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schémas de pensée (voir les travaux de Altet, 1996 ; Perrenoud, 1996), qui permettent de sélectionner et de mettre en œuvre l'action la plus appropriée à la situation donnée. Les compétences professionnelles sont le fruit d'un processus d'acquisition et de développement. Elles se construisent non seulement à travers des parcours de formation structurés, mais également au fil de l'expérience pratique quotidienne des professionnels (Le Boterf, 1997). En effet, ces derniers s'adaptent et évoluent en fonction des situations de travail rencontrées, enrichissant ainsi leur répertoire de savoir-faire.

## **2.2. Recension thématique des écrits**

### **2.2.1. Les dispositifs de formation des enseignants et acquisition des compétences**

Il existe une abondante littérature sur les dispositifs de formation. Dans une étude, Fonkoua (2005) développe une approche des dispositifs de formation des enseignants en lien avec les préoccupations aussi bien théorique que méthodologique fort intéressantes pour la pratique pédagogique. Dans cette étude, l'auteur montre, d'une part la cohérence qui existe entre les dispositifs de formation, les processus et les modes de formation des enseignants ; et d'autre part, les différents types de dispositifs qui existent dans la formation de l'enseignant et l'utilisation des dispositifs de formation dans la planification des activités de formation.

#### ***2.2.1.1. La cohérence entre les dispositifs de formation, le processus et les modes de formation***

Dans une formation, le dispositif est fonction de l'objet et de l'objectif qu'on poursuit, selon Fonkoua (2005 : 110). Il constitue l'élément clé de la stratégie pédagogique et le mode d'organisation préalable à toute intervention pédagogique ». Pour Fonkoua, il existe six processus de formation : la formation par l'instruction, par documentation, par observation, par expérimentation, par rétroaction, par simulation et par recherche. Selon lui, il doit y avoir une cohérence entre les dispositifs de formation, les processus et les modes de formation. À chaque type de processus de formation doit correspondre un type de dispositif qui prendra forme selon le mode de formation : « une formation collective », « une formation différenciée », « une formation individualisée » ou « une formation personnalisée ».

### ➤ **Les dispositifs à l'œuvre dans le champ de la compétence**

La compétence peut être définie comme l'ensemble des savoir-faire acquis à travers les enseignements tant théoriques que pratiques. La construction de cette compétence s'inscrit dans le cadre des programmes éducatifs qui tiennent compte des attentes individuelles et des besoins du marché du travail. L'acquisition de cette compétence est une responsabilité qui incombe à l'enseignant, celui-ci étant le pilote des « pièces essentielles », à savoir les étudiants et les connaissances.

Dans le cadre de la présente étude, il s'avère nécessaire d'examiner les dispositifs qui favorisent l'ouverture. Selon l'auteur Fonkoua (2005 : 113), l'ouverture peut être considérée comme une condition essentielle du professionnalisme. Il est important de noter que l'ouverture de la plateforme permet à un ensemble de chercheurs de partager leurs connaissances. Cette ouverture doit se faire en priorité vers la communauté locale, régionale, nationale et internationale. En effet, il apparaît essentiel que chaque système de formation soit doté des dispositifs techniques et technologiques appropriés. Dans le cadre de la réflexion sur les dispositifs favorisant l'éthique de la responsabilité, il apparaît essentiel de se pencher sur la question fondamentale de la nature de l'homme à former et de la société à construire. Afin d'apporter un début de réponse à la question posée, il s'avère nécessaire de considérer les dispositifs suivants :

- le renforcement des ressources intellectuelles, humaines, matérielles et financières existantes ;
- l'assurance des infrastructures d'accueil ;
- le développement de la recherche dans les domaines offerts par l'environnement immédiat ;
- la mise en place de nouvelles filières d'enseignement pour permettre à chaque individu de s'insérer dans le processus de mondialisation ;
- le renforcement du partenariat entre le milieu professionnel et le milieu scientifique.

### ➤ **Les dispositifs dans la planification des activités de formation**

La planification des activités de formation tient compte des dispositifs de formation. A chaque type de planification des activités de formation est associé un type de dispositif. C'est ainsi que dans la planification globale, le dispositif de formation majeure est l'identification des attitudes ou profil du citoyen à former, en termes de finalités éducatives et en termes de la mise sur pied en fonction de la spécificité du pays, du projet pédagogique de l'établissement. Les

questions de fond qui permettent de mieux élaborer les dispositifs de formation sont : quand, comment, avec quoi, pourquoi et pour qui, vais-je transmettre telles ou telles compétences ? Les enseignants des écoles primaires doivent effectuer une formation initiale, au terme de laquelle ils obtiennent leur diplôme en éducation. Cette formation tente de préparer le plus adéquatement possible les futurs enseignants, en alliant cours théoriques sur diverses dimensions de l'enseignement (didactique, pédagogie, gestion de classe, histoire de l'éducation, fonctionnement du système éducatif, etc.) et formation pratique par le biais de stage en milieu scolaire. Au terme de cette formation, les enseignants novices sont alors jugés aptes à exercer leur nouvelle profession.

En effet, les travaux de Martineau (2007) montrent qu'au Québec, ils ont 700 heures de stage pratique contrairement au Cameroun où l'on aurait en moyenne à peine 180 heures de stage pour les élèves-maitres de niveau Baccalauréat, 360 heures et 540 heures respectivement pour ceux de niveau Probatoire et BEPC durant toute leur formation. De plus, au Québec les stages pratiques se font simultanément avec les cours théoriques, alors qu'au Cameroun ils se font par alternance et les élèves maîtres ont à peine un mois deux semaines de stage ce qui est nettement insuffisant comparé aux charges ou situations qu'ils vont rencontrer sur le terrain. Pour plusieurs débutants, le transfert de la formation initiale vers la pratique du métier constitue une étape difficile, durant laquelle ils sont confrontés à diverses expériences et situations nouvelles auxquelles ils doivent s'adapter rapidement.

Les études de Mukamurera (2004) concernant le transfert entre le statut élève-maitre et le statut enseignant, soulignent une grosse désillusion pédagogique que vivent les enseignants novices. La désillusion ci-dessus tient de ce que, bien que l'entrée dans la profession soit vécue avec exaltation et enthousiasme chez certains enseignants débutants, ces derniers réalisent vite comme le souligne Sénéchal (2003) que la transition élève-maître à l'enseignant devient subitement très exigeante en termes de responsabilité de plus en plus accrue et de tâche comparativement au contexte de stage. De nombreux enseignants novices vivent ainsi, le vertige de la brusque transition auquel s'accompagnent les conditions difficiles d'entrée dans l'enseignement. Trop souvent, ce passage, pourtant crucial pour la rétention du nouvel enseignant au sein de la profession, s'effectue sans soutien formel.

### ***2.2.1.2. Les dispositifs de Formation à distance (FAD)***

Face aux besoins des enseignants du primaire en matière de formation continue et à l'explosion des TIC dans l'enseignement, il semble indispensable de mettre en place un

dispositif de FAD ayant pour objectifs de contribuer à : améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage par des outils et un cadre de réflexion conduisant les enseignants à choisir, dans leur classe, les démarches les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage de leur public; faciliter la mise en œuvre des principes pédagogiques actuels; renforcer leur motivation et celle de leurs apprenants. Lors de l'élaboration de ce dispositif, il incombe à l'équipe de formateurs de concevoir un triple contenu suivant : Construction d'une unité didactique ; Pilotage d'une séquence pédagogique ; Évaluation avec les outils, techniques et modalités propres. Dans la construction d'une unité didactique, il faut définir les besoins des apprenants par un inventaire des compétences attendues, déterminer les objectifs pédagogiques, structurer une unité didactique par une analyse pré-pédagogique, l'élaboration d'une fiche pédagogique.

### **2.2.2. Curriculum de formation initiale et processus d'acquisition des performances chez les enseignants**

L'éducation de base constitue le socle de tout développement individuel et collectif. Dans les pays en voie de développement, et notamment en Afrique subsaharienne, la qualité de cette éducation dépend en grande partie de la formation initiale et continue des enseignants, de même que de l'ingénierie de formation qui la sous-tend. L'école primaire est l'espace éducatif fondamental où se façonnent les premières compétences cognitives, comportementales et sociales de l'enfant. Ainsi, la compétence professionnelle des enseignants du primaire devient un facteur déterminant dans l'acquisition de savoirs de base durables et dans la réduction des inégalités scolaires (UNESCO, 2020).

Or, dans plusieurs contextes africains, la question de la qualité de la formation des enseignants primaires soulève des inquiétudes persistantes. Au Cameroun par exemple, malgré les efforts du gouvernement en matière de recrutement et de formation via les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), des insuffisances sont souvent observées en termes de performance pédagogique sur le terrain. La formation initiale semble parfois déconnectée des réalités socioprofessionnelles, ce qui pose la question de la pertinence de l'ingénierie de formation mise en œuvre. Une ingénierie de formation inadéquate affecte non seulement la préparation des enseignants, mais aussi leur capacité à transférer les acquis en contexte réel d'enseignement-apprentissage (Karsenti & Collin, 2013).

L'ingénierie de formation, en tant que processus systémique d'analyse, de conception, de réalisation et d'évaluation de dispositifs de formation, est censée garantir l'adéquation entre les

compétences attendues des enseignants et les pratiques pédagogiques effectives. Cependant, la faible intégration des compétences professionnelles dans les curricula, l'absence d'une alternance structurée entre théorie et pratique, ainsi que le manque d'évaluation continue des dispositifs de formation, peuvent engendrer des lacunes importantes dans la performance enseignante (Paquay et al., 2010). Cela soulève un enjeu de fond : comment améliorer l'ingénierie de formation pour renforcer la compétence professionnelle des enseignants du primaire ?

Par ailleurs, la compétence professionnelle des enseignants ne se limite pas à la maîtrise disciplinaire. Elle englobe une diversité de savoirs et de savoir-faire : la planification pédagogique, la gestion de la classe, la différenciation didactique, l'évaluation des apprentissages, sans oublier des compétences psychosociales telles que l'écoute, l'éthique professionnelle ou encore la gestion de la diversité (Tardif, 2006). Dès lors, la qualité de l'ingénierie de formation devient un levier stratégique pour construire une professionnalité enseignante apte à répondre aux défis contemporains de l'école primaire publique, notamment dans les contextes à forte pression démographique et à ressources limitées.

L'importance d'une ingénierie de formation rigoureuse se justifie également par les attentes croissantes des États et des communautés éducatives en matière de rendement scolaire. À l'ère des Objectifs de Développement Durable (ODD), notamment l'ODD 4 qui vise à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable, il est crucial de disposer d'enseignants bien formés, motivés et compétents. L'UNESCO (2017) rappelle que la qualité de l'enseignement est l'un des facteurs les plus influents sur la réussite des élèves, bien au-delà des conditions matérielles ou géographiques. Cela implique que les politiques de formation doivent s'inscrire dans une logique d'ingénierie cohérente, contextualisée et évolutive. Dans le cas du Cameroun, les recherches disponibles révèlent que plusieurs enseignants du primaire ont des difficultés à transposer les acquis de la formation initiale en situation réelle d'enseignement. Certains peinent à élaborer des séquences pédagogiques cohérentes, à évaluer efficacement les acquis des élèves ou encore à adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des apprenants (Mbassi, 2021). Ces constats interrogent non seulement la qualité des contenus dispensés en formation, mais aussi les méthodes pédagogiques utilisées, le profil des formateurs, la pertinence des stages pratiques et l'évaluation formative des enseignants en devenir.

La présente étude s'inscrit donc dans une dynamique d'amélioration de la qualité éducative, en s'attachant à explorer les liens entre l'ingénierie de formation proposée aux enseignants du primaire et leur compétence professionnelle observée en contexte d'exercice. Une telle analyse est susceptible de mettre en lumière les forces et les limites des dispositifs actuels, tout en proposant des pistes d'amélioration en phase avec les réalités du terrain. Elle permettra également d'interroger les logiques institutionnelles qui sous-tendent la construction de ces dispositifs, notamment les référentiels de compétences, les contenus de formation, les modalités d'évaluation ou encore les pratiques des encadreurs pédagogiques. Enfin, il convient de souligner que cette recherche a aussi une portée prospective. À travers une lecture critique de l'ingénierie de formation en vigueur, il devient possible de proposer des ajustements ou des innovations susceptibles d'optimiser la professionnalisation des enseignants. Ces propositions pourraient servir de base à une refondation des pratiques de formation, orientée vers une meilleure qualité de l'enseignement primaire public, et donc vers un renforcement de l'équité et de l'efficacité du système éducatif dans son ensemble (De Ketele, 2008).

### **2.2.3. Pratiques de formation et performance pédagogique des enseignants**

La qualité de l'enseignement dans les systèmes éducatifs contemporains dépend fortement de la formation des enseignants et des pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. De nombreuses recherches ont mis en évidence l'étroite relation entre les pratiques de formation des enseignants et leur performance en classe (Tardif, 2006 ; Karsenti & Collin, 2013). En effet, les pratiques de formation qu'elles soient initiales ou continues façonnent durablement les savoirs, savoir-faire et savoir-être professionnels des enseignants, influençant ainsi leur capacité à assurer des apprentissages de qualité chez les élèves.

Historiquement, les dispositifs de formation initiale des enseignants se sont longtemps focalisés sur la transmission de savoirs théoriques, souvent déconnectés des réalités pratiques de la classe. Cette approche académique, dénoncée par plusieurs auteurs (Perrenoud, 2001 ; Altet, 1994), conduit à une professionnalisation incomplète, car elle néglige les compétences pratiques et contextuelles nécessaires à un enseignement efficace. Perrenoud (2001) affirme ainsi que former un enseignant, ce n'est pas simplement lui transmettre des connaissances, mais le préparer à agir dans la complexité et l'incertitude du terrain scolaire. C'est pourquoi de nombreux chercheurs plaident pour une formation professionnalisante, articulant étroitement

théorie et pratique, en s'appuyant sur des modèles de formation en alternance intégrative (Paquay et al., 2010).

Dans cette perspective, l'ingénierie de formation doit être conçue comme un processus structuré d'analyse des besoins, de planification des contenus, de sélection des méthodes pédagogiques et d'évaluation continue. Le modèle de la compétence professionnelle proposé par Tardif (2006) insiste sur la nécessité pour les enseignants de mobiliser des savoirs multiples (disciplinaires, pédagogiques, curriculaires, contextuels) dans l'action. Il en découle que la formation doit permettre non seulement l'acquisition de ces savoirs, mais aussi leur articulation en situations authentiques. Ainsi, les stages pratiques, les analyses de cas, les portfolios professionnels, les pratiques réflexives et les dispositifs d'observation participent de cette logique professionnalisante (Vanhulle & Lenoir, 2005).

La performance pédagogique des enseignants, entendue comme leur capacité à créer des conditions d'apprentissage favorables et à obtenir des progrès significatifs chez les élèves, repose en grande partie sur la qualité des pratiques de formation reçues. Selon Darling-Hammond (2006), les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui investissent massivement dans la formation continue, l'accompagnement professionnel et la construction de communautés d'apprentissage entre enseignants. Elle montre que la qualité de l'enseignement s'accroît lorsqu'il existe des dispositifs cohérents de développement professionnel, centrés sur la pratique, la collaboration et la résolution de problèmes pédagogiques concrets.

Dans le contexte africain, plusieurs études soulignent les limites des pratiques de formation actuelles des enseignants du primaire. Au Cameroun, Mbassi (2021) a mis en évidence que la formation initiale dispensée dans les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) souffre de plusieurs carences : faiblesse de la formation pratique, inadéquation des contenus pédagogiques, encadrement limité durant les stages, et manque de formation continue post-recrutement. Ces insuffisances se traduisent par une faible capacité des enseignants à gérer efficacement la classe, à différencier les apprentissages ou à évaluer de manière formative les élèves. D'autres études, comme celles de Ngassam (2018), révèlent que de nombreux enseignants nouvellement affectés sont peu préparés à gérer les classes surchargées, la diversité linguistique ou encore l'hétérogénéité des niveaux scolaires dans les zones rurales.

Les pratiques de formation efficaces doivent également intégrer la dimension réflexive. Schön (1983) a introduit la notion de "praticien réflexif", selon laquelle l'enseignant est un professionnel capable de réfléchir sur sa propre pratique afin de l'améliorer en continu. Cette posture est aujourd'hui largement reconnue comme indispensable à la construction d'une expertise pédagogique solide. Dans cette optique, la formation doit intégrer des moments de retour critique sur l'action, que ce soit par l'écriture réflexive, les entretiens de supervision, les auto-évaluations ou encore les groupes d'analyse de pratique (Altet, 2002).

Par ailleurs, la collaboration entre pairs est reconnue comme une pratique de formation très efficace. Des travaux de Wenger (1998) sur les communautés de pratique ont montré que les enseignants apprennent beaucoup en échangeant avec leurs collègues, en mutualisant leurs savoirs, en construisant ensemble des outils ou en analysant collectivement des situations d'enseignement. Cela nécessite que la formation continue sorte du format transmissif classique (séminaires descendants) pour adopter des formats interactifs, centrés sur la co-construction et l'analyse de pratique (Desjardins, 2008). Dans ce sens, les dispositifs de formation gagnent à favoriser les dynamiques de mentorat, de co-enseignement, de coaching pédagogique ou de formation sur site.

Un autre aspect crucial des pratiques de formation est l'accompagnement. Un encadrement professionnel soutenu, que ce soit par des conseillers pédagogiques, des inspecteurs ou des formateurs expérimentés, permet de stabiliser les compétences acquises et d'aider à leur contextualisation. Le rapport de l'UNESCO (2017) souligne que les enseignants débutants qui bénéficient d'un accompagnement pédagogique structuré durant leurs premières années d'enseignement sont plus efficaces et plus résilients face aux défis du métier. Cela suggère que la performance pédagogique ne résulte pas uniquement de la formation initiale, mais d'un processus continu de développement professionnel.

Enfin, les recherches les plus récentes insistent sur l'importance d'une formation différenciée et contextualisée. Selon Jorro (2011), il n'existe pas de modèle unique de formation valable pour tous les contextes. Chaque environnement éducatif possède ses contraintes, ses opportunités et ses exigences spécifiques. Ainsi, les pratiques de formation doivent s'adapter aux contextes locaux, notamment en tenant compte des réalités linguistiques, culturelles, sociales et économiques des zones d'intervention. Cette adaptation passe par une meilleure implication des acteurs locaux dans la conception des programmes de formation, une prise en

compte des langues locales dans les pratiques pédagogiques, et une plus grande flexibilité dans les dispositifs de formation.

En somme, la revue de littérature met en évidence que la performance pédagogique des enseignants est fortement influencée par la nature, la qualité et la cohérence des pratiques de formation dont ils bénéficient. Une formation axée sur l'action, ancrée dans la pratique, enrichie par la réflexion critique, soutenue par la collaboration et contextualisée aux réalités locales constitue un levier puissant d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Dans le contexte des pays en développement, et plus particulièrement dans les écoles primaires publiques, repenser les pratiques de formation devient une urgence stratégique pour renforcer l'efficacité des enseignants, réduire les inégalités scolaires et atteindre les objectifs éducatifs nationaux et internationaux.

#### **2.2.4. Dispositifs techno pédagogiques et acquisition des performances pédagogiques**

L'évolution des dispositifs techno-pédagogiques dans les contextes éducatifs contemporains a profondément transformé les pratiques enseignantes, en reconfigurant les modes de transmission du savoir, d'interaction avec les apprenants et de développement des compétences professionnelles. L'intégration du numérique dans les dispositifs de formation suscite un intérêt croissant en raison de son potentiel à favoriser l'acquisition des performances pédagogiques chez les enseignants, tant en formation initiale qu'en formation continue. Selon Lebrun (2007), un dispositif techno-pédagogique ne se réduit pas à une simple juxtaposition d'outils technologiques et de contenus pédagogiques, mais constitue une organisation structurée de ressources, d'activités et d'interactions visant l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Ce dispositif, pour être efficace, doit articuler de manière cohérente les dimensions technologiques, pédagogiques et humaines.

Plusieurs recherches soulignent l'importance des dispositifs techno-pédagogiques dans le développement des compétences professionnelles des enseignants. Pour Tardif (2006), les compétences professionnelles incluent non seulement des savoirs disciplinaires, mais également des savoir-faire et des savoir-être mobilisables dans des situations complexes. Dans cette perspective, l'usage pertinent des technologies éducatives permet aux enseignants de diversifier leurs pratiques, d'individualiser les parcours d'apprentissage et de favoriser la motivation des apprenants. Ainsi, la performance pédagogique, entendue comme la capacité à

concevoir, organiser et conduire des situations d'apprentissage efficaces, se trouve étroitement liée à la maîtrise de dispositifs techno-pédagogiques (Perrenoud, 2001).

Dans le cadre de la formation des enseignants, plusieurs études montrent que l'intégration des technologies favorise l'apprentissage expérientiel et réflexif. Pour Schön (1983), la réflexivité est un levier essentiel du développement professionnel : les enseignants apprennent en réfléchissant sur leurs actions, en analysant les écarts entre les intentions pédagogiques et les effets observés. Or, les plateformes numériques, les environnements numériques de travail (ENT), les simulateurs et les outils collaboratifs permettent de documenter, partager et analyser ces pratiques. Selon Depover, Karsenti et Komis (2007), les dispositifs techno-pédagogiques bien conçus offrent des opportunités de formation contextualisée et active, en plaçant l'enseignant au cœur de l'action et de la co-construction du savoir.

Par ailleurs, l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, largement diffusée dans la littérature éducative, appuie le recours aux dispositifs numériques comme vecteurs de collaboration, d'échange et de co-élaboration des savoirs (Vygotski, 1978 ; Bruner, 1996). Dans cette optique, la performance pédagogique se développe à travers des interactions sociales médiatisées par la technologie, dans des communautés d'apprentissage où les enseignants construisent ensemble leurs connaissances professionnelles. D'après Laferrière, Hamel et Searson (2013), les communautés d'apprentissage en ligne, soutenues par des plateformes collaboratives, contribuent significativement à l'amélioration des pratiques enseignantes, en permettant l'échange de ressources, le partage d'expériences et l'accompagnement mutuel.

Cependant, l'efficacité des dispositifs techno-pédagogiques dépend fortement de la manière dont ils sont pensés, implémentés et accompagnés. Pour Charlier, Deschryver et Peraya (2006), un dispositif ne saurait être considéré comme performant s'il n'intègre pas une logique d'ingénierie pédagogique rigoureuse, fondée sur l'analyse des besoins, la définition claire des objectifs, le choix judicieux des outils, ainsi que l'évaluation continue des effets. De plus, la réussite de ces dispositifs repose sur la compétence numérique des enseignants, leur ouverture au changement et leur capacité d'adaptation. Or, plusieurs recherches (Karsenti & Fievez, 2013) ont montré que l'usage des TIC en éducation reste encore marginal ou superficiel dans de nombreux contextes, en raison de barrières techniques, institutionnelles ou culturelles.

La question de la formation des enseignants à l'usage des dispositifs techno-pédagogiques est donc centrale. Selon Mishra et Koehler (2006), l'approche TPACK (Technological

Pedagogical Content Knowledge) fournit un cadre théorique pertinent pour penser l'intégration efficace des technologies dans l'enseignement. Elle postule que la compétence professionnelle de l'enseignant réside dans sa capacité à articuler de manière cohérente ses connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires. Ainsi, les dispositifs de formation devraient viser à développer cette triple compétence, en offrant des expériences authentiques d'utilisation des technologies, intégrées aux contenus d'enseignement.

Par ailleurs, la littérature met en évidence l'importance du design pédagogique dans la conception de dispositifs techno-pédagogiques efficaces. Selon Paquette (2002), le design pédagogique consiste à organiser les contenus, les activités et les supports de manière à optimiser l'apprentissage. Ce processus repose sur des principes issus de la psychologie cognitive, de l'ergonomie et de l'ingénierie pédagogique. Dans le cadre numérique, cela implique de penser l'interactivité, la navigation, la multimodalité, ainsi que le rôle de l'enseignant comme médiateur. Un dispositif bien conçu permet alors de soutenir l'engagement cognitif des enseignants en formation, de renforcer leur autonomie et de favoriser la transférabilité des compétences acquises.

Les travaux de Billett (2001) sur l'apprentissage en situation de travail soulignent également que les performances pédagogiques s'acquièrent par la pratique, l'interaction avec les pairs et l'expérimentation en contexte réel. Dans ce sens, les dispositifs techno-pédagogiques devraient s'inscrire dans une logique d'alternance intégrative, articulant les apports théoriques, les mises en situation simulées et les retours réflexifs. L'usage de vidéos de pratiques, de portfolios numériques ou de plateformes de supervision à distance permet de prolonger les apprentissages au-delà des séances présentielles et de nourrir une analyse fine de l'agir professionnel (Durand, 2008).

Enfin, la performance pédagogique, pour être durable, doit être évaluée et accompagnée dans le temps. Des dispositifs d'évaluation formative intégrés aux environnements numériques, tels que les quiz adaptatifs, les rétroactions automatisées ou les tableaux de bord d'apprentissage, permettent aux enseignants de réguler leurs pratiques et de mieux percevoir leur progression (Brouns et al., 2014). L'analyse des traces d'interaction, couplée à des entretiens réflexifs, peut également nourrir une démarche d'autoformation et d'amélioration continue. La littérature converge pour souligner que les dispositifs techno-pédagogiques, loin d'être de simples outils technologiques, constituent de véritables leviers de transformation des

pratiques enseignantes et d'amélioration des performances pédagogiques. Leur efficacité dépend de la qualité de leur conception, de leur inscription dans une logique de développement professionnel continu, ainsi que de l'accompagnement proposé aux enseignants. Dans un monde éducatif en mutation, marqué par les défis de la numérisation, il devient impératif de repenser les dispositifs de formation à l'aune des potentialités offertes par le numérique, tout en veillant à préserver la dimension humaine, réflexive et collaborative de l'acte d'enseigner.

## **2.3. Théories explicatives**

### **2.3.1. La théorie de l'alternance selon Perrenoud**

Selon Perrenoud (2001), l'alternance se définit comme le processus par lequel un individu en cours de formation professionnelle alterne entre deux lieux distincts : un « institut de formation initiale » et un ou plusieurs « lieux de stages ». L'approche cognitive de l'alternance met l'accent sur l'activité de l'apprenant, qui occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage. Il convient de souligner, en premier lieu, que l'activité en situation de travail constitue un aspect essentiel de l'alternance. Cependant, elle ne peut pleinement remplir sa fonction que dans le cadre d'une articulation et d'une coordination avec l'activité en situation scolaire. Autrement dit, l'apprentissage doit s'effectuer dans une logique de complémentarité entre les deux contextes, plutôt que de se limiter à l'acquisition de compétences distinctes. Cette dynamique renvoie à la question de l'articulation entre la théorie et la pratique dans le cadre de l'alternance.

En outre, l'alternance s'inscrit dans un cadre institutionnel spécifique, où l'apprenant ne se trouve pas en position d'isolement. Cette deuxième perspective souligne l'importance de la médiation dans le processus d'apprentissage, impliquant la guidance de l'activité de l'apprenant. Dans le cadre de la formation en alternance, la distinction entre la théorie et la pratique s'aligne largement sur celle des lieux de formation, à savoir : la théorie à l'école et la pratique en situation de travail réelle.

Cette distinction exprime en premier lieu un écart qui, à l'échelle globale, correspond précisément au manque d'opérationnalité dénoncé par le système productif des sortants du système éducatif. L'alternance, en mettant l'accent sur une immersion pratique dans le monde du travail, vise à réduire l'écart entre la théorie et la pratique. Cette approche pédagogique, en confrontant l'apprenant à des situations réelles de travail pendant la formation, permet une

acquisition plus rapide et plus efficace des compétences. L'objectif de ce programme est de développer une activité pédagogique qui met l'accent sur l'utilisation du savoir. Bien que l'activité ne soit pas une exacte réplique de l'activité professionnelle (ce qui correspondrait à une formation sur le tas), il apparaît néanmoins indispensable qu'elle en soit une représentation significative.

Cette représentativité ne passe pas par la recherche du plus grand réalisme possible pour faire vivre d'avance aux apprenants ce qu'ils trouveront sur le terrain. Mais plutôt par une mise en situation « simulée » dans laquelle il est essentiel que les activités d'orientation sollicitées de l'apprenant soient le plus proche possible de celles mises en œuvre en situation de travail réelle. Ainsi l'alternance est la condition nécessaire d'une articulation entre la théorie et la pratique. Cette théorie élucide notre sujet. En effet dans notre travail il est question d'une articulation entre théorie – pratique. Cette articulation théorie- pratique vise l'acquisition des savoir-faire utiles pour l'enseignant sorti des ENIEG ou recruté sur le tas sur la seule base du diplôme académique.

Les études portant sur le transfert, pris dans un sens général, ciblent surtout les apprentissages scolaires (Péladeau, Forget et Gagné, 2005 ; Presseau et Frenay, 2004 ; Tardif, 1999). En effet, lorsqu'il est question du transfert dans la pratique enseignante, c'est essentiellement dans une perspective de développement de pratiques pédagogiques qui soutiennent véritablement le transfert des connaissances et des compétences des élèves (Tardif, 1999). Péladeau, Forget et Gagné (2005) estiment que le faible taux de transfert manifesté par ces derniers entre les apprentissages scolaires généraux et la vie de tous les jours constitue l'un des principaux motifs justifiant la nécessité de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants. Dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans tout contexte d'apprentissage, le transfert des compétences permet au stagiaire de réutiliser in situ les savoirs, les savoir-faire et les savoir- être qui ont été développés pendant la formation académique. Il faut arriver, selon Presseau, Miron et Martineau, (2004) à établir l'articulation entre la théorie et la pratique car si les compétences permettent d'agir sur le monde, les savoirs, quant à eux, permettent d'abord et avant tout de le comprendre. Savoirs et compétences, s'ils se distinguent l'un de l'autre, agissent dès lors en interdépendance.

### **2.3.2. La Théorie de la transposition didactique et les pratiques de référence de Verret**

En 1975, ce sociologue a mis en évidence la complexité du processus d'élaboration des contenus disciplinaires, soulignant leur articulation avec les enjeux sociétaux. Le recours à des références savantes, l'image de la discipline et les valeurs associées, ainsi que les finalités attribuées à telle ou telle formation, conduisent à des choix dans les contenus.

Le savoir savant, considéré comme une référence, se caractérise par sa décontextualisation et sa dissociation fréquente de son histoire. Cette connaissance érudite est alors transposée pour être dispensée à un niveau donné. Cette première transposition, qui consiste à passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner, est suivie d'une seconde transposition. Cette dernière, mise en acte par les enseignants, l'inspection, les éditeurs, etc., conduit à un savoir enseigné qui présente des spécificités.

Il convient de garder à l'esprit que la transposition didactique du « savoir » ne se limite pas à la transmission des connaissances théoriques issues de l'écrit, mais englobe également la transmission des savoir-faire pratiques. Le choix des compétences à faire acquérir aux élèves-maîtres est déterminé par la finalité de l'enseignement, c'est-à-dire par les pratiques pédagogiques qui servent de référence. L'identification de cette référence s'avère particulièrement ardue. En effet, l'enseignement de la démarche expérimentale est une fallacieuse proposition. Aucun physicien ou biologiste ne prétend qu'il existe d'une démarche type ou unique. Des didacticiens ont élaboré des simplifications qui peuvent s'avérer utiles dans l'enseignement à un niveau élémentaire. Ces simplifications peuvent être appliquées, par exemple, dans le cadre des démarches scientifiques. Ces dernières sont issues de l'analyse critique du modèle OHERIC (Observation des faits ou d'un phénomène – Émission des Hypothèses suite à une interrogation – Expérimentation ou enquête – Résultats obtenus – Interprétation de ces résultats – Conclusion). Les pratiques qui servent de points de référence peuvent être celles d'une activité professionnelle identifiée, mais peuvent également être des pratiques sociales.

Cette théorie s'inscrit dans le cadre de notre sujet, car les programmes officiels de formation actuels des ENIEG ont été élaborés sans prendre en compte les compétences professionnelles attendues, ni les réalités sociales et les pratiques professionnelles non livresques. Dans le cadre du système éducatif, il s'avère nécessaire de considérer les dispositifs de formation qui font l'objet de l'étude. Cette démarche vise à pallier, dans la mesure du

possible, le manque de professionnalisme des enseignants dans le sous-secteur éducatif du primaire. Les changements observés au sein des sociétés se reflètent dans les systèmes éducatifs, tant sur le plan global que dans le contexte spécifique du Cameroun. C'est dans cette perspective que la théorie susmentionnée, qui s'applique aussi bien aux méthodes d'enseignement et d'évaluation qu'aux dispositifs de formation des enseignants dans l'Enseignement de Base, a été sélectionnée.

L'insertion théorique, qui se concentre en premier lieu sur la définition des concepts fondamentaux de l'étude, vise à clarifier les théories, de l'alternance de Perrenoud et de la transposition didactique. Elle s'attache également à présenter les pratiques de référence de Verret pertinentes à cette thématique. Dans un premier temps, une revue de la littérature a été effectuée. Cette démarche a permis de dresser un état des lieux des travaux menés par les auteurs précédents dans le domaine de la recherche. Les résultats de cette analyse ont mis en évidence l'impact de la qualité de l'ingénierie de formation pratiquée au Cameroun sur le niveau des compétences professionnelles des enseignants de l'éducation de base. Afin de vérifier l'hypothèse générale précédemment énoncée, une méthodologie spécifique a été mise en œuvre dans le cadre de l'enquête en cours.

## CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie représente la démarche scientifique qui oriente le chercheur vers la voie à suivre pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé. Ainsi, l'objectif de cette recherche est de mesurer l'efficacité, l'appropriation des valeurs scientifiques telles que l'observation, la pertinence, l'urgence et l'adéquation. En d'autres termes, il est possible de proposer une définition de la recherche scientifique comme l'ensemble des méthodes, des techniques et des procédés propres à une recherche donnée, dans le but d'éclairer le chercheur dans ses investigations. Grawitz (2004, p. 36) affirme que, dans une recherche, « la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens employés pour la faire ». Il est important de comprendre que la chasse aux papillons ne peut être efficace avec des techniques traditionnelles telles que l'utilisation d'hameçons, et que l'emploi de filets à papillon, bien que parfois efficace pour la pêche, ne saurait être considéré comme une méthode de recherche adéquate. Cette section de notre travail a pour objectif de préciser le type de recherche, de définir et de clarifier notre population d'étude, de présenter notre échantillon ainsi que la méthode d'échantillonnage.

### 3.1. Type de Recherche

Tout travail de recherche qui se veut scientifique est soumis à l'adoption d'une méthodologie rigoureuse, permettant d'élaborer et de présenter des résultats fiables. Comme l'ont souligné Quivy et Campenhout (1995), « la capacité à concevoir et à mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, dans son sens plus large, une méthode de travail, est primordiale pour le chercheur ». Dans cette perspective, Rousseau (1996) soutient que l'approche de recherche, en tant que démarche méthodique et systématique, représente une configuration intellectuelle et pratique qui s'aligne avec nos convictions éthiques et nos principes de justice dans les interactions que nous établissons avec le monde réel.

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour une approche méthodologique fondée sur une recherche quantitative. Cette démarche empirique, caractérisée par l'utilisation de données numériques, vise à enrichir et à valider les résultats de l'investigation. Cette approche est également quantitative, dans la mesure où elle repose sur un diagnostic rigoureux du problème, effectué à l'aide d'un instrument approprié et assorti de solutions adéquates. Cependant, après la formulation des hypothèses de recherche, une investigation sur le terrain a été entreprise afin de recueillir des informations pertinentes. Celles-ci ont été méticuleusement classées et interprétées, conduisant à une analyse approfondie et rigoureuse.

## **3.2. Population de l'étude**

Cette recherche concerne le sous-secteur de la formation professionnelle, notamment les Écoles Normales d'Instituteurs et les Écoles primaires, considérées respectivement comme les lieux privilégiés de formation professionnelle des enseignants et de pratiques des enseignements par les titulaires de classe non formés. Dans le cadre de cette recherche, la population d'étude sera constituée de l'ensemble des superviseurs pédagogiques de l'Éducation de Base, des Directeurs d'écoles primaires et maternelles, des enseignants des écoles primaires et maternelles, des élèves du Cours Moyen des écoles primaires du Cameroun. Cette population étant assez large, nous allons distinguer la population cible et la population accessible.

### **3.2.1. Population cible**

Dans le cadre de la supervision pédagogique de l'éducation de base, des professionnels exercent au sein des structures déconcentrées du Ministère de l'Éducation de Base (ICE, IRP, DDEB, ENIEG, IAEB) de l'Arrondissement de Yaoundé 3. Il s'agit ici de la liste non exhaustive des directeurs d'écoles primaires et maternelles de l'arrondissement de Yaoundé 3. Dans le cadre de cette étude, population cible se compose d'enseignants exerçant dans les écoles primaires et maternelles de l'arrondissement de Yaoundé 3.

Cette décision s'inscrit dans une démarche méthodologique rigoureuse, où la pertinence du choix repose sur la présence d'une problématique similaire dans le cadre de la recherche en cours, ainsi que sur l'existence d'un nombre significatif d'infrastructures éducatives dans la région concernée.

### **3.2.2. Population accessible**

La population accessible est celle qui est disponible au chercheur. Celui-ci peut y accéder réellement pendant ses investigations. Elle est formée de l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. Pour ce qui est de cette étude, la population accessible se confond à la population cible. L'effectif total de cette population accessible est de 140 présenté par le tableau ci-dessous

**Tableau 1:** Population Accessible de l'étude

Fréquence			Pourcentage valide	
			Pourcentage	
Valide	masculin	39	27,9	27,9
	féminin	101	72,1	72,1
	Total	140	100,0	100,0

### 3.3. Échantillon et méthode d'échantillonnage

Selon Mimché (2017), « l'échantillon désigne l'ensemble des individus sélectionnés dans la population pour être enquêtés ». Il est représentatif de la population cible, c'est-à-dire qu'il présente les mêmes caractéristiques que la population d'où il est tiré. La constitution de l'échantillon représente une étape cruciale du processus de collecte de données. Elle permet au chercheur de mener des investigations destinées à vérifier ses hypothèses et à identifier des règles générales applicables à l'ensemble de la population concernée.

Dans le cadre de notre étude, nous avons ainsi opté pour une approche probabiliste, selon laquelle chaque unité possède une probabilité d'être sélectionnée. Cette approche méthodologique, caractérisée par sa rigueur et son exactitude, est considérée comme la plus fiable pour la construction d'échantillons qui se rapprochent le plus de la population parente. Il convient de noter que plusieurs méthodes d'échantillonnage sont recensées : l'échantillonnage simple, l'échantillonnage systématique, l'échantillonnage avec probabilité proportionnelle à la taille, l'échantillonnage stratifié, l'échantillonnage par grappe, l'échantillonnage à plusieurs degrés, l'échantillonnage à plusieurs phases.

Dans le cadre de la collecte de données, une approche probabiliste avec un échantillonnage stratifié a été privilégiée, en s'appuyant sur les réponses des répondants. Dans le cadre de cette étude, une approche méthodologique a été entreprise, consistant à subdiviser la population en strates, définies comme des groupes relativement homogènes. Par la suite, nous avons procédé au calcul du nombre d'individus nécessaires pour représenter chaque strate au sein de l'échantillon, en tenant compte de leur importance relative dans la population. Enfin, pour chacune des strates, le nombre d'individus sélectionnés au hasard a été déterminé selon les critères méthodologiques.



desquels des déductions peuvent être faites ». Ces informations sont nécessaires pour la résolution scientifique du problème.

Dans le souci de mener à bien notre étude, il a fallu répondre à plusieurs questions, pour pallier aux doutes auxquels nous avons faits face au départ sur la question de la pertinence de nos variables, et des techniques à employer. Étant donné que l'instrument de collecte de données dépend de la méthode de recherche, pour décrypter l'ensemble de ces incertitudes. Dans le cadre de notre étude du type descriptif corrélationnel adossée à un devis quantitatif nous avons eu recours au questionnaire. Il s'agit d'une série de questions destinées à identifier des réponses en rapport avec une problématique donnée (Fonkeng, Chaffi & Bomba, 2014, p.116).

Ainsi, l'instrument que nous avons utilisé dans le cadre de notre recherche a facilité la collecte des données. Le questionnaire présente un avantage en ce sens qu'il nous permet de recueillir les informations auprès d'un grand nombre de sujets dans un temps relativement court

Le questionnaire que nous présentons en annexe est une suite de questions posées de façon méthodique dans l'optique d'une enquête et dont l'élaboration s'appuie sur les variables de l'étude. Il présente quatre grandes articulations à savoir : une introduction relatant l'objet de notre étude ; le curriculum de formation initiale, les pratiques de formation, le dispositif techno pédagogique et données sociodémographiques.

### **3.5.1. Le questionnaire**

Le questionnaire écrit consiste à recueillir le maximum d'informations concernant les caractéristiques des variables cibles. Il donne la liberté au répondant en réduisant la perturbation constituée par la présence de l'enquêteur. La formulation de notre questionnaire commence par une note adressée à l'endroit des utilisateurs les informant sur le but de notre recherche, la sincérité des réponses tout en donnant une garantie sur l'anonymat et la confidentialité des réponses.

D'après Quivy et Campenhoudt (2006 : 171) « l'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale ». Cette technique a un avantage qui permet de se renseigner sur des nombreux aspects de la vie d'une population donnée à travers des questions. Dans notre questionnaire, nous avons opté pour des questions fermées.

### **3.5.2. Choix du questionnaire**

Notre choix se justifie par le fait que nous avons voulu garder le caractère quantitatif et l'uniformité des réponses des répondants. Le système de questions fermées avec une réponse à cocher a été privilégié. Ce type de question a facilité l'administration du questionnaire en minimisant le temps que nécessite un grand nombre de questions. En outre, il facilite le dépouillement et l'analyse des résultats et permet d'obtenir des réponses précises.

### **3.6. Technique de collecte des données**

Il existe plusieurs techniques ou méthodes de collecte des données. Entre autres on distingue : l'observation directe, l'observation indirecte, l'observation armée, l'observation non armée, l'enquête, le sondage, l'entretien etc. Dans notre étude, la technique de collecte des données est l'enquête. Tsala Tsala (1992 : 75) pense que « l'enquête est une investigation en milieu naturel (sur le terrain) qui a pour but de comprendre un phénomène non provoqué choisi ». En fait, l'enquête consiste généralement à poser les mêmes questions à un certain nombre de personnes qui constitue tout le groupe que l'on désire étudier ou alors qui représente ce groupe. Pour le cas d'espèce, nous avons choisi un groupe représentatif qui est notre échantillon. Quatre préalables selon la procédure scientifique ont été respectés :

La phase préparatoire pendant laquelle nous avons rassemblé le maximum d'informations sur la qualité de l'ingénierie de formation face à l'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants. Celle-ci s'est déroulée depuis notre demande d'autorisation de stage jusqu'à la découverte du problème sur le terrain, sa formulation, la collecte de la revue de la littérature et les théories explicatives ;

La pré-enquête ;

Le pré-test ;

L'enquête proprement dite ou le questionnaire.

Pour ce qui est de l'enquête, elle peut se faire sous forme d'entrevue (interview, entretien), soit alors à l'aide d'un questionnaire. C'est dans cette logique que TsalaTsala (1992 ; 75) affirme que : « l'interview et le questionnaire sont différents en ce que d'une part l'interview suppose la présence simultanée de l'interviewer. On observe mieux le sujet et le contexte dans lequel il réagit. Un soin particulier est mis sur les problèmes de communication. D'autre part le questionnaire sollicite des réponses écrites aux questions posées à l'avance ». De façon

générale, les deux techniques présentent chacune des avantages. Mais dans le cas de notre étude le questionnaire a été choisi comme instrument de collecte des données.

### **3.6.1. La pré-enquête**

La première descente faite le 19 février 2024 nous a permis d'obtenir l'autorisation des directeurs des écoles publiques enquêtés pour mener notre enquête au sein de leurs établissements. La deuxième descente faite le 21 Mars 2024, nous a permis de faire un constat général sur l'ingénierie de formation des enseignants dans les écoles primaires de Yaoundé 3e, l'état des lieux de la bibliothèque en documents sur l'ingénierie de formation. A la troisième descente, le 24 Avril 2024, nous avons procédé à un pré-test du questionnaire et cela nous a permis de relever les marges d'erreurs, mal formulations et ainsi de mieux les recadrer par rapport au thème d'étude.

La réalisation de cette pré-enquête nous a permis de faire une première évaluation des outils, moyens et ressources dont nous pouvions disposer pour réaliser effectivement le travail. Nous avons pu mesurer les risques d'indisponibilité de nos répondants, d'incompréhension du questionnaire et de notre guide d'entretien. Cette pré-enquête nous a également permis de corriger certains libellés du questionnaire et de reformuler d'autres. Nous avons à cet effet pu développer de nouvelles stratégies et temporisé certaines phases de l'enquête quand cela s'est avéré nécessaire.

Nous avons pu apprécier les efforts consentis, réévaluer la méthodologie, développer de nouvelles techniques et faire appel à des solutions de modifications quand les circonstances l'ont exigé. Cette phase nous a permis de :

- définir l'objet de l'enquête et déterminer les moyens matériels (contraintes logistiques, le budget et le temps) ;
- faire la préparation matérielle de l'enquête ;
- déterminer les objets et les hypothèses de l'enquête ;
- déterminer la population de l'enquête ;
- déterminer l'échantillon ou l'échantillonnage proprement dit ;
- choisir les techniques à utiliser ;
- rédiger le projet de questionnaire.

### **3.6.2. Le pré-test**

Pour vérifier la validité de notre instrument de collecte de donnée, nous avons procédé par un pré test. Le pré-test constituait une étape déterminante de tout ce processus qualifié de pré-enquête. En effet, avant de lancer l'enquête proprement dite, nous avons pré-testé notre questionnaire sur un échantillon de 30 enseignants de l'Arrondissement de Yaoundé 5. Le pré-test a donné lieu à la reformulation de certaines questions à l'annulation de quelques-unes jugées peu pertinentes ou redondantes.

### **3.7. Administration du questionnaire**

Il est important de souligner que l'administration du questionnaire, ou la remise des questionnaires aux participants constituant l'échantillon sélectionné pour l'étude, est une étape cruciale du processus. Dans le cadre de cette étude, la gestion de la distribution des questionnaires aux participants a été assurée par l'auteur de l'étude lui-même, après avoir obtenu l'aval des directeurs d'établissements scolaires concernés.

La récupération des questionnaires remplis par les participants se déroulait systématiquement à la fin de chaque séance, soit après trente à quarante-cinq minutes en moyenne, selon les situations. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, cette tâche a été réalisée de manière autonome. En effet, les investigations de terrain se sont avérées relativement aisées. Il convient de noter que, malgré l'accueil favorable et la collaboration des participants, la période de l'année scolaire, plus précisément la fin de l'année, a représenté un défi. En effet, les enseignants se trouvaient soit engagés dans l'évaluation des élèves, soit dans la correction des évaluations pour certains d'entre eux, soit dans la préparation du CEP pour les enseignants du cours moyen deuxième année.

Il est impératif que cette tâche s'étende sur une durée minimale de plusieurs jours. L'enquête de terrain, qui a constitué l'objet de notre étude, s'est étalée sur une période de cinq jours, du 23 au 27 Mai 2024. La collecte, effectuée de manière progressive durant la période susmentionnée, s'est également déroulée sans perte de questionnaire, ce qui constitue un résultat positif.

Notons ici que le temps accordé aux répondants était compris entre 10 et 15 minutes ; puis on procédait à la récupération. Nous avons ainsi utilisé le mode d'administration directe qui consiste à accompagner le répondant dans l'exercice afin de limiter les pertes et les cas de biais souvent rencontrés.

### **3.7.1. Validité et fiabilité de l'instrument de recherche**

La validité est l'habilité à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Et pour ce faire, tout instrument de mesure doit satisfaire à une double exigence : celle de la validité interne et celle de la validité externe.

- **Validité interne**

Les questions qui constituent ce questionnaire sont issues d'une étude portant sur les variables indépendantes et les variables dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulées des questions. Nous avons recueilli les avis des tenants pour juger les items de notre instrument. Aussi, dans le cadre de ce travail, la cohérence qui existe entre les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses de notre étude nous explique davantage la validité interne.

- **Validité externe**

La technique du pré-test va permettre d'évaluer la validité externe de ce travail de recherche. Cette technique permet de mesurer la sensibilité, la validité et la compréhension des questions. Ceci dans le but d'élaborer l'enquête définitive. Grawitz (1993) définit la pré-enquête comme « l'étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus pour l'enquête ». La pré-enquête peut améliorer considérablement l'efficacité de l'enquête proprement dite et peut réduire le coût de façon importante. Dans cette étude, nous avons réalisé un prétexte. Cela a été fait auprès de nos différentes grappes afin de voir si les questions ont été comprises. À l'issue de cette enquête, certaines questions ont été améliorées faute de compréhension et d'autres ont été tout simplement supprimées car elles ne répondaient pas aux différents thèmes de l'étude. Après amélioration dudit questionnaire nous l'avons administré à la population correspondante ou encore accessible.

- **Fiabilité**

L'indice alpha de Crombach est une mesure de la cohérence interne d'un test. Autrement dit, c'est la mesure de la fiabilité de l'échelle. L'alpha de Crombach permet de vérifier la cohérence avec laquelle plusieurs items d'une étude ou d'un test évaluent la même compétence ou caractéristique. En général, si l'alpha de Crombach est supérieur à 0,7, cela indique que l'instrument est fiable.

Dans le cadre de notre étude, alpha de Cronbach se présente ainsi :

### Statistiques de fiabilité

Alpha Cronbach	de Nombre d'éléments
0,991	32

Au regard de ces résultats (0,991), nous pouvons affirmer que notre questionnaire est fiable.

## 3.8 Technique d'analyse des données

### 3.8.1. Le dépouillement des questionnaires

Nous avons fait recours pour dépouiller les résultats de nos questionnaires à la méthode multivariée. Cette méthode de dépouillement se justifie par le fait que nos questionnaires ont plusieurs variables et les items sont adressés aux mêmes participants. Ainsi, avant de passer à l'étape d'analyse des données proprement dite, nous sommes passés par le dépouillement qui s'est fait de façon manuelle à l'aide d'un masque de dépouillement que nous avons conçu. À l'aide de ce masque de dépouillement, nous avons compilé les questions et les avons regroupées en fonction de nos variables et indicateurs

### 3.8.2. Méthode d'analyse des données

Le choix d'une technique d'analyse des données n'est pas fortuit, il tient compte d'un certain nombre de conditions. L'analyse des données renvoie au traitement des informations collectées. Ainsi, consécutivement à notre méthode de collecte des données, une technique d'analyse des données a été mise en place. Il s'agit de l'analyse statistique à l'aide de la corrélation de Pearson pour nos données qui sont essentiellement quantitatives. L'analyse des données quantitatives est un traitement qui permet de les croiser et d'établir les corrélations entre les variables au regard des hypothèses de recherche. L'analyse des données se fait à travers l'utilisation d'un test de signification statistique et de la mesure de la liaison devant permettre de prendre une décision statistique.

Pour ce faire nous avons utilisé le logiciel « Statistical Product for Service Solution » (SPSS) et appliqué à notre étude le test de corrélation de Pearson. En fait, l'analyse des données peut se faire de façon manuelle ou en utilisant l'ordinateur pourvu de logiciel. Au niveau du traitement manuel, le travail est très fastidieux et nécessite beaucoup de temps et comporte des

risques d'erreurs. Par contre, au niveau informatique le traitement des données est moins fastidieux et leur analyse est très diversifiée. C'est pour cette raison que nous avons choisi cette dernière option.

L'analyse de nos données quantitatives s'est faite à l'aide du logiciel SPSS. Ce logiciel statistique nous a permis d'effectuer deux types d'analyses : L'analyse descriptive ou de premier degré qui permet de présenter le comportement des individus et les facteurs étudiés par des mesures de tendance centrale et des mesures de tendance dispersée ; et l'analyse inférentielle qui permet de voir la corrélation, le lien ou la relation qui existe entre deux facteurs au minimum. Ce dernier type peut procéder par les tests suivants : Khi-carré, ANOVA, ANCOVA, T Student, la corrélation de Spearman, ou la corrélation de Pearson. Dans notre cas, nous avons choisi le test de corrélation de Pearson. En effet, ce test est utilisé lorsque la recherche comporte deux groupes ou mesures et que la variable dépendante est qualitative. La corrélation de Pearson permet de tester la dépendance entre deux variables aléatoires ou l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilité.

Nous avons parcouru sept étapes lors de l'analyse quantitative de nos données à l'aide de SPSS à savoir :

- Décompter les questionnaires et apprécier s'ils étaient bien remplis ;
- Numérotter les questionnaires pour nous permettre d'identifier et de corriger la source de l'erreur en cas de mauvaise gestion d'un questionnaire quelconque ;
- Définir les variables dans SPSS ; autrement dit nous avons assigné à chaque item ses modalités de réponses dans l'optique de monter les masques de données ;
- Nous avons continué en introduisant les données codifiées ;
- Nous avons aussi vérifié les données introduites pour éviter des erreurs qui peuvent influencer les résultats de la recherche ;
- Nous avons suivi cette étape par l'analyse descriptive des données en termes de fréquence, pourcentage ;
- Enfin, nous avons procédé à l'analyse inférentielle.

En bref, au premier niveau d'analyse, nous avons utilisé la statistique descriptive pour décrire, résumer de manière fiable et précise les informations en faisant usage des tableaux. Au second niveau, nous avons pris un certain nombre de dispositions sachant que le type d'analyse statistique des données dépend de la nature de l'hypothèse et des types de variables. Étant donné que nos variables sont catégorielles, le test de corrélation indiqué est la corrélation de Pearson.

### 3.9. Les variables, leurs indicateurs et modalités

Pour Mimché (2018), une variable est « un regroupement d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement. » C'est également une spécification des concepts. Ainsi, dans le cadre de notre étude dont l'hypothèse principale stipule qu'il existe une relation entre la qualité de l'ingénierie de formation et les compétences professionnelles des enseignants de l'Education de Base dans l'Arrondissement de Yaoundé 3, nous identifions une variable dépendante (ou expliquée,) et une variable indépendante (ou explicative).

#### ➤ Variable indépendante

La variable indépendante ou variable explicative est celle qui influence la variable dépendante. Dans notre hypothèse principale nous avons identifié « la qualité de l'ingénierie de Formation

» Comme variable indépendante.

#### ➤ Opérationnalisation de la variable indépendante

**Tableau 2:** Opérationnalisation de la variable indépendante

Variable indépendante	Modalités	Indicateurs
Qualité de l'ingénierie de formation	Le curriculum de formation initiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>-les contenus d'enseignement théorique</li> <li>-Les méthodes d'enseignement théorique</li> <li>-Les objectifs d'apprentissage</li> <li>- les activités programmées pendant les stages pratiques</li> <li>- Le suivi du stage pendant les stages</li> </ul>
	Pratiques de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-existence d'un planning de rencontre</li> <li>-participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques</li> <li>-qualification des personnes ressources aux rencontres pédagogiques</li> <li>-Adéquation des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques</li> <li>-Conformité des thèmes développés</li> </ul>

	<p>Les dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel</p>	<p>-Fonctionnalité du centre multimédia dans votre structure scolaire</p> <p>Fonctionnalité de la bibliothèque électronique</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Appropriation des TIC par l'enseignant.</li><li>- L'usage des TIC par les enseignants ;</li><li>- Capacité des enseignants à faire usage des TIC</li></ul>
--	--	--

### ➤ **Variable dépendante**

La variable dépendante ou variable expliquée est celle qui est influencée par la variable indépendante. Dans notre thème d'étude, il s'agit des « compétences professionnelles des enseignants des écoles primaires de l'Arrondissement de Yaoundé 3 ». Afin de vérifier nos hypothèses, il est important d'opérationnaliser nos variables en ressortant les modalités et les indicateurs des différentes variables. Le tableau ci-dessous nous présente les modalités et les indicateurs des différentes variables.

- Organiser et animer les situations d'apprentissage ;
- Gérer la progression des apprentissages ;
- Concevoir et faire évoluer les dispositifs ;
- Impliquer les élèves dans leur apprentissage
- Travailler en équipe ;
- Participer à la gestion de l'école ;
- Informer et impliquer les parents ;
- Se servir des nouvelles technologies ;
- Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.

**Tableau** : synoptique de l'étude

Hypothèse générale	Hypothèses secondaires	Variables Modalités	Indicateurs	Instrument de collecte de données	Outil d'analyse des données
Certains déterminants de l'ingénierie de formation interfèrent dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3	<b>Hs1</b> : Le curriculum de formation initiale participe au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3.	<b>VI1 : Le curriculum de formation initiale</b>	-les contenus d'enseignement théorique -Les méthodes d'enseignement théorique -Les objectifs d'apprentissage - les activités programmées pendant les stages pratiques - Le suivi du stage pendant les stages.	Questionnaire	Analyse statistique Test de corrélation de Pearson
	<b>Hs2</b> : Les pratiques de formation utilisées facilitent le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3	<b>VI2 : Les pratiques de formation utilisées</b>	Existence d'un planning de rencontre Participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques -qualification des personnes ressources aux rencontres pédagogiques -Adéquation des thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques conformité des thèmes développés		

	<p><b>Hs3</b> : L'utilisation du dispositif techno-pédagogique de formation interfère dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3</p>	<p><b>VI3 : Dispositif techno-pédagogique</b></p>	<p>Fonctionnalité du centre multimédia dans votre structure scolaire  Fonctionnalité de la bibliothèque électronique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Appropriation des TIC par l'enseignant.</li> <li>- L'usage des TIC par les enseignants ;</li> <li>- Capacité des enseignants à faire usage des TIC</li> </ul>		
	<p><b>VD : Compétences professionnelle des enseignants</b></p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organiser et animer les situations d'apprentissage ;</li> <li>-Gérer la progression des apprentissages ;</li> <li>-Concevoir et faire évoluer les dispositifs ;</li> <li>-Impliquer les élèves dans leur apprentissage</li> <li>-Travailler en équipe ;</li> <li>-Participer à la gestion de l'école</li> </ul>		

# CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, l'analyse des données est présentée comme un moyen de raisonner sur un grand nombre de variables, dans le but d'identifier des structures pertinentes au sein de grands ensembles de données. Les résultats de cette analyse peuvent être présentés de deux façons : quantitatives, sous forme de tableaux ou de diagrammes, descriptives et explicatives, en fournissant une représentation détaillée et en mettant en relation les différents éléments d'un objet. Le chapitre se divise ainsi en deux parties, l'une consacrée à la présentation et à l'analyse des données descriptives, et l'autre à l'analyse corrélationnelle des données quantitatives.

## 4.1. Analyse descriptive

La présentation des données consiste à organiser les différentes catégories et leurs chiffres dans un tableau ou un graphique. Angers (1992, p. 301) parle de « présentation visuelle » et la définit comme « une manière d'organiser et de présenter les données de recherche ». La nature catégorielle de nos variables permet une distribution de fréquences qui montre la répartition des sujets entre les différentes modalités de la variable mesurée. Cette distribution de fréquence comprend les éléments suivants : le nombre de sujets (fréquence) pour chaque modalité et le pourcentage correspondant. Les tableaux de fréquence sont généralement accompagnés de graphiques, en particulier des diagrammes à barres, des diagrammes circulaires et des histogrammes, afin de fournir une présentation visuelle des données collectées sur le terrain à l'aide du questionnaire d'Angers (1992). L'analyse descriptive permet de présenter les données collectées en fonction de leurs caractéristiques. Nous avons donc choisi de les présenter sous forme de tableaux et de diagrammes, suivis de commentaires. Nous constatons que ce type d'analyses descriptives rend les données beaucoup plus lisibles, pour citer Angers (1992).

#### 4.1.1. Caractéristiques sociodémographiques des répondants

**Tableau 3:** Genre des répondants

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Masculin	39	27,9
	Féminin	101	72,1
	Total	140	100,0

Source : données de terrain (2024)

Sur les 140 enquêtés, 39 sont de sexe masculin (27,9 %) et 101 de sexe féminin (72,1 %). On observe une forte prédominance féminine dans l'échantillon. Cela peut s'expliquer par la composition réelle du corps enseignant au primaire où les femmes sont souvent plus représentées, notamment dans l'encadrement des classes de base. Cette surreprésentation féminine peut influencer les pratiques pédagogiques, car plusieurs études (UNESCO, 2022) soulignent que la présence accrue des femmes dans l'enseignement primaire favorise la proximité affective, la patience et l'attention portée aux élèves. Toutefois, elle peut également poser le défi de la parité dans les fonctions de responsabilité.

**Tableau 4:** Répondants en fonction du grade

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	PENIA	4	2,9
	IPEG	10	7,1
	IC	20	14,3
	IEG	106	75,7
	Total	140	100,0

Source : données de terrain (2024)

Le Résultat indique une répartition suivante : PENIA (2,9 %), IPEG (7,1 %), IEG (14,3 %) et IC (75,7 %). La grande majorité des enseignants sont Instituteurs de l'Enseignement Général (IEG), ce qui constitue la base du corps enseignant. Les grades supérieurs comme IPEG et IEG sont présents mais en faible proportion, tandis que les PENIA représentent une minorité marginale. Cette distribution traduit la structure pyramidale du corps enseignant primaire : une base très large (IC) et un encadrement relativement limité. Cela peut influencer la qualité du suivi pédagogique, car le faible nombre d'enseignants de grade supérieur réduit

l'accompagnement technique et le mentorat.

**Tableau 5:** Répondants selon l'ancienneté au service

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	1-5ans	4	2,9
	6-10ans	23	16,4
	11-15 ans	86	61,4
	+de 15 ans	27	19,3
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La lecture du tableau montre que 1-5 ans (2,9 %), 6-10 ans (16,4 %), 11-15 ans (61,4 %), plus de 15 ans (19,3 %). La majorité des enseignants (61,4 %) ont entre 11 et 15 ans d'ancienneté, ce qui montre un corps enseignant globalement expérimenté. Les jeunes enseignants (moins de 5 ans) sont très minoritaires. Cette situation traduit une stabilité relative du personnel mais révèle aussi un risque de vieillissement progressif si le renouvellement n'est pas assuré. L'expérience constitue un atout pour la transmission des savoir-faire pédagogiques, mais elle peut aussi freiner l'innovation si la formation continue n'accompagne pas l'évolution des méthodes éducatives.

**Tableau 6:** Répondants en fonction du diplôme académique le plus élevé

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	BEPC	39	27,9
	Probatoire	30	21,4
	Bacc	59	42,1
	Licence	12	8,6
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Le résultat indique que BEPC (27,9 %), Probatoire (21,4 %), Baccalauréat (42,1 %), Licence (8,6 %). La majorité des enseignants possède le Baccalauréat (42,1 %), suivi du BEPC (27,9 %). Une minorité (8,6 %) a atteint le niveau Licence. Ce profil montre que le niveau académique reste globalement moyen, ce qui peut limiter la capacité d'innovation et d'adaptation pédagogique, surtout face aux nouvelles approches curriculaires. Toutefois, la proportion non négligeable de bacheliers et de licenciés constitue un levier pour élever progressivement le niveau académique du corps enseignant.

**Tableau 7:** Répondants en fonction du diplôme professionnel le plus élevé

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide CAPIAEG	2	1,4
CAPIEG/CAPIEMP	138	98,6
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

CAPIAEG (1,4 %), CAPIEG/CAPIEMP (98,6 %). La quasi-totalité des enseignants détiennent le CAPIEG/CAPIEMP, ce qui est conforme aux exigences professionnelles pour enseigner au primaire. Cette homogénéité est positive car elle garantit une qualification professionnelle standardisée. Cependant, elle peut aussi indiquer une faible diversification des profils professionnels, limitant l'apport de compétences variées dans le système éducatif.

#### 4.1.2. Perception des enseignants sur l'ingénierie de formation

##### 4.1.2.1. Curriculum de formation initiale

**Tableau 8:** Enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très Insatisfaisant	20	14,3
Insatisfaisant	19	13,6
Satisfait	77	55,0
Très satisfaisant	24	17,1
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Le score suivant a été obtenu : Très Insatisfaisant (14,3 %), Insatisfaisant (13,6 %), Satisfaisant (55,0 %), Très satisfaisant (17,1 %). Plus de la moitié des répondants (55 %) se disent satisfaits des enseignements théoriques reçus, et 17,1 % les jugent très satisfaisants. Cependant, environ 28 % considèrent ces enseignements comme insuffisants ou très insuffisants. Cela révèle une appréciation globalement positive, mais avec des réserves notables sur la qualité et l'adaptation des contenus théoriques. La critique peut être liée au caractère parfois trop généraliste ou peu contextualisé des cours, alors que les enseignants attendent des apports pratiques et actualisés

**Tableau 9:** méthodes d'enseignement appliquées dans les ENIEG

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très Insatisfaisant	1	,7
Insatisfaisant	44	31,4
Satisfaisant	87	62,1
Très satisfaisant	8	5,7
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Une large majorité (62,1 %) estime les méthodes d'enseignement satisfaisantes, et 5,7 % très satisfaisantes. Toutefois, près d'un tiers (31,4 %) jugent ces méthodes insatisfaisantes. L'écart est significatif : si les méthodes semblent acceptées par la majorité, une part non négligeable d'enseignants perçoit des limites dans leur efficacité pédagogique. Cela peut renvoyer à l'usage trop fréquent de méthodes magistrales au détriment de démarches actives et participatives, peu conformes à l'approche par compétences.

**Tableau 10:** Activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très Insatisfaisant	20	14,3
Insatisfaisant	54	38,6
Satisfaisant	50	35,7
Très satisfaisant	16	11,4
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Plus de la moitié des répondants (52,9 %) estiment que les activités de stages sont insatisfaisantes ou très insatisfaisant, tandis que 47,1 % sont satisfaisant ou très satisfaisant. Les avis sont fortement partagés, mais la majorité exprime une insatisfaction. Cela met en évidence une faiblesse dans la planification et la pertinence des activités pratiques. Les stages ne semblent pas toujours répondre aux besoins réels de mise en situation professionnelle, ce qui fragilise la qualité de l'alternance formation-théorie/pratique

**Tableau 11:** Quotas horaires des stages pratiques (2 semaines ou 3) dans les ENIEG ?

Modalités	Fréquence	Pour cent	
Valide	Très insuffisant	50	35,7
	Insatisfaisant	43	30,7
	Satisfaisant	47	33,6
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

À la question de savoir que pensez-vous des quotas horaires des stages pratiques (2 ou 3 semaines) dans les ENIEG, la distribution suivante a été observé : Très insuffisant (35,7 %), Insatisfaisant (30,7 %), Satisfait (33,6 %). Plus des deux tiers des répondants (66,4 %) considèrent les quotas horaires comme très insuffisants ou insatisfaisants, contre seulement 33,6 % qui les jugent satisfaisants. L'opinion dominante montre que les quotas horaires sont jugés trop réduits pour permettre une réelle immersion professionnelle. Cette critique rejoint des constats récurrents dans plusieurs pays africains où la durée des stages en formation initiale est souvent trop courte pour développer des compétences pratiques solides.

**Tableau 12:** Suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'applications par les encadreurs ?

Modalités	Fréquence	Pour cent	
Valide	Insatisfaisant	74	52,9
	Satisfait	66	47,1
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Les répondants sont quasiment partagés, mais la majorité (52,9 %) exprime une insatisfaction quant au suivi des stagiaires. Ce résultat met en lumière un manque de rigueur et de régularité dans l'accompagnement des stagiaires par les encadreurs. Cela peut être dû au nombre limité d'encadreurs, à des contraintes logistiques ou encore à une absence de méthodologie claire de suivi. L'absence d'un encadrement systématique fragilise la qualité des stages et donc la préparation pratique des futurs enseignants.

#### 4.1.2.2. L'organisation actuelle de la formation continue

**Tableau 13:** Existence des rencontres pédagogiques

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide plus ou moins	63	45,0
Tout à fait	77	55,0
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La majorité des répondants (55 %) confirment que les rencontres pédagogiques sont bel et bien organisées. Toutefois, 45 % indiquent qu'elles se tiennent seulement « plus ou moins », ce qui traduit une irrégularité ou un manque de systématisation. Les rencontres pédagogiques, pourtant essentielles pour l'harmonisation des pratiques, ne semblent pas institutionnalisées dans toutes les écoles. Cela dénote une disparité dans la gouvernance pédagogique

**Tableau 14:** Participation aux séminaires de recyclage et aux journées pédagogiques

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Pas du tout	3	2,1
plus ou moins	100	71,4
Tout à fait	37	26,4
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

On note la distribution suivante : Pas du tout (2,1 %), Plus ou moins (71,4 %), Tout à fait (26,4 %). La grande majorité (71,4 %) indique une participation partielle (« plus ou moins »). Seuls 26,4 % participent pleinement, tandis qu'une minorité (2,1 %) n'y participe jamais. La participation partielle traduit une insuffisance d'engagement ou de disponibilité, souvent liée à un manque de communication, à des contraintes logistiques ou à la faible fréquence des séminaires. Cette situation limite l'efficacité du développement professionnel continu des enseignants.

**Tableau 15:** Qualification des personnes ressources lors des rencontres pédagogiques

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Plus ou moins	92	65,7
	Tout à fait	48	34,3
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Les deux tiers des répondants (65,7 %) estiment que la qualification des personnes ressources est relative, alors qu'un tiers seulement (34,3 %) les trouvent suffisamment qualifiées. Le déficit de qualification reconnue des encadreurs pédagogiques constitue un problème majeur. Cela signifie que, même lorsque les rencontres sont organisées, leur pertinence et leur impact peuvent être limités par l'expertise insuffisante des intervenants.

**Tableau 16:** Nature du thème développé pendant les rencontres pédagogiques

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Pas du tout	2	1,4
	Plus ou moins	94	67,1
	Tout à fait	44	31,4
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La majorité (67,1 %) estime que les thèmes sont partiellement en rapport avec leurs enseignements, et seuls 31,4 % jugent la correspondance totale. Cela traduit un décalage entre les thèmes choisis et les besoins réels des enseignants. Il y a un besoin d'aligner les contenus pédagogiques des rencontres sur les préoccupations pratiques des enseignants et les réalités des classes.

**Tableau 17:** Possibilité de lister les thèmes développés

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Pas du tout	16	11,4
	Plus ou moins	99	70,7
	Tout à fait	25	17,9
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La majorité (70,7 %) des enseignants arrive seulement « plus ou moins » à citer les thèmes développés. 11,4 % ne se rappellent pas du tout, tandis que seuls 17,9 % les maîtrisent totalement. L'incapacité à mémoriser ou restituer les thèmes démontre soit une faible pertinence des thèmes abordés, soit une faible implication des enseignants durant ces rencontres. Cela questionne l'efficacité pédagogique de ces moments.

**Tableau 18:** conformité des thèmes développés aux innovations pédagogique en cours

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Plus ou moins	93	66,4
Tout à fait	47	33,6
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Les deux tiers des enseignants (66,4 %) jugent que la conformité est partielle. Un tiers seulement (33,6 %) estime que les thèmes sont totalement alignés aux innovations pédagogiques officielles. Ce constat montre un écart préoccupant entre les orientations ministérielles et la réalité sur le terrain. Les innovations comme l'APC (Approche par compétences) ou la nouvelle vision de l'évaluation semblent encore insuffisamment intégrées dans les formations continues locales.

#### 4.1.2.3. Dispositifs techno pédagogiques de la formation

**Tableau 19:** Avis des répondants sur l'opérationnalité du centre multi média dans la structure scolaire

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Pas du tout	128	91,4
Plus ou moins	6	4,3
Tout à fait	6	4,3
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La quasi-totalité des répondants (91,4 %) affirme que les centres multimédias ne sont pas du tout opérationnel. Seule une minorité (8,6 %) signale une fonctionnalité partielle ou totale. Cela révèle une quasi-absence d'infrastructures numériques fonctionnelles dans les écoles primaires et maternelles. Même lorsque ces centres multimédias existent physiquement,

ils semblent sous-équipés, mal entretenus ou non utilisés.

**Tableau 20:** Avis des répondants sur la fonctionnalité de la bibliothèque électronique dans leurs structures éducatives

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Pas du tout	134	95,7
	plus ou moins	4	2,9
	Tout à fait	2	1,4
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La distribution suivante a été obtenue : Pas du tout (95,7 %), Plus ou moins (2,9 %), Tout à fait (1,4 %). La bibliothèque électronique est quasi inexistante ou inutilisée dans les écoles, selon 95,7 % des répondants. Seulement 1,4 % affirment qu'elle fonctionne correctement. L'absence de bibliothèques électroniques confirme une fracture numérique très marquée. L'accès aux ressources documentaires en ligne, pourtant crucial pour les enseignants et élèves, reste marginal.

**Tableau 21 :** Avis des répondants sur l'appropriation effective des TIC par les enseignants

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Pas du tout	49	35,0
	plus ou moins	89	63,6
	Tout à fait	2	1,4
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La majorité (63,6 %) indique une appropriation partielle, tandis que 35 % n'ont aucune appropriation réelle. Seul 1,4 % affirme une appropriation complète. Cela montre que même si certains enseignants manifestent une volonté d'utiliser les TIC, leur intégration reste superficielle et non systématique. Le manque de formation, d'accompagnement et d'infrastructures limite fortement l'appropriation.

**Tableau 22:** Avis des répondants sur l'utilisation des TIC par les enseignants lors des pratiques pédagogiques

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Pas du tout	59	42,1
plus ou moins	72	51,4
Tout à fait	9	6,4
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Plus de 42 % des enseignants n'utilisent jamais les TIC en classe, et plus de la moitié (51,4 %) en font un usage limité. Seuls 6,4 % déclarent un usage effectif et régulier. L'usage pédagogique des TIC reste marginal. La plupart des enseignants utilisent éventuellement les TIC de façon ponctuelle (par ex. projections, recherches basiques), mais sans intégration pédagogique systématique dans leurs cours.

**Tableau 23:** Avis des répondants sur les capacités d'usage des TIC par les enseignants

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Pas du tout	38	27,1
plus ou moins	102	72,9
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La lecture du tableau ci-dessus indique le score suivant : Pas du tout (27,1 %), Plus ou moins (72,9 %), Tout à fait (0 %). Aucun enseignant n'est jugé pleinement compétent en matière d'utilisation des TIC. La majorité (72,9 %) a des capacités partielles, et 27,1 % n'ont aucune compétence. Le déficit de compétences numériques est criant. Cela traduit un besoin urgent de formations adaptées et continues afin de permettre aux enseignants d'exploiter le potentiel pédagogique des TIC.

### 4.1.3. Compétences professionnelles des enseignants

**Tableau 24:** Avis des répondants sur l'inscription des valeurs de la république au niveau de la classe et de l'école

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide		
Très insatisfaisant	2	1,4
Insatisfaisant	27	19,3
Satisfaisant	111	79,3
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La distribution contenue dans le tableau ci-dessus indique que Très insatisfaisant (1,4 %), Insatisfaisant (19,3 %), Satisfaisant (79,3 %). Une très large majorité (près de 80 %) estime que les valeurs républicaines sont bien intégrées dans leur pratique professionnelle. Cela traduit une forte appropriation des valeurs civiques (discipline, solidarité, respect, tolérance), mais l'existence d'environ 20 % d'insatisfaits montre que leur application n'est pas toujours uniforme.

**Tableau 25:** Avis des répondants sur l'exercice d'activités dans le cadre des obligations professionnelles de l'école

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide		
Insatisfaisant	4	2,9
Satisfaisant	103	73,6
Très satisfaisant	30	21,4
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

On note la distribution suivante : Insatisfaisant (2,9 %), Satisfaisant (73,6 %), Très satisfaisant (21,4 %), Plus de 95 % des répondants se considèrent en conformité avec leurs obligations professionnelles. Les enseignants s'engagent fortement dans leurs tâches.

**Tableau 26:** Avis des répondants sur le respect des règles déontologiques liée à l'exercice du métier (Respect des règles de communication, respect définit au niveau de l'école Etc.

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Très insatisfaisant	6	4,3
	Insatisfaisant	10	7,1
	Satisfaisant	97	69,3
	Très satisfaisant	27	19,3
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Les résultats obtenus : Très insatisfaisant (4,3 %), Insatisfaisant (7,1 %), Satisfaisant (69,3 %), Très satisfaisant (19,3 %). On comprend qu'environ 89 % respectent les règles déontologiques de manière satisfaisante ou très satisfaisante. La déontologie est globalement respectée, mais près de 12 % affichent des difficultés, ce qui peut affecter la qualité du climat scolaire.

**Tableau 27:** Avis des répondants sur leur connaissance et application des textes relatifs au statut de la fonction public ou au statut particulier des enseignants (Code de l'éducation, droit et devoir du fonctionnaire, etc)

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Très insatisfaisant	29	20,7
	Insatisfaisant	50	35,7
	Satisfaisant	55	39,3
	Très satisfaisant	6	4,3
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

La lecture du tableau ci-dessus indique les scores suivants : Très insatisfaisant (20,7 %), Insatisfaisant (35,7 %), Satisfaisant (39,3 %), Très satisfaisant (4,3 %). On constate que plus de la moitié (56,4 %) des enseignants avouent une faible connaissance des textes statutaires. Ce déficit de connaissance réglementaire est préoccupant : il peut engendrer des malentendus sur les droits et obligations, et fragiliser la légitimité professionnelle.

**Tableau 28:** Avis des répondants sur la connaissance des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans pratique professionnelle

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très insatisfaisant	2	1,4
Insatisfaisant	22	15,7
Satisfaisant	82	58,6
Très satisfaisant	34	24,3
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Pour la connaissance des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture, on note : Très insatisfaisant (1,4 %), Insatisfaisant (15,7 %), Satisfaisant (58,6 %), Très satisfaisant (24,3 %). Plus de 80 % maîtrisent ces mécanismes. Les enseignants possèdent globalement de solides bases didactiques en langue, mais un noyau de 17 % reste en difficulté, ce qui peut nuire aux apprentissages fondamentaux.

**Tableau 29:** Avis des répondants sur l'aptitude à communiqué avec clarté précision et correction à l'écrit comme à l'oral au niveau de la classe et de l'école pendant la pratique professionnelle

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très insatisfaisant	3	2,1
Insatisfaisant	7	5,0
Satisfaisant	73	52,1
Très satisfaisant	57	40,7
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

En ce qui concerne la clarté et correction de la communication écrite et orale. Très insatisfaisant (2,1 %), Insatisfaisant (5,0 %), Satisfaisant (52,1 %), Très satisfaisant (40,7 %). La majorité (92,8 %) se juge claire et précise dans la communication. La communication pédagogique est un point fort, mais il reste 7 % qui ont des difficultés, nécessitant du renforcement (par ex. en orthographe, diction, expression).

**Tableau 30:** Avis des enseignants sur la maîtrise des méthodes d'enseignement appropriées en situation de classe

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Insatisfaisant	7	5,0
	Satisfaisant	93	66,4
	Très satisfaisant	40	28,6
Total		140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Au sujet de la maîtrise des méthodes d'enseignement appropriées, on note la distribution suivante : Insatisfaisant (5,0 %), Satisfaisant (66,4 %), Très satisfaisant (28,6 %). Environ 95 % affirment utiliser des méthodes adaptées. La compétence méthodologique est élevée, ce qui reflète une formation professionnelle correcte. Toutefois, le passage du "satisfaisant" au "très satisfaisant" reste un enjeu.

**Tableau 31:** Avis des répondants sur l'adaptation de la langue orale et écrite au niveau de la classe et au niveau des relations avec les familles et les partenaires

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Insatisfaisant	20	14,3
	Satisfaisant	74	52,9
	Très satisfaisant	46	32,9
Total		140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

En ce qui concerne, l'application de la langue orale et écrite dans la classe et avec les familles/partenaires, le résultat suivant a été obtenu : Insatisfaisant (14,3 %), Satisfaisant (52,9 %), Très satisfaisant (32,9 %). 85,8 % se jugent performants dans l'usage de la langue. La compétence linguistique est globalement bonne, mais un enseignant sur sept éprouve des lacunes, ce qui peut fragiliser le dialogue école-familles.

**Tableau 32:** Avis des répondants sur la construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très insatisfaisant	3	2,1
Insatisfaisant	19	13,6
Satisfaisant	70	50,0
Très satisfaisant	48	34,3
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

Pour ce qui est de la construction et mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés, les scores suivants ont été obtenus : Très insatisfaisant (2,1 %), Insatisfaisant (13,6 %), Satisfaisant (50,0 %), Très satisfaisant (34,3 %). On comprend que 84,3 % se jugent capables de diversifier leurs outils d'évaluation. L'évaluation est assez bien intégrée, mais près de 16 % restent en difficulté, ce qui peut réduire l'efficacité de la remédiation pédagogique.

**Tableau 33:** Avis des répondants sur la conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis des élèves

Modalités	Fréquence	Pour cent
Valide Très insatisfaisant	3	2,1
Insatisfaisant	27	19,3
Satisfaisant	78	55,7
Très satisfaisant	32	22,9
Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

En ce qui concerne la conception d'activités de remédiation et de consolidation, l'on a obtenu des scores suivants : Très insatisfaisant (2,1 %), Insatisfaisant (19,3 %), Satisfaisant (55,7 %), Très satisfaisant (22,9 %). 78,6 % conçoivent des activités de remédiation. La majorité prend en compte les difficultés des élèves, mais près d'un enseignant sur cinq (21,4 %) peine à assurer cette fonction essentielle de différenciation.

**Tableau 34:** Avis des répondants sur les techniques fournies pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire

Modalités		Fréquence	Pour cent
Valide	Très insatisfaisant	3	2,1
	Insatisfaisant	26	18,6
	Satisfaisant	83	59,3
	Très satisfaisant	28	20,0
	Total	140	100,0

**Source : données de terrain (2024)**

En ce qui concerne les techniques pour rendre les élèves conscients de leurs progrès, l'on note les scores suivants : Très insatisfaisant (2,1 %), Insatisfaisant (18,6 %), Satisfaisant (59,3 %), Très satisfaisant (20,0 %). Ce qui nous amène à comprendre que 79,3 % affirment encourager la métacognition des élèves. La démarche réflexive est présente mais encore incomplète : près de 20 % n'arrivent pas à amener leurs élèves à se situer dans leurs apprentissages.

## 4.2. Analyse corrélacionnelle

L'analyse descriptive qui a précédé cette partie a permis de présenter les données de terrain puis les analyser afin d'obtenir des informations y relatives. La présente sous partie a formulé trois hypothèses secondaires à l'effet de confirmer ou d'infirmier l'hypothèse générale. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse corrélacionnelle de Pearson qui nous semble plus adéquate à cette étude.

### 4.2.1. Le curriculum de formation initiale et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques

**Ha1 :** Le curriculum de formation initiale participe au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques Yaoundé 3 ;

**H01 :** Le curriculum de formation initiale ne participe pas au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques Yaoundé 3 ;

**Tableau 35:** Récapitulatif entre le curriculum de formation initiale et le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques

		<b>Corrélations</b>	
<b>Curriculum de Formation Initiale (CFP)</b>		<b>Compétences Professionnelles (CP)</b>	
<b>CFP</b>	Corrélation de Pearson	1	,551
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	140	140
<b>CP</b>	Corrélation de Pearson	,551	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	140	140

. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la première variable de notre recherche. Il montre qu’il existe un lien positif et moyen entre le curriculum de formation initiale et processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques Yaoundé 3. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ( $r=0,551$ ,  $p= 0,002 <0,05$ ). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l’hypothèse alternative selon laquelle le curriculum de formation initiale participe au processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3. Car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 55 % que le curriculum de formation initiale est corrélé au processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants.

#### **4.2.2. Les pratiques de formation et le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants**

**Ha2 :** Les pratiques de formation utilisées facilitent le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ;

**H02 :** Les pratiques de formation utilisées ne facilitent pas le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 ;

**Tableau 36:** récapitulatif entre les pratiques de formation et le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants

<b>Corrélations</b>			
<b>Pratiques de Formation (PF)</b>	<b>Compétences Professionnelles (CP)</b>		
<b>PF</b>	Corrélation de Pearson	1	,421
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	140	140
<b>CP</b>	Corrélation de Pearson	,421	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	140	140

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la deuxième variable de notre recherche. Il montre qu’il existe un lien positif et moyen entre les pratiques de formations utilisées et le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques Yaoundé 3. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ( $r=0,421$ ,  $p= 0,001 <0,05$ ). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l’hypothèse alternative selon laquelle les pratiques de formation utilisées facilitent le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3. Car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 42 % que les pratiques de formation actuelles sont corrélées au processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants.

#### **4.2.3. L’utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation et le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants**

**Ha3** : L’utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation interfère dans le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques Yaoundé 3 ;

**H03** : L’utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation n’interfère pas dans le processus d’acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des

écoles publiques Yaoundé 3;

**Tableau 37:** récapitulatif entre l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants

<b>Corrélations</b>			
<b>l'Utilisation des Dispositifs Techno-pédagogiques de Formation (UDTF)</b>		<b>Compétences Professionnelles (CP)</b>	
<b>UDTF</b>	Corrélation de Pearson	1	,685
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	140	140
<b>CP</b>	Corrélation de Pearson	,685	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	140	140

. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la dernière variable de notre recherche. Il montre qu'il existe un lien positif et fort entre l'utilisation du dispositif techno-pédagogique de formation et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ( $r=0,685$ ,  $p= 0,000 <0,05$ ). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l'hypothèse alternative selon laquelle l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation interfère dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques de Yaoundé 3 car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus est inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 68 % que l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation est corrélée au processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants.

## **CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS**

La discussion et l'interprétation des résultats dans le cadre de ce mémoire consistent à donner un sens, une signification aux résultats auxquels on est parvenu. Demers (1982, p.181) cité par Angers (1992, p.324), affirme que « *l'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à leur portée* ». Ce qui veut dire que dans ce chapitre, nous allons nous appuyer sur les données et les résultats des analyses issues du chapitre précédent. C'est pour aller dans ce sens que Angers (1992, p.323) déclare que « *l'interprétation est un mouvement de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte, elle aussi, sur les données, mais en cherchant à aller plus loin* ». L'objectif de chapitre étant de rendre compréhensible et intelligible les résultats de notre recherche, nous reviendrons sur nos hypothèses de départ, afin de les discuter au regard du cadre théorique qui nous a permis de les formuler. En fin, nous allons élargir la discussion en comparant ce que disent les informations collectées et la réalité observée sur le terrain.

### **5.1. Discussion des résultats**

#### **5.1. Curriculum de formation initiale et processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques**

Le curriculum de formation initiale constitue une pièce maîtresse dans l'architecture des systèmes éducatifs contemporains. Il ne s'agit pas seulement d'un plan d'études ou d'une simple liste de contenus à enseigner, mais d'un ensemble structuré d'intentions, de ressources et de démarches visant à former un professionnel compétent. Chez les enseignants des écoles publiques, l'acquisition des compétences professionnelles dépend largement de la manière dont ce curriculum est conçu, structuré et mis en œuvre dans les instituts de formation. Plusieurs études ont souligné que le curriculum constitue un levier stratégique pour répondre aux exigences du métier d'enseignant dans un monde en mutation, caractérisé par des attentes accrues vis-à-vis des résultats scolaires, des diversités culturelles et linguistiques croissantes, et une pression constante à l'innovation pédagogique (Tardif, 2006 ; Perrenoud, 2001 ; Jonnaert, 2011).

Selon Perrenoud (1994), enseigner est une activité professionnelle complexe qui nécessite plus qu'une maîtrise des contenus disciplinaires ; elle suppose aussi la capacité à réguler les apprentissages, à gérer la classe, à s'adapter aux besoins des élèves et à travailler en équipe.

C'est pourquoi un curriculum de formation initiale pertinent doit viser le développement de compétences transversales, contextualisées, et évolutives. Dans ce sens, le référentiel de compétences professionnelles devient un cadre normatif qui oriente le contenu et la finalité du curriculum. Pour garantir une cohérence entre la formation et la pratique professionnelle, il est essentiel que le curriculum articule savoirs théoriques, savoir-faire pratiques et savoir-être, en intégrant les réalités du terrain.

La littérature internationale insiste sur l'importance d'un curriculum fondé sur une approche par compétences (APC). Cette approche, largement diffusée dans les pays francophones depuis les années 2000, propose un renversement de perspective : l'objectif n'est plus seulement de transmettre des connaissances, mais de développer chez l'apprenant la capacité de mobiliser de manière efficace un ensemble de ressources dans des situations professionnelles complexes (Le Boterf, 2000 ; Tardif, 2006). Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, cela implique une organisation curriculaire qui favorise l'intégration entre théorie et pratique, entre formation en institut et stages sur le terrain. Ainsi, le curriculum devient un dispositif de professionnalisation où l'étudiant se construit progressivement comme praticien réflexif.

Schön (1983) a montré que le développement professionnel repose sur la capacité à réfléchir en et sur l'action. Le curriculum doit donc inclure des dispositifs permettant aux futurs enseignants de s'approprier des outils d'analyse de leur pratique, comme les journaux réflexifs, les études de cas, les simulations ou encore les vidéos de classe. Pour ce faire, la présence d'unités d'enseignement centrées sur la didactique, la gestion de la classe, l'évaluation des apprentissages ou encore la psychologie de l'enfant est indispensable. Or, dans de nombreux pays en développement, le curriculum de formation initiale reste encore fortement théorique et disciplinaire, avec peu d'ouvertures sur la réalité professionnelle (Mukamurera, 2005 ; Karsenti et Tchameni Ngamo, 2009).

L'articulation entre la formation académique et l'expérience pratique est également essentielle. Selon Altet (2000), c'est dans l'alternance intégrative entre formation en institut et stages en milieu scolaire que s'opère la construction de compétences professionnelles durables. Un curriculum efficace doit donc prévoir des périodes de stage suffisamment longues, structurées et accompagnées. Les recherches de Paquay, Perrenoud, Altet et Charlier (2001) ont mis en évidence que la qualité de l'encadrement pendant les stages – par les formateurs et les enseignants-associés – joue un rôle déterminant dans la consolidation des apprentissages

professionnels. Ainsi, la mise en place de dispositifs de tutorat, de supervision pédagogique et de rétroaction formative s'avère incontournable.

Par ailleurs, le curriculum doit être en adéquation avec les réalités du système éducatif et les défis du métier. Cela suppose une actualisation régulière des contenus, une prise en compte des priorités nationales en matière d'éducation, ainsi qu'une ouverture aux innovations pédagogiques. Pour De Ketele (2008), un curriculum de formation initiale pertinent doit former les enseignants à l'agir professionnel en contexte, à l'éthique, à la diversité, à l'inclusion et à la collaboration. Dans les écoles publiques, où les enseignants sont confrontés à des classes hétérogènes, des effectifs élevés et des moyens souvent limités, la préparation à la gestion des situations imprévues et à l'adaptation pédagogique est cruciale.

La recherche souligne aussi que la formation initiale ne peut pas, à elle seule, assurer l'acquisition complète des compétences professionnelles, mais elle doit jeter les bases solides sur lesquelles la formation continue pourra s'appuyer. Pour Ria (2009), le curriculum devrait viser l'entrée progressive dans une dynamique de développement professionnel, en sensibilisant les futurs enseignants à l'importance de l'autoformation, de la veille pédagogique, et de la participation à des communautés professionnelles. Cette perspective implique d'intégrer dans le curriculum des modules sur la recherche-action, la formation à distance, et l'usage des technologies éducatives, qui sont devenus des vecteurs incontournables d'actualisation des savoirs et des pratiques.

En Afrique subsaharienne, plusieurs études ont montré que les curriculums de formation initiale des enseignants sont souvent obsolètes, centrés sur des contenus encyclopédiques, et peu adaptés aux réalités pédagogiques contemporaines (Ndoye, 2010 ; Tchameni Ngamo & Karsenti, 2011). Cela pose la question de la gouvernance du curriculum, de la formation des formateurs et de l'implication des parties prenantes dans sa conception. Pour Jonnaert (2011), un curriculum pertinent doit être construit de manière participative, en mobilisant les acteurs de terrain, les experts disciplinaires, les responsables éducatifs et les chercheurs. Il doit également intégrer une évaluation continue de son efficacité en termes d'impact sur les compétences des enseignants et les performances des élèves.

Un autre enjeu central est celui de l'équité. Dans les écoles publiques, notamment en milieu rural ou défavorisé, les enseignants débutants sont souvent livrés à eux-mêmes, sans accompagnement, dans des conditions d'exercice difficiles. Le curriculum doit donc préparer les enseignants à faire face à cette réalité, en leur fournissant des outils concrets, des savoirs

contextualisés, et une capacité à improviser avec rigueur. Pour garantir cette finalité, certains chercheurs recommandent d'introduire dans le curriculum des expériences d'immersion, des études de terrain, et des projets collectifs en milieu réel (Bourdoncle & Lessard, 2003 ; Chaliès et al., 2004).

En conclusion, le curriculum de formation initiale occupe une place centrale dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques. Il constitue à la fois un outil de transmission des savoirs, un cadre de professionnalisation, et un levier de transformation du métier. Pour être efficace, ce curriculum doit être construit selon une logique de compétence, articuler théorie et pratique, intégrer les défis du terrain, et préparer les enseignants à un développement professionnel tout au long de leur carrière. Sa réussite dépend non seulement de sa conception, mais aussi de sa mise en œuvre, de l'accompagnement des formateurs, et de l'environnement institutionnel dans lequel il s'inscrit. Dans un contexte où l'amélioration de la qualité de l'éducation est une priorité mondiale, investir dans des curriculums de formation initiale cohérents, dynamiques et contextualisés apparaît comme une condition sine qua non pour former des enseignants capables, motivés et engagés.

### **5.1.2. Les pratiques de formation utilisées et processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques**

Dans un contexte éducatif mondial où les défis liés à la qualité de l'enseignement sont de plus en plus nombreux, la question de l'efficacité des pratiques de formation des enseignants se pose avec acuité. Les enseignants des écoles publiques, souvent confrontés à des conditions de travail complexes, doivent être outillés pour répondre aux besoins d'élèves hétérogènes, s'adapter aux réformes curriculaires et intégrer les innovations pédagogiques. Dans ce contexte, les pratiques de formation mises en œuvre dans le cadre de la formation initiale et continue sont essentielles pour développer les compétences professionnelles des enseignants. Si elles sont bien pensées, contextualisées et articulées aux réalités du terrain, ces pratiques peuvent grandement faciliter l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à un enseignement de qualité (Perrenoud, 2001 ; Tardif, 2006 ; Paquay et al., 2001).

Tardif (2006) affirme que la compétence professionnelle ne se limite pas à la simple possession de savoirs disciplinaires. Il la définit comme une capacité complexe de mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) dans des situations professionnelles spécifiques. Les pratiques de formation doivent donc viser une professionnalisation effective, c'est-à-dire

permettre aux enseignants de penser leur métier, d'agir avec efficacité, de prendre du recul sur leur pratique et d'entrer dans une logique de développement professionnel continu. Pour atteindre cet objectif, plusieurs approches et modalités pédagogiques sont mobilisées dans les dispositifs de formation ; leur efficacité dépend largement de la cohérence pédagogique, de l'engagement des formateurs et du contexte d'apprentissage.

Parmi les pratiques les plus appréciées actuellement pour la formation des enseignants, l'alternance intégrative se distingue. Elle implique une combinaison étroite entre les apprentissages théoriques en institut de formation et les mises en pratique sur le terrain. Défendue par des auteurs comme Altet (2000) ou Perrenoud (2001), cette approche permet aux futurs enseignants de confronter leurs représentations initiales à la réalité du métier, de construire des savoirs professionnels à partir de l'analyse de l'expérience et de développer des gestes professionnels contextualisés. Les périodes de stage jouent ici un rôle crucial, à condition qu'elles soient accompagnées d'un encadrement rigoureux par des tuteurs expérimentés et intégrées à des dispositifs de réflexion critique. Mukamurera, Balleux et Portelance (2013) soulignent que l'accompagnement lors des stages est un facteur de réussite dans le processus d'insertion professionnelle, en particulier dans les écoles publiques où les ressources sont souvent limitées.

En lien avec l'alternance, la pratique de la réflexivité constitue un autre pilier de la formation des enseignants. Inspirée des travaux de Schön (1983) sur le « praticien réflexif », cette démarche vise à développer chez l'étudiant la capacité de réfléchir à sa pratique, d'identifier les écarts entre ce qui est fait et ce qui est attendu, et d'ajuster ses stratégies pédagogiques. Cette réflexivité se construit notamment à travers des dispositifs tels que les journaux de bord, les entretiens post-enseignement, l'analyse de vidéos de pratique ou encore les groupes de codéveloppement professionnel. Selon Buysse et al. (2005), ces outils permettent non seulement de prendre conscience des actions pédagogiques, mais aussi de développer un langage professionnel commun et une culture de la collégialité. Dans les contextes publics marqués par des logiques de standardisation, ces espaces de réflexivité sont particulièrement importants.

L'approche par compétences, qui est devenue un modèle prédominant dans la formation des enseignants, a également un impact sur les pratiques de formation. Selon Le Boterf (2000), une compétence ne peut pas être enseignée comme un savoir : elle se construit par l'action, dans des situations complexes et authentiques. Les formations doivent donc proposer des situations-problèmes, des projets interdisciplinaires, des jeux de rôle ou encore des simulations

pédagogiques permettant aux enseignants en formation de mobiliser plusieurs ressources de manière intégrée. Pour Jonnaert (2011), il est essentiel que les compétences soient ancrées dans des contextes signifiants, proches de la réalité professionnelle, afin de favoriser leur transférabilité. Les dispositifs favorisant ce type d'approche contribuent à renforcer l'autonomie professionnelle des enseignants, leur capacité à prendre des décisions et leur efficacité pédagogique, notamment dans les écoles publiques où les défis liés à la gestion de la diversité, à la taille des classes et à l'hétérogénéité des profils sont fréquents.

L'analyse des pratiques professionnelles est un autre levier important dans les pratiques de formation. Cette démarche part des situations concrètes vécues par les enseignants pour en tirer des principes d'action. Elle vise également à comprendre les mécanismes à l'œuvre et à ajuster les pratiques. Des auteurs comme Vacher (2007) ou Durand (2008) montrent que l'analyse des pratiques favorise la prise de recul. Elle favorise aussi la formalisation de savoirs professionnels et l'amélioration continue des gestes d'enseignement. Cela est vrai lorsque l'analyse est conduite dans un cadre structuré et bienveillant. Cette pratique, qui peut s'appuyer sur des récits d'expériences, des extraits vidéo ou des études de cas, est particulièrement efficace dans les écoles publiques, où les enseignants sont souvent confrontés à des situations complexes qu'aucun cours magistral ne peut anticiper.

Par ailleurs, les pratiques de co-formation et de travail collaboratif, qui sont des pratiques d'enseignement et de travail en groupe où les individus partagent des connaissances et des compétences pour atteindre des objectifs communs, gagnent du terrain dans la formation initiale et continue. Dans les dispositifs où les enseignants sont amenés à construire collectivement des séquences pédagogiques, à observer mutuellement leurs cours et à échanger sur les réussites et les difficultés, on observe un développement accéléré des compétences, notamment en matière de gestion de classe, de différenciation pédagogique et d'utilisation de ressources variées (Hargreaves, 2003 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Ces pratiques favorisent un climat de confiance et de solidarité professionnelle ainsi qu'un apprentissage par les pairs. Dans les écoles publiques, souvent caractérisées par un isolement professionnel des enseignants, ces dispositifs de collaboration peuvent rompre cet isolement, renforcer la motivation et favoriser l'émergence d'une culture de l'accompagnement mutuel.

La formation en ligne et les ressources numériques sont également de plus en plus utilisées. Avec le développement des MOOC, des plateformes d'autoformation et des communautés virtuelles d'apprentissage, les enseignants disposent d'une palette d'outils élargie pour développer leurs compétences. Selon Karsenti (2014), les dispositifs numériques peuvent

renforcer l'autonomie, offrir une formation continue souple et personnalisée, et favoriser la mutualisation des savoirs. Cependant, leur efficacité dépend du niveau de littératie numérique des enseignants, de la qualité des contenus proposés et du soutien institutionnel. Dans de nombreux pays du Sud, l'accès aux ressources numériques reste inégal dans les écoles publiques, ce qui invite à une réflexion sur les conditions d'implémentation de ces dispositifs.

Il convient également de mentionner l'importance des pratiques formatives d'évaluation dans la formation des enseignants. Loin d'une logique certificative, l'évaluation formative permet de réguler les apprentissages, de prendre conscience de ses points forts et axes d'amélioration, et de planifier un parcours de développement personnalisé. Pour Allal (2007), cette forme d'évaluation doit être intégrée aux pratiques quotidiennes de formation, à travers des rétroactions constructives, des autoévaluations, et des entretiens de progression. Dans les écoles publiques, où les enseignants débutants peuvent se sentir en insécurité, l'évaluation formative contribue à instaurer un climat de confiance et à soutenir leur engagement professionnel.

Enfin, l'un des fondements d'une formation efficace réside dans la formation des formateurs. Il est essentiel que les praticiens chargés de former les enseignants eux-mêmes maîtrisent les compétences professionnelles attendues, connaissent les réalités du métier et adoptent des postures pédagogiques cohérentes avec les principes qu'ils prônent. Selon Gauthier, Bissonnette et Richard (2013), les formateurs doivent eux-mêmes être des modèles de pratique, capables de faire preuve de réflexivité, de créativité pédagogique et de rigueur scientifique. Dans les écoles normales ou les instituts de formation, leur rôle est déterminant pour construire chez les enseignants une image positive, réaliste et exigeante du métier.

En somme, les pratiques de formation qui favorisent l'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques sont celles qui articulent savoirs théoriques et pratiques, qui valorisent l'expérience, la réflexivité, la collaboration, et qui s'inscrivent dans une logique de développement continu. Elles doivent être contextualisées, adaptées aux réalités du terrain, et accompagnées d'une évaluation formative et d'un soutien institutionnel. Dans un monde éducatif en mutation, caractérisé par une pression croissante sur les résultats scolaires et l'équité, il est impératif de concevoir des pratiques de formation qui permettent aux enseignants de développer une posture professionnelle stable, évolutive et critique. Investir dans des pratiques de formation efficaces, c'est investir dans la qualité de l'enseignement public et, partant, dans l'avenir des systèmes éducatifs.

### **5.1.3. L'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation et processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques**

Dans un monde éducatif en constante mutation, les dispositifs techno-pédagogiques apparaissent comme des outils incontournables pour relever les défis contemporains de l'enseignement, notamment dans les écoles publiques, souvent confrontées à des contextes complexes de massification, d'hétérogénéité des apprenants et de professionnalisation des enseignants. Le recours à ces dispositifs ne relève plus d'un choix technique ou logistique, mais devient une question pédagogique et stratégique majeure, tant pour les institutions de formation que pour les politiques éducatives. L'hypothèse selon laquelle l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation interfère dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants soulève des enjeux fondamentaux en matière de qualité, d'équité et de transformation de l'agir professionnel.

Un dispositif techno-pédagogique, tel que défini par Lebrun (2007), constitue une organisation structurée de ressources, d'outils numériques, de stratégies d'enseignement-apprentissage et de médiations humaines, visant à favoriser l'acquisition de compétences dans un cadre interactif et contextualisé. Il s'agit d'un système complexe, conçu selon une logique d'ingénierie pédagogique, qui mobilise des technologies numériques (plateformes d'apprentissage, outils collaboratifs, simulateurs, etc.) en interaction avec les contenus disciplinaires, les objectifs de formation et les modalités d'évaluation. Ainsi, loin d'être de simples supports technologiques, ces dispositifs reconfigurent les processus de formation et participent activement à la construction des compétences professionnelles des enseignants (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006).

La compétence professionnelle enseignante, selon Tardif (2006), renvoie à la capacité à mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans des situations éducatives complexes, en tenant compte des caractéristiques des élèves, des objectifs pédagogiques et du contexte institutionnel. Elle se développe de manière progressive, par l'action, la réflexion et l'interaction avec le milieu. Dans cette perspective, l'intégration d'un dispositif techno-pédagogique dans la formation initiale ou continue offre un environnement d'apprentissage propice à l'expérimentation, à la différenciation, et à l'analyse réflexive de la pratique. La technologie ne se substitue pas à la pédagogie, mais elle la soutient, la complexifie, voire la renouvelle (Karsenti & Fievez, 2013).

Plusieurs recherches ont mis en évidence que l'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques contribue à renforcer l'autonomie des enseignants en formation, à diversifier les modalités d'apprentissage, et à enrichir les expériences professionnelles simulées. Selon Mishra et Koehler (2006), le modèle TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) permet de comprendre comment les connaissances technologiques, pédagogiques et disciplinaires s'articulent dans l'action éducative. L'acquisition des compétences professionnelles suppose donc que les dispositifs de formation permettent aux enseignants de combiner ces trois types de savoirs de manière intégrée. Dans un environnement techno-pédagogique bien conçu, l'enseignant en formation peut expérimenter des outils interactifs, simuler des pratiques de classe, bénéficier de rétroactions personnalisées, et construire une posture réflexive essentielle au métier.

L'interférence des dispositifs techno-pédagogiques dans le processus d'acquisition des compétences n'est pas neutre. Elle peut être positive, en favorisant l'engagement cognitif, la régulation des apprentissages et la collaboration entre pairs, mais aussi négative, si les technologies sont mal utilisées, décontextualisées ou imposées sans accompagnement. Pour Depover, Karsenti et Komis (2007), les effets bénéfiques des dispositifs techno-pédagogiques dépendent fortement de la qualité de leur conception, de leur inscription dans une logique de formation active, et du niveau de compétence numérique des formateurs et des apprenants. Ainsi, une technologie bien intégrée devient un levier d'apprentissage, tandis qu'une technologie mal maîtrisée peut devenir un facteur de surcharge cognitive, de démotivation ou de rupture pédagogique.

Dans le cadre de la formation des enseignants des écoles publiques, souvent caractérisée par des moyens limités et des contextes socioculturels hétérogènes, l'introduction de dispositifs techno-pédagogiques doit être pensée dans une perspective d'équité et de durabilité. L'objectif n'est pas de « numériser » les pratiques existantes, mais de repenser les environnements de formation à partir des potentialités offertes par les outils numériques : accès à des contenus diversifiés, travail collaboratif asynchrone, suivi individualisé, analyse automatisée des données d'apprentissage, etc. Selon Laferrière, Lamon et Chan (2006), les communautés d'apprentissage soutenues par des dispositifs numériques favorisent l'émergence de savoirs professionnels partagés, la co-construction des connaissances et l'autorégulation. Ces dimensions sont cruciales pour le développement professionnel des enseignants débutants.

L'un des apports majeurs des dispositifs techno-pédagogiques réside dans leur capacité à soutenir le développement de la réflexivité professionnelle. À travers des outils comme les

portfolios numériques, les capsules vidéo, les espaces d'échange en ligne ou les carnets de bord numériques, les enseignants peuvent documenter leurs pratiques, analyser leurs expériences, et construire une posture réflexive essentielle à la professionnalisation (Schön, 1983 ; Perrenoud, 2001). Dans les écoles publiques, où les conditions de travail peuvent être difficiles et les ressources humaines limitées, ces outils permettent de compenser partiellement l'absence de mentorat ou de supervision pédagogique en présentiel.

Les dispositifs techno-pédagogiques jouent également un rôle central dans la modularisation et la personnalisation des parcours de formation. Grâce aux plateformes adaptatives, aux ressources multimédias et aux systèmes de tutorat intelligent, il est possible de concevoir des parcours individualisés, qui tiennent compte des besoins, du rythme et du niveau de chaque apprenant. Cette personnalisation favorise l'engagement des enseignants en formation, améliore leur perception d'efficacité personnelle, et renforce leur motivation intrinsèque à apprendre (Bandura, 1997). Dans un contexte public, où les cohortes d'apprenants sont souvent importantes et diversifiées, ces dispositifs permettent une prise en charge différenciée difficilement réalisable dans des formats traditionnels.

Cependant, l'efficacité des dispositifs techno-pédagogiques n'est pas automatique. Plusieurs études ont souligné les risques liés à une numérisation non maîtrisée de la formation. Pour Brouns et al. (2014), l'absence de formation des formateurs, le manque de ressources techniques, la faible culture numérique des apprenants ou encore l'inadéquation entre les outils choisis et les objectifs pédagogiques peuvent compromettre l'atteinte des compétences visées. De plus, certains dispositifs, conçus sans participation des enseignants ou des apprenants, peuvent être perçus comme déconnectés des réalités professionnelles, et susciter un rejet ou une désaffection. Dans les écoles publiques, ces écueils sont d'autant plus préoccupants que les enseignants doivent souvent composer avec des infrastructures précaires, une surcharge de travail, et une pression institutionnelle forte.

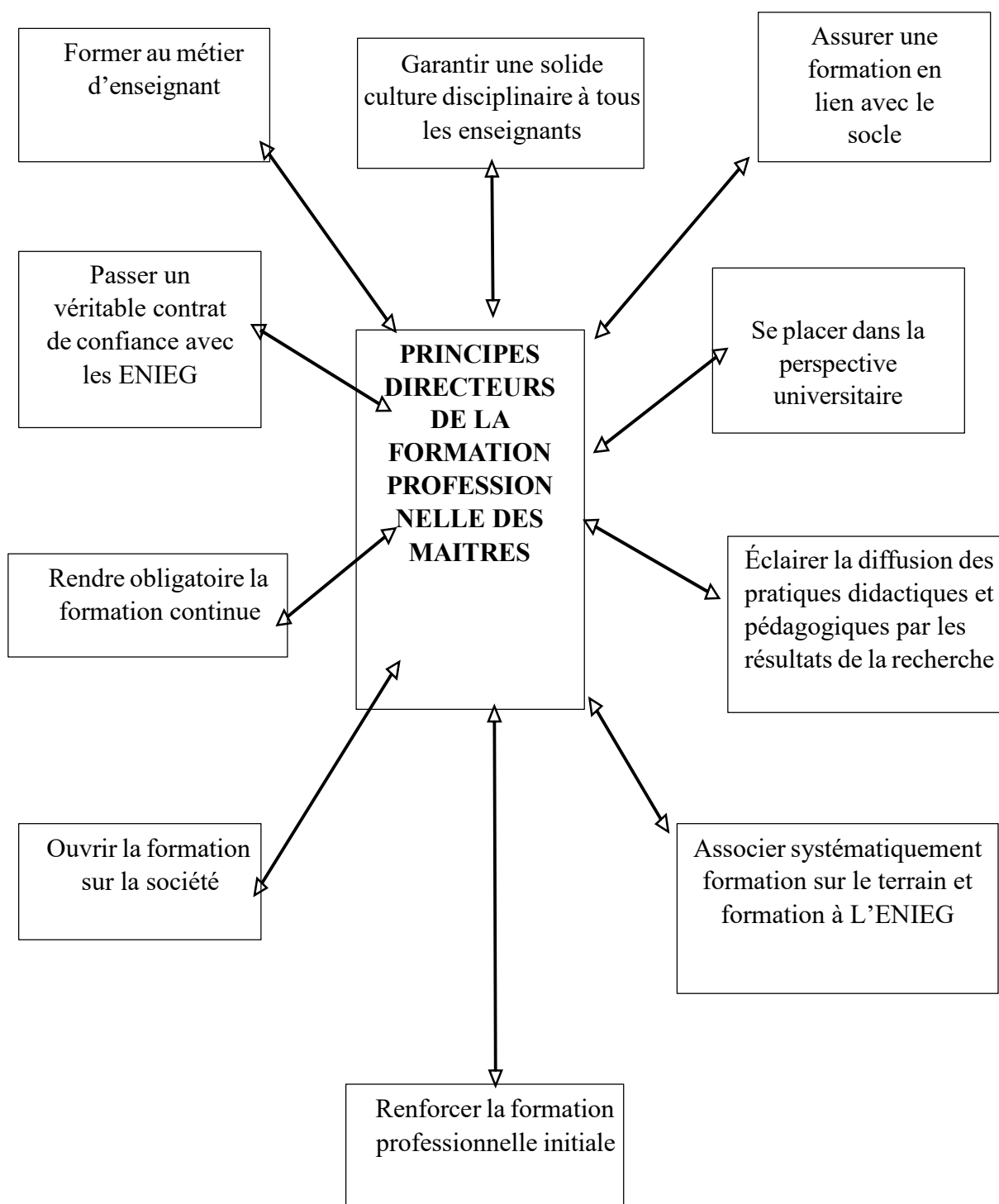
Il apparaît donc essentiel que les dispositifs techno-pédagogiques s'inscrivent dans une logique de co-construction, de flexibilité et d'accompagnement. La formation des enseignants à l'usage des technologies éducatives ne doit pas se limiter à des formations techniques, mais intégrer des dimensions pédagogiques, éthiques et réflexives. Selon Paquette (2002), une ingénierie pédagogique efficace suppose une analyse fine des besoins, une conception centrée sur les apprentissages, une scénarisation rigoureuse des activités, et une évaluation continue des effets. Cette approche garantit que le dispositif ne devienne pas une fin en soi, mais reste au service des compétences à développer.

Dans les pays du Sud, en particulier en Afrique francophone, plusieurs initiatives ont tenté d'introduire des dispositifs techno-pédagogiques dans la formation des enseignants publics, avec des résultats variables. Karsenti et Tchameni Ngamo (2009) rapportent que si certaines expériences ont permis d'améliorer significativement les compétences professionnelles et l'autonomie pédagogique des enseignants, d'autres ont échoué faute d'alignement entre les objectifs, les moyens techniques, et les réalités du terrain. Il est donc crucial de tenir compte des contextes locaux, des représentations sociales du métier d'enseignant, et des conditions d'exercice pour concevoir des dispositifs pertinents, acceptés et efficaces.

En somme, l'hypothèse selon laquelle les dispositifs techno-pédagogiques interfèrent dans le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques est largement soutenue par la littérature scientifique, à condition de considérer cette interférence comme une médiation active, capable de transformer en profondeur les modalités de professionnalisation. Ces dispositifs peuvent constituer des catalyseurs d'apprentissage, des supports à la réflexivité, des vecteurs de différenciation et des leviers d'équité. Leur impact dépend toutefois de leur pertinence pédagogique, de leur appropriation par les acteurs de terrain, et de la qualité de l'accompagnement proposé.

## **5.2. Propositions**

Conformément aux États généraux de l'éducation de 1995 et à la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998, les ENI-ENIA ont été profondément réformés pour devenir des ENIEG. Ces réformes ont impliqué des changements d'ordre statutaire et budgétaire, ainsi qu'un nouveau mode de gouvernance. La formation des enseignants doit elle aussi être définie par un cahier des charges, en tenant compte notamment des exigences du socle commun. L'enjeu est d'autant plus important que le Cameroun a recruté près de 40 260 nouveaux enseignants pour les écoles primaires publiques pendant au moins dix ans. Le mode de recrutement des enseignants titulaires consiste à étudier les dossiers. Que les enseignants exercent dans l'enseignement public ou dans l'enseignement privé sous contrat, les principes directeurs de leur formation doivent être les mêmes. Ils sont soumis, dans l'exercice de leur métier, à des obligations et des responsabilités particulières, que nous pouvons illustrer à travers le schéma ci-dessous.



### ❖ Former au métier d'enseignant

Le maître doit être un professionnel de l'enseignement de ses disciplines à des groupes d'élèves. Nul ne devrait être en charge d'une classe sans avoir été formé sur le plan professionnel. Enseigner est un métier ; de bonnes connaissances disciplinaires ne suffisent pas à faire un bon enseignant.

Même un titulaire d'une licence de lettres, par exemple, s'il ne connaît rien de l'apprentissage de la lecture et de ses obstacles, sera impuissant face aux élèves en difficulté devant la lecture.

Le métier d'enseignant exige des connaissances disciplinaires, mais il s'y réduit d'autant moins que les conditions d'exercice de ce métier ont beaucoup changé, du fait des évolutions de la société et des transformations des publics scolaires. Faire apprendre, conduire une classe, ou entretenir des relations confiantes avec les parents, rien ne doit être laissé au hasard de l'inné ou du charisme. Agir de la meilleure façon face à un élève incapable de maintenir son attention sur une tâche scolaire, face à un groupe indifférent ou agité, ou à un parent démuni devant l'échec de son enfant, cela s'apprend. La formation disciplinaire d'un côté, et la bonne volonté et de réelles qualités humaines de l'autre ne suffisent pas si l'on veut faire réussir tous les élèves.

Pour concilier enseignement de masse et élévation du niveau, le Ministère des Enseignements Secondaires raisonne en termes de compétences professionnelles des enseignants. Cette approche offre l'avantage de fixer des objectifs clairs à la formation. Pour être titularisé, tout étudiant- stagiaire devra maîtriser, à la fin de sa formation initiale, les compétences requises pour enseigner. La titularisation est du ressort de l'Etat-employeur qui recrute les maîtres et doit se montrer exigeant en ce qui concerne le stage probatoire. Tout futur enseignant, quel que soit son parcours antérieur et quel que soit son lieu d'exercice (y compris le secteur de l'apprentissage), doit être formé au métier d'enseignant.

#### ❖ **Garantir une solide culture disciplinaire à tous les enseignants.**

Outre la maîtrise de la langue de scolarisation et une bonne culture générale, tout instituteur doit avoir une connaissance approfondie et élargie de la discipline qu'il enseigne. C'est aux Écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général de garantir la qualité de ces acquis pour tous les étudiants qui se destinent au métier d'enseignant. Si une bonne culture générale est indispensable pour donner du sens aux programmes à enseigner, on attend d'un enseignant, quel que soit son niveau, qu'il maîtrise la langue de scolarisation (français ou anglais). Un enseignant doit dominer la matière qu'il enseigne.

La polyvalence caractéristique du métier d'enseignant nécessite une formation pluridisciplinaire. Toutefois, il est difficile pour un titulaire d'une licence de philosophie, de droit, de mathématiques ou de lettres de se mettre à niveau dans toutes les disciplines enseignées à l'école primaire, en une seule année, celle de la formation. Les lacunes sont inévitables et préoccupantes, en particulier en sciences.

### ❖ **assurer une formation en lien avec le socle commun ;**

Les enseignants doivent bien connaître les exigences du socle commun et ses liens avec les programmes. Leur formation doit leur permettre de contribuer à la maîtrise des compétences du socle par tous les élèves. L'éducation de base s'est engagée à réformer les programmes afin que tous les élèves maîtrisent les compétences du socle commun à la fin de leur scolarité obligatoire. Pour s'intéresser aux résultats des élèves en termes de compétences, il faut faire preuve d'interdisciplinarité, travailler en équipe, changer la pratique de l'évaluation, différencier l'enseignement, etc. – et donc une formation adaptée. De plus, le socle commun impose de lutter contre l'échec scolaire avec une détermination renouvelée. Les élèves qui ne parviennent pas à apprendre avec les méthodes habituelles peuvent accéder aux apprentissages fondamentaux, à condition que les enseignants soient en mesure de comprendre les causes de l'échec et d'y remédier. Le socle doit pouvoir être acquis par tous les élèves, quelle que soit leur situation, par les seuls moyens de l'école. C'est la condition pour corriger, au niveau de la scolarité obligatoire, les conséquences des inégalités sociales et économiques.

### ❖ **Il faut se mettre dans la perspective universitaire.**

Elle permettra également d'inscrire la formation des enseignants dans le cadre du cursus « Licence-Master-Doctorat » (LMD), comme c'est déjà le cas pour d'autres formations professionnelles (ingénieurs, médecins, etc.). La formation des enseignants, qui doit proposer des pratiques de référence, a besoin de s'appuyer sur les résultats de la recherche. L'école est confrontée à un nombre inacceptable d'échecs non surmontés. Pour qu'ils acquièrent de « bonnes pratiques » didactiques et pédagogiques, il est essentiel de leur fournir des guides précis et concrets, des savoir-faire efficaces.

Il reste que les pratiques didactiques et pédagogiques actuelles sont adaptées aux bons élèves, et certaines habitudes, considérées comme bonnes, peuvent avoir des conséquences négatives pour les élèves en difficulté. On peut croire introduire une émulation bénéfique en donnant les notes à voix haute quand on rend les copies, classées en ordre croissant ou décroissant, sans mesurer l'incidence de cette façon d'agir sur les élèves. Les pratiques courantes ne sont pas neutres, ainsi que le montrent des travaux de recherche. La méconnaissance de ces travaux fait que se perpétuent des pratiques inadaptées et laisse les enseignants désarmés face aux blocages.

L'expérience du terrain ne suffit pas pour apprendre le métier : en formation initiale professionnelle, on doit initier les maîtres à l'exploitation et à la transposition des résultats des

recherches dans leur exercice quotidien du métier. C'est la raison pour laquelle, selon les « Principes européens » (Commission européenne- 2005), si l'on veut « améliorer les possibilités d'enseignement et d'apprentissage », la formation des maîtres gagne à s'appuyer sur les résultats de la recherche, qu'il s'agisse de la recherche disciplinaire comme de ce qu'on appelle la « recherche en éducation » (notamment la didactique des disciplines et les méthodes d'évaluation), c'est-à-dire la recherche dans les sciences et disciplines qui concourent à l'efficacité des pratiques didactiques et pédagogiques et à la réussite des élèves.

#### ❖ **Associer systématiquement formation sur le terrain et formation théorique dans les ENIEG**

La formation professionnelle s'effectue en alternance, à l'ENIEG et dans les écoles primaires d'application ; elle doit être partout à la fois pratique et théorique. Des savoirs déconnectés de la pratique sont inutiles pour la formation, et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels. Mais la « formation théorique » ne revient pas à l'ENIEG, et la « formation pratique » aux stages : - Les stages doivent être préparés, accompagnés, exploités par des formateurs de terrain associés à des formateurs d'ENIEG, comme cela se fait dans nombre d'autres formations. - La formation dans les ENIEG doit être en prise sur la réalité scolaire. Tous les formateurs, quel que soit leur statut, doivent avoir une expérience directe ou une connaissance des classes d'aujourd'hui, en particulier pour l'enseignement de la didactique disciplinaire : il appartiendra au Ministère des Enseignements Secondaires d'y veiller. La formation pédagogique ne doit pas être dispensée par disciplines, mais d'abord en fonction des thématiques en jeu dans les situations professionnelles rencontrées par les maîtres, à partir d'études de cas : la personne de l'élève, le groupe classe, l'apprentissage (processus, motivation, difficultés...), l'évaluation, la gestion des conflits, la lutte contre la violence, les relations avec les parents, la personne de l'enseignant, l'orientation, la diversité culturelle et le fait religieux, etc.

Les formateurs, d'horizons divers, doivent travailler à plusieurs, croiser leurs regards, afin de ne pas séparer ce qui ne l'est pas dans la réalité. Il est essentiel que tous les formateurs, sur le terrain et à l'ENIEG, travaillent ensemble et prennent en charge ensemble les étudiants-stagiaires : ils contribuent en effet à la construction des mêmes compétences et au va-et-vient entre ce que les étudiants-stagiaires apprennent et ce qu'ils vivent en situation de classe.

#### ❖ **Renforcer la formation professionnelle initiale**

La préparation au métier doit commencer avant et se poursuivre après la formation dans les écoles primaires par l'accompagnement pédagogique assuré par les maîtres chevronnés. La

formation des maîtres est aujourd'hui soumise à de fortes contraintes : Si l'on veut assurer une véritable formation professionnelle à structure inchangée, il faut en élargir la durée. En amont, la formation initiale doit prendre en compte le projet professionnel (la formation théorique et pratique qui préparent mieux au métier »). En aval, l'accompagnement pédagogique pendant l'année probatoire doit précéder la titularisation qui marque la fin de la formation initiale.

#### ❖ **Ouvrir la formation sur la société**

La formation des maîtres doit faire découvrir les partenaires de l'école. L'ouverture vers le monde professionnel est une exigence : tout enseignant, quelle que soit sa spécialité, doit se sentir concerné par l'avenir professionnel de ses élèves. Si l'on veut que les maîtres puissent assurer leur mission d'orientation, il faut qu'ils aient tous une connaissance de la réalité économique, du marché de l'emploi, et de la diversité des métiers. La formation des élèves-maîtres dans les ENIEG doit obligatoirement être complétée par des excursions dans les structures économiques. Les instituteurs sont également amenés à travailler avec les parents, et aussi avec les associations (soutien scolaire, associations culturelles, sportives...), les services sociaux, médicaux (orthophonistes, psychologues...), avec les collectivités territoriales, avec d'autres services de l'État (la justice, la police...), etc. La formation à l'école est indispensable à un exercice efficace du métier ; là encore, elle devrait comprendre des cours et un stage. Une formation à la communication, avec des simulations de situations professionnelles, est essentielle, car l'enseignement est aussi un métier de relation. Les stagiaires doivent être suffisamment préparés pour savoir mener un entretien (notamment avec les parents), résoudre un conflit, etc.

#### ❖ **Rendre la formation continue obligatoire ;**

Tous les enseignants ont besoin d'une formation continue tout au long de leur carrière. La formation initiale, aussi bonne soit-elle, doit être actualisée durant la carrière, car les connaissances, les publics et les attentes de la Nation évoluent, tout comme les métiers, avec des conséquences particulièrement importantes pour les enseignants professionnels. La formation continue est reconnue comme une composante fondamentale du métier d'enseignant.

Une formation continue adaptée à chacun doit être proposée, qu'il s'agisse d'enseignements dans les ENIEG ou dans un établissement scolaire, à travers les UNAPED, des leçons collectives ou de démonstration, ou de stages, notamment à l'étranger, en laboratoire ou en entreprise, à raison d'un trimestre au moins tous les cinq ans pour les enseignants des disciplines liées aux évolutions des technologies, par exemple. Cette formation obligatoire doit être prise en compte dans le déroulement de la carrière et, le cas échéant, être validée par le ministère de l'Éducation de base.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Il était question pour nous dans ce travail de « la qualité de l'ingénierie de formation et les compétences professionnelles des enseignants de l'Éducation de Base dans l'Arrondissement de Yaoundé 3 ». Cette étude découle des résultats très peu intéressants obtenus aux évaluations continues et certificatives par les élèves du niveau III de l'école primaire malgré les innovations et les réformes récentes faites au Ministère de l'Éducation de Base. Notre souci majeur était d'examiner la portée de l'ingénierie de formation sur les compétences professionnelles des enseignants de l'Éducation de Base. Pour ce faire, nous nous sommes engagés à vérifier l'influence du curriculum de formation initiale des enseignants, de la qualité de l'organisation actuelle de la formation continue et les dispositifs techno pédagogiques mis en œuvre pour la formation en présentiel ou en distanciel de ces enseignants sur leurs compétences professionnelles dans les écoles primaires.

À l'issue de notre descente sur le terrain qui consistait à recueillir à l'aide d'un questionnaire les opinions de 140 enseignants titulaires de classe répartis dans les structures déconcentrées du Ministère de l'Éducation de Base de l'Arrondissement de Yaoundé 3, nous nous sommes rendue compte que : quant au facteur curriculum de formation initiale, les répondants ont exprimé leur satisfaction aux différentes modalités à de pourcentages différents. C'est ainsi que 55 % des enseignants de classe ont exprimé cet avis sur les contenus d'enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG, 47,7% des enseignants de classe sur les activités programmées pendant les stages pratiques dans les ENIEG sont satisfaisantes; 62,1 % des enseignants de classe sur les méthodes d'enseignements appliquées dans les ENIEG sont satisfaisantes; 52,9 % des enseignants de classe sur le suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'application par les encadreurs est satisfaisant.

Pour ce qui est de l'organisation actuelle de la formation continue, l'opinion des répondants est variable par rapport aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que 55 % des enseignants de classe affirment tout à fait l'existence des rencontres pédagogiques. 71,4 % des enseignants de classe affirment plus ou moins leur participation aux séminaires de recyclage, aux journées pédagogiques dans leur structure éducative ; 65,7 % des enseignants de classe pensent que les personnes ressources (facilitateurs) lors de ces rencontres pédagogiques (leçons collectives, UNAPED, leçons de démonstration par an dans leur unité scolaire) sont plus ou moins qualifiées. 67,1% des enseignants de classe pensent qu'il existe plus ou moins un lien entre la nature des thèmes développés pendant les rencontres

pédagogiques et les enseignements dispensés dans leur salle de classe. 70,7 % des enseignants de classe sont plus ou moins capables de lister les thèmes développés lors des rencontres pédagogiques. 66,4% des enseignants de classe juge la conformité partielle entre les thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUB (APC, nouvelle vision de l'évaluation).

Pour les dispositifs techno-pédagogiques de formation en présentiel ou en distanciel, l'opinion des répondants est variable par rapport aux différentes modalités et à de degrés différents. C'est ainsi que 91,4 % des enseignants de classe pensent que les centres multimédias dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnels ; 95,7 % des enseignants de classe pensent que les bibliothèques électroniques dans les structures scolaires ne sont pas du tout opérationnelles ; 63,6 % des enseignants de classe pensent qu'il n'y a pas appropriation du tout de l'usage effectif des TIC par les enseignants ; 51,4 % des enseignants de classe pensent qu'il n'y a pas l'utilisation des TIC du tout par les enseignants lors des pratiques pédagogiques ; 72,9 % des enseignants de classe pensent qu'il y a plus ou moins la disposition des capacités d'usage des TIC par les enseignants.

Ces résultats ont confirmé les trois hypothèses spécifiques de recherche induisant de ce fait la confirmation de l'hypothèse générale. Ainsi, nous pouvons défendre la thèse selon laquelle le niveau de mise en œuvre des dix compétences professionnelles reconnues chez les enseignants dépend de la qualité de l'ingénierie de formation mise sur pied dans les structures de formation.

Les suggestions contenues dans ce travail s'adressent à tous les acteurs de l'éducation de base, notamment aux autorités éducatives, aux superviseurs pédagogiques, aux enseignants, aux parents et aux élèves. Nous n'avons pas la prétention d'avoir passé en revue tous les aspects du problème soulevé par notre sujet à l'issue de ce travail. Nous espérons que les travaux de recherche à venir contribueront à améliorer sensiblement le rendement pédagogique des enseignants dans les écoles primaires camerounaises. D'autres recherches sur les obstacles épistémologiques, ontogéniques, culturels ou didactiques au développement des compétences professionnelles à l'ère des technologies de l'information et de la communication seraient donc les bienvenues.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2007). L'évaluation formative : Théories et pratiques. *Revue française de pédagogie*, (161), 71–98. <https://doi.org/10.3406/rfp.2007.3787>
- Altet, M. (1994) *La Formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : P.U.F., 254 p.
- Altet, M. (1994). *Didactique professionnelle et formation des enseignants*. Rennes : PUR.
- Altet, M. (2000). *Analyser la pratique professionnelle des enseignants*. Presses Universitaires de Rennes.
- Altet, M. (2002). *Analyser la pratique professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective PRACTICE*. Allen & Unwin.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). La Professionnalisation de l'enseignement et ses paradoxes. *Revue française de pédagogie*, (145), 111–141. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.3131>
- Brouns, F., Firssova, O., Kester, L., & Kirschner, P. A. (2014). *Self-regulated Learning and learning analytics: A review of the empirical literature*. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/02680513.2014.931805>
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2005). Communities of Practice: Connecting What We Know with What We Do. *Exceptional Children*, 71(3), 263–277.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2004). Interactions entre enseignants stagiaires et conseillers pédagogiques : une dynamique de co-construction de savoirs d'action. *Revue française de pédagogie*, (148), 119–130. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3177>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une typologie des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>

- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une typologie des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Cifali, M. (1991 a) *Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Cifali, M. (1991 b) *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Clot, Y. (1999). *La Fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary* San Francisco: Jossey Bass
- Davis & Schade, (1999). Integrating Technology into the Early Childhood Classroom: The Case of Literacy Learning. in *Information Technology in Childhood education*, p.221-254
- De Ketele, J.-M. (2008). *L'Ingénierie de formation : une réponse aux défis de la professionnalisation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2008). La professionnalisation de la formation des enseignants : état des lieux et enjeux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (47), 15–26. <https://doi.org/10.4000/ries.570>
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation initiale des enseignants : Étude internationale*. UNESCO.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants : Étude internationale*. UNESCO.
- Desjardins, J. (2008). *La Formation continue du personnel enseignant : entre développement professionnel et reconnaissance*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Droui, M. EL Hajjami, A. Ahaji, K. et BenaliAmjoud, A. (2013). *The Force Concept Inventory to Explore a Moroccan High School Students' Misconceptions about Force and Motion*. 5th World Conference on Educational Sciences, Roma.
- DSCE (2009). *Document de Stratégie pour la croissance et l'Emploi*. Cadre de référence

- de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020.
- Durand, M. (2008). *L'Analyse des pratiques professionnelles : Une recherche dans les métiers de l'éducation et de la formation*. Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2008). *L'Analyse des pratiques professionnelles : Une recherche dans les métiers de l'éducation et de la formation*. PUF.
- Durand, M., de Saint-Georges, I., & Meuwly-Bonte, M. (2006). Le curriculum en formation des adultes: Argumentation pour une approche « orientée-activité». **Raisons Educatives**, 10, 185-202.
- Dzounesse Tayim, B.; Tagne et Gauthier, C. (2014). *Réussite scolaire et réforme éducative selon l'approche par compétences (APC) en Afrique subsaharienne : résultats d'une étude comparative* par Bruno Dzounesse Tayim, Gustave Tagne et
- Fonkoua, P. (2001), "La formation des enseignants et le développement durable en Afrique: d'une situation locale à une préoccupation globale", *La Formation des enseignants dans la francophonie Diversités, défis, stratégies d'action*, P105
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseigner : Apprentissage et développement de la compétence professionnelle*. De Boeck.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Jonnaert, P. (2011). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- Jonnaert, P. (2011). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck.
- Jorro, A. (2011). *Former au métier d'enseignant : entre savoirs, compétences et professionnalité*. Paris : L'Harmattan.
- Karsenti, T. (2014). *Les TIC pour enseigner et apprendre*. Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013). *Former les enseignants du XXIe siècle : défis, enjeux et pistes de réflexion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *Les TIC en éducation : Défis et enjeux*. Rapport de recherche, CRIFPE.
- Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *Les TIC en éducation : Défis et enjeux*. Rapport de recherche, CRIFPE.
- Karsenti, T., & Tchameni Ngamo, S. (2009). Former des enseignants en Afrique francophone à l'aide des TIC : Enjeux, défis et perspectives. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(1), 6–20. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2009.152>
- Karsenti, T., & Tchameni Ngamo, S. (2009). La formation initiale des enseignants en Afrique francophone : bilan et perspectives. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(1), 6–20. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2009.152>
- Laferrière, T., Hamel, C., & Searson, M. (2013). Barriers To Successful Implementation of Technology Integration in Educational Settings: a Case Study. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(2), 1–14. <https://doi.org/10.21432/T2NP4J>
- Laferrière, T., Lamon, M., & Chan, C. (2006). Emerging E-learning Communities of Practice. In B. Cambridge (Ed.), *Electronic Portfolios 2.0* (pp. 33–49). Stylus Publishing.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Favoriser le développement de compétences par l'approche socioconstructiviste*. Gaëtan Morin.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. (2007). *Des Technologies pour enseigner et apprendre : une introduction aux TIC en pédagogie*. De Boeck.
- Mbassi, R. (2021). *Formation des enseignants et efficacité pédagogique dans les écoles primaires camerounaises*. *Revue africaine d'éducation et de formation*, 45(2), 67-89.
- Menye, G et Yakam, E. (2020) "Ingénierie de formation et compétences professionnelles

- des enseignants de l'éducation de base dans la région de l'Adamaoua au Cameroun. *projet finance par le programme apprendre dans le cadre de l'appel "documenter et éclairer les politiques éducatives"*
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mukamurera, J. (2005). L'insertion professionnelle des enseignants débutants : Tensions et enjeux. *Éducation et francophonie*, 33(1), 24–43. <https://doi.org/10.7202/011868ar>
- Mukamurera, J., Balleux, A., & Portelance, L. (2013). L'insertion professionnelle des enseignants débutants : Un enjeu crucial pour la profession enseignante. *Éducation et francophonie*, 41(1), 18–36. <https://doi.org/10.7202/1020526ar>
- Ndoye, M. (2010). La formation des enseignants : Un levier majeur pour améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. *Prospects*, 40(3), 341–357. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9146-3>
- Ngassam, P. (2018). *La formation initiale des enseignants au Cameroun : enjeux et perspectives*. Revue camerounaise des sciences de l'éducation, 12(1), 34-51.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2010). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., & Charlier, É. (2001). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. De Boeck..
- Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie pédagogique : Pour construire l'apprentissage en réseau*. Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Éditeur.

- Ria, L. (2009). *Former les enseignants à et dans la complexité : Une autre approche de la formation professionnelle initiale*. L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. Basic Books.
- Tardif, J. (2006). *L'Évaluation des Compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Tardif, M. (2006). *L'Enseignant, savoirs et développement professionnel*. Montréal : HMH.
- Tchameni Ngamo, S., & Karsenti, T. (2011). Le Curriculum de formation initiale des enseignants en Afrique francophone : Enjeux, défis et perspectives. *Revue africaine des sciences de l'éducation*, 6(2), 53–69.
- UNESCO. (2017). *Enseignants et qualité de l'éducation : un impératif mondial*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : inclusion et éducation*. Paris : UNESCO
- Vacher, M. (2007). *Analyser les pratiques professionnelles en éducation : Une approche clinique*. Chronique Sociale.
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *Didactique, formation des enseignants et pratiques professionnelles*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge : Cambridge University Press.

# ANNEXES

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE  
 République de Côte d'Ivoire  
 UNIVERSITÉ DE YAMOUSSOUKRO  
 FACULTÉ DES SCIENCES DE  
 L'ÉDUCATION  
 DÉPARTEMENT DE CURRICULUM  
 ÉVALUATION



REPUBLIC OF CÔTE D'IVOIRE  
 République de Côte d'Ivoire  
 UNIVERSITY OF YAMOUSSOUKRO  
 FACULTY OF EDUCATION  
 DEPARTMENT OF CURRICULUM  
 EVALUATION

1994

YAMOUSSOUKRO

## AUTORISATION DE RECHERCHE

Le soussigné, M. YVES KOUASSI, Maître de Conférences, Université de Côte d'Ivoire, a été nommé par le Président de l'Assemblée Générale, le 14/03/94, à la tête de la Direction des Sciences de l'Éducation, Département CURRICULUM ÉVALUATION.

Le soussigné a autorisé M. Charles KOUASSI, Maître de Conférences, à effectuer des recherches de terrain, à l'Université de Côte d'Ivoire, en vue de la réalisation de sa thèse de doctorat en Éducation, intitulée : "Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants".

Le soussigné a autorisé M. Charles KOUASSI à effectuer des recherches de terrain, à l'Université de Côte d'Ivoire, en vue de la réalisation de sa thèse de doctorat en Éducation, intitulée : "Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants".

Le soussigné a autorisé M. Charles KOUASSI à effectuer des recherches de terrain, à l'Université de Côte d'Ivoire, en vue de la réalisation de sa thèse de doctorat en Éducation, intitulée : "Évaluation des pratiques pédagogiques des enseignants".

Fait à Yamoussoukro, le 12/03/94

Pour le Directeur

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

\*\*\*\*\*

Paix – Travail – Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE

L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
EVALUATION

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON

\*\*\*\*\*

Peace – Work – Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND  
EVALUATION

\*\*\*\*\*

### Questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire d'enquête à votre attention a pour but académique et scientifique d'évaluer la qualité de l'ingénierie de formation des Enseignants des écoles primaires de Yaoundé 3<sup>e</sup> pour une amélioration de leurs compétences professionnelles sur le terrain. De ce fait, votre apport, collaboration, disponibilité et surtout vos réponses constitueront une contribution importante pour la réussite de notre travail de recherche.

Les informations collectées au cours de cette enquête sont strictement confidentielles conformément au terme de la loi N°91/023 du 16 décembre 1991.

Consentez-vous à répondre aux questions qui vont suivre ?

N°.....

Consigne : notez la réponse qui vous convient dans la case vide située à votre droite

#### SECTION 0 : IDENTIFICATION DES RÉPONDANTS

ÉTABLISSEMENT D'APPARTENANCE.....

Q1	Sexe 1=Masculin 2=Féminin	
Q2	Votre grade 1= PENIA 2=IPEG 3= IEG 4=IC	
Q3	Ancienneté au service 1=1-5ans 2=6-10ans 3=11-15 ans 4= +de 15 ans	
Q4	Diplôme académique le plus élevé 1=CEPE 2= BEPC 3= PROBATOIRE 4= BAC 5=LICENCE 6= MASTER	
Q5	Diplôme professionnel le plus élevé 1=DIPEN II 2=DIPEN I 3=CAPIAEG 4=CAPIEG/CAPIEMP	

#### SECTION A : DES QUESTIONS PROPREMENT DITES

Mettez dans la case le numéro qui correspond à la réponse la plus appropriée

I- DU CURRICULUM DE FORMATION INITIALE :

Q6	Que pensez-vous des enseignements théoriques reçus par les enseignants dans les ENIEG ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q7	Que pensez- vous des méthodes d'enseignement appliquées dans les ENIEG ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q8	Que pensez-vous des activités programmés pendant les stages pratiques dans les ENIEG ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q9	Que pensez-vous des quotas horaires des stages pratiques (2semaines ou 3) dans les ENIEG ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q10	Que pensez-vous du suivi des stagiaires des ENIEG dans les écoles d'applications par les encadreurs ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	

II- L'ORGANISATION ACTUELLE DE LA FORMATION CONTINUE

Q11	Dans vos écoles primaires et maternelles avez-vous l'habitude de tenir des rencontres pédagogiques ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q12	Dans vos structures éducatives, les enseignants participent-ils aux séminaires de recyclage et aux journées pédagogiques ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q13	Les personnes ressources lors de vos rencontres pédagogiques sont-elles qualifiées pour effectuer ces activités ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q14	La nature des thèmes développés lors des rencontres pédagogiques a-t-elle trait aux enseignements que vous dispensez ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q15	Pouvez-vous lister les thèmes développés 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q16	Les thèmes développés pendant les rencontres pédagogiques et les leçons de simulation sont-ils conformes aux innovations pédagogiques en cours au MINEDUB (APC, Nouvelle vision de l'évaluation)? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	

III- DES DISPOSITIFS TECHNO-PÉDAGOGIQUES DE FORMATION EN PRÉSENTIEL OU EN LIGNE

Q17	Les centres multimédias dans votre structure sont-ils opérationnels ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q18	La bibliothèque électronique est-elle fonctionnelle ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q19	Les enseignants dans votre structure s'approprient-ils l'usage effectif des TIC? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q20	Vos enseignants dans leurs pratiques pédagogiques font-ils usage des TIC? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	
Q21	Vos enseignants disposent-ils des capacités leur permettant de faire usage des TIC ? 1=Pas du tout 2=Plus ou moins 3=Tout à fait	

IV- DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE 3

Q22	Que pensez-vous de l'inscription des valeurs de la République au niveau de votre classe et votre école pendant la pratique professionnelle ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q23	Que pensez-vous de votre exercice d'activité dans le cadre des obligations professionnelles de votre école ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q24	Que pensez-vous de votre respect des règles déontologiques liées à l'exercice du métier (respect des règles de communication, des règles définies au niveau de l'école, des élèves etc) ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q25	Que pensez-vous de votre connaissance et application des textes relatifs au statut de la fonction publique et au statut particulier des enseignants (code de l'éducation, des droits et devoirs du fonctionnaire) ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q26	Que pensez-vous de votre connaissance des mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture et de l'écriture dans la pratique professionnelle ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	
Q27	Que pensez-vous de votre communication avec clarté, précision et correction, à l'écrit comme à l'oral au niveau de votre classe, de votre école pendant la pratique professionnelle ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4=Très satisfaisant	

Q28	Que pensez-vous de votre maîtrise des méthodes d'enseignement appropriées en situation de classe ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4= Très satisfaisant	
Q29	Que pensez-vous de votre application de la langue orale et écrite au niveau de la classe et au niveau des relations avec les familles et les partenaires ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4= Très satisfaisant	
Q30	Que pensez-vous de votre capacité de construction et de mise en œuvre des outils d'évaluation diversifiés adaptés aux objectifs que le maître s'est assigné, aux différents moments de l'apprentissage ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4= Très satisfaisant	
Q31	Que pensez-vous de votre conception des activités de remédiation et de consolidation des acquis des élèves ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4= Très satisfaisant	
Q32	Que pensez-vous de vos techniques fournies pour que chaque élève soit conscient de ses progrès et des efforts qu'il doit produire ? 1=Très insatisfaisant 2=Insatisfaisant 3=Satisfaisant 4= Très satisfaisant	

**Merci pour votre coopération**

## TABLE DES MATIÈRES

<b>DEDICACE.....</b>	<b>3</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>4</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES .....</b>	<b>5</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>7</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>9</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>11</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1. Contexte et justification de l'étude .....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Formulation du problème.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3. Questions de Recherche .....</b>	<b>23</b>
1.3.1. Question principale de recherche .....	24
1.3.2. Questions Secondaires (QS) .....	24
<b>1.4. Objectifs de Recherche .....</b>	<b>24</b>
1.4.1. Objectif général .....	24
1.4.2. Objectifs spécifiques de recherche .....	25
<b>1.5. Hypothèses de Recherche .....</b>	<b>25</b>
1.5.1. Hypothèse générale.....	25
1.5.2. Hypothèses Spécifiques de recherche.....	25
<b>1.6. Intérêts de l'Étude.....</b>	<b>25</b>
1.6.2. Intérêt de la communauté éducative .....	26
<b>1.7. Délimitation de l'Étude.....</b>	<b>26</b>

1.7.1. Délimitation spatiale.....	26
1.7.2. Délimitation thématique .....	26
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES... 28</b>	
<b>2.1. Approche notionnelle .....</b>	<b>28</b>
2.1.1. Ingénierie de formation .....	28
2.1.2. Dispositifs de formation .....	29
2.1.3. Formation initiale .....	30
2.1.4. Formation continue.....	31
2.1.5. Curriculum de formation .....	31
2.1.6. Les dispositifs techno-pédagogiques .....	34
2.1.9. Compétences Professionnelles .....	35
<b>2.2. Révision thématique des écrits .....</b>	<b>36</b>
2.2.1. Les dispositifs de formation des enseignants et acquisition des compétences .....	36
2.2.1.1. La cohérence entre les dispositifs de formation, le processus et les modes de formation.....	36
2.2.1.2. Les dispositifs de Formation à distance (FAD).....	38
2.2.2. Curriculum de formation initiale et processus d'acquisition des performances chez les enseignants.....	39
2.2.3. Pratiques de formation et performance pédagogique des enseignants .....	41
2.2.4. Dispositifs techno pédagogiques et acquisition des performances pédagogiques.....	44
<b>2.3. Théories explicatives .....</b>	<b>47</b>
2.3.1. La théorie de l'alternance selon Perrenoud .....	47
2.3.2. La Théorie de la transposition didactique et les pratiques de référence de Verret.....	49
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ÉTUDE..... 51</b>	
<b>3.1. Type de Recherche.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2. Population de l'étude .....</b>	<b>52</b>
3.2.1. Population cible .....	52
3.2.2. Population accessible .....	52

<b>3.3. Échantillon et méthode d'échantillonnage .....</b>	<b>53</b>
<b>3.4. Site de l'étude.....</b>	<b>54</b>
<b>3.5. Présentation de l'instrument de collecte des données et justification.....</b>	<b>54</b>
3.5.1. Le questionnaire .....	55
<b>3.6. Technique de collecte des données .....</b>	<b>56</b>
3.6.1. La pré-enquête .....	57
<b>3.7. Administration du questionnaire .....</b>	<b>58</b>
3.7.1. Validité et fiabilité de l'instrument de recherche .....	59
<b>3.8 Technique d'analyse des données.....</b>	<b>60</b>
3.8.1. Le dépouillement des questionnaire .....	60
3.8.2. Méthode d'analyse des données .....	60
<b>3.9. Les variables, leurs indicateurs et modalités .....</b>	<b>62</b>
 <b>CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 67</b>	
<b>4.1. Analyse descriptive .....</b>	<b>67</b>
4.1.1. Caractéristiques sociodémographiques des répondants.....	68
4.1.2. Perception des enseignants sur l'ingénierie de formation .....	70
4.1.2.1. Curriculum de formation initiale .....	70
4.1.2.2. L'organisation actuelle de la formation continue .....	73
4.1.2.3. Dispositifs techno pédagogiques de la formation .....	75
4.1.3. Compétences professionnelles des enseignants.....	78
<b>4.2. Analyse corrélacionnelle.....</b>	<b>83</b>
4.2.1. Le curriculum de formation initiale et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques.....	83
4.2.2. Les pratiques de formation et le processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants.....	84
 <b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PROPOSITIONS.....</b>	<b>87</b>
<b>5.1. Discussion des résultats.....</b>	<b>87</b>

5.1. Curriculum de formation initiale et processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques.....	87
5.1.2. Les pratiques de formation utilisées et processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques.....	90
5.1.3. L'utilisation des dispositifs techno-pédagogiques de formation et processus d'acquisition des compétences professionnelles chez les enseignants des écoles publiques.....	94
<b>5.2. Propositions.....</b>	<b>97</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>103</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>105</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>111</b>