

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE D'INGENIERIE

EDUCATIVE

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION DOCTORALE EN

SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET

EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL

FOR HUMAN, SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

**Analyse du travail de l'enseignant et construction  
des compétences professionnelles par les élèves-  
professeurs du département de philosophie de  
L'ENS de Yaoundé I**

Mémoire de master en sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en  
didactique des disciplines.N41

Par : **David NGONO LEKOA**

Master en philosophie

Sous la direction de

**Monsieur Honoré MIMCHE**

**Maître de conférences en sociologie IFORD/Université de Yaoundé II**

**Monsieur René Aristide Rodrigue NZAMEYO**

**Chargé de cours en philosophie ENS/Université de Yaoundé**

**I**

**Année Académique : 42826**



# Sommaire

<u>Tires</u>	<u>Pages</u>
Dédicace.....	ii
Remerciements.....	iii
Liste des abréviations.....	iv
Liste des tableaux.....	iv
Résumé.....	v
Abstract .....	vi
Introduction générale .....	1
<b>Première partie : Contexte général du métier d'enseignant.....</b>	<b>5</b>
Chapitre I : Le métier d'enseignant.....	7
Chapitre II : La formation au métier d'enseignant.....	24
<b>Deuxième partie : Cadre théorique et méthodologique.....</b>	<b>41</b>
Chapitre III : Insertion théorique du sujet.....	43
Chapitre IV : Cadre méthodologique.....	61
<b>Troisième partie: cadre opératoire.....</b>	<b>68</b>
Chapitre V : Présentation des résultats.....	69
Chapitre VI : Interprétation des résultats, vérification de l'hypothèse et suggestions.....	121
<b>Conclusion Générale.....</b>	<b>129</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>133</b>
<b>Annexe.....</b>	<b>143</b>

# Introduction générale

De nos jours, le contexte de la mondialisation impose de nouvelles orientations au secteur éducatif dans la mesure où la tâche de l'éducation est de faire de l'individu un homme capable de s'adapter dans n'importe quel environnement. Les besoins que la société exprime dans ses critères d'insertion aujourd'hui sont d'ordre pragmatique. Raison pour laquelle l'accent est mis sur une technique d'enseignement scolaire qui construit et développe les compétences. Il s'agit de former des individus qui répondent convenablement au profil que la société actuelle exige pour une industrialisation à grande vitesse. Depuis la révolution scientifique du dix-neuvième siècle, la connaissance rationnelle de l'univers et de son fonctionnement sont des éléments qui déterminent le contexte de chaque société. Les avancées de la science et de la technique dans ce domaine ont considérablement influencé la vie et le mode de penser des hommes dans la conception de la professionnalisation.

Dans un tel contexte fortement dominé par la technoscience et l'idéologie capitaliste qui l'accompagne, l'école est de plus en plus orientée vers la formation scientifique et technique des individus qui doivent consciemment assurer la progression de la société héritée de la génération précédente. Si la science et la technique ont réussi à s'imposer, c'est au nom des prouesses qu'elles réalisent dans le domaine de la connaissance de l'univers et dans le domaine des réalisations pratiques qui améliorent qualitativement et quantitativement la vie individuelle et sociale. De ce point de vue, l'éducation qui permet à la société de réaliser ses objectifs, se présente comme un domaine qui exige des hommes professionnellement compétents pour assurer et assumer les tâches à elle confiées par la communauté.

Si nous convenons que la conséquence directe de la mondialisation est la transformation de la communauté humaine en un village planétaire, la conception du rôle de l'enseignement devient plus complexe. En effet, il s'impose désormais la nécessité de penser des modèles éducatifs capables de former des individus compétents dans n'importe quel environnement social de ce que Kant appelle « l'État- monde ». Il apparaît clairement ici l'urgence de construire chez les enseignants des compétences professionnelles nécessaires à la réalisation des objectifs assignés à l'école. Le contexte des réalités actuelles rend difficile le travail de l'enseignant dans la mesure où les sociétés, bien que rapprochées par la mondialisation, n'ont pas toujours les mêmes valeurs et ne conçoivent pas le monde de la même manière. Transformer l'individu en un citoyen universel exige d'énormes efforts aux professionnels de l'éducation. De là, naît la nécessité de planifier scientifiquement la professionnalisation des enseignants en formation.

Dans cette perspective enseigner est un métier qui s'apprend mais qui ne peut pas s'apprendre sur le tas. C'est ce qu'affirme le Cahier des charges de la formation des maîtres en

Institut universitaire de formation des maîtres en France. « *Faire cours et faire apprendre, conduire une classe et individualiser son enseignement, exiger des efforts et donner confiance, susciter l'intérêt, évaluer les aptitudes et percevoir les talents, aider à l'orientation. Tout cela nécessite une formation initiale et continue approfondie : rien ne doit être laissé aux aléas de la vocation pédagogique ou du hasard professionnel* » (MENa, France, Bulletin officiel. 2007, p.3). L'analyse des tâches confiées à l'enseignement montre clairement qu'elles ne se réduisent pas à une simple exécution mais qu'elles appellent un haut degré d'élaboration. L'environnement dans lequel intervient l'enseignant est dynamique : tout change, les élèves et les outils, les valeurs et les attentes sociales. D'un autre côté, le travail enseignant s'inscrit dans des objectifs à long terme et peu opérationnalisés car « *les modifications de connaissances, de compétences et d'attitudes chez les élèves ne sont pas perceptibles comme une conséquence immédiate de l'action d'un enseignant ; leur détermination est complexe impliquant des processus cumulatifs et des processus de restructuration* » (Vidal J-P, 2006, p.31).

De plus, dans les salles de classe où grouille l'humain et s'entrechoquent les intentionnalités de plus de trente âmes, rien ne se passe jamais comme prévu et planifié : des incidents surviennent constamment qui déconcertent l'enseignant et dévoient les objectifs poursuivis. « *Dans les métiers de l'humain, on fait des paris, on travaille avec l'aléa et le hasard, avec une incompréhension chronique* » (Cifali, 1996). Enfin, « *l'enseignement-apprentissage est un processus complexe, multidimensionnel, situé, contingent, imprévisible* » (Altet, 2004, p.107). Dans ce contexte, ni l'immersion sur le terrain ni l'imitation des « chevronnés » ne pourront garantir la professionnalisation de l'enseignant car la pratique enseignante ne peut pas relever du mode du traitement appris. Les « bons conseils », les procédures apprises et échangées entre collègues et les modalités protocolaires s'avèrent souvent inefficaces parce qu'ils ne tiennent pas compte de l'ambiance de la classe ni des relations intersubjectives effectives. Les spécificités du travail enseignant imposent de doter les candidats à l'enseignement d'une capacité d'autorégulation en développant chez eux « *une sensibilité situationnelle, une autonomie importante ainsi qu'un sens aigu de leur responsabilité quant aux moyens exploités et aux effets produits* » (Beckers, 2007, p.31).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de poser un regard sur le domaine de la professionnalisation des enseignants. Nous voulons particulièrement voir si les exigences du travail de l'enseignant sur le terrain sont prises en compte dans le processus de professionnalisation initiale des enseignants de philosophie. En réalité l'observation de la réalité fonde l'hypothèse selon laquelle la formation à l'enseignement dans le contexte camerounais est complètement en déphasage avec les besoins du métier sur le terrain. Plusieurs

raisons soutiennent cette hypothèse, l'incompétence des enseignants sur le terrain, le taux d'échec, la médiocrité des produits du système éducatif camerounais pour ne citer que celles-là. Notre ambition est de vérifier scientifiquement cette hypothèse en examinant particulièrement le cas des élèves professeurs de philosophie de l'école normale supérieure de Yaoundé en situation de stage pratique. Nous voulons saisir de quelle manière ces derniers apprennent les techniques de l'enseignement dans le contexte du travail pratique du terrain.

Cette recherche est l'occasion pour nous d'examiner la place qu'on accorde à l'analyse du travail de l'enseignant sur le terrain dans le processus de construction des compétences professionnelles au cours de la formation initiale. Il est question pour nous de déterminer le degré d'adéquation entre les exigences du travail de l'enseignant et le processus de construction des compétences professionnelles. Le secteur éducatif a urgemment besoin des enseignants compétents dans la gestion des tâches de l'enseignement et de l'apprentissage. Si l'analyse du travail est fondamentale dans la construction des compétences professionnelles, il convient de déterminer ce qui justifie les manquements des produits de l'ENS.

**Première partie**  
**Contexte général du métier d'enseignant**

## **Introduction partielle**

Vulgairement perçu comme une activité à la portée de tout diplômé par le passé, l'enseignement avait longtemps fait l'objet des confusions et des incompréhensions de toutes sortes. Ces incompréhensions qui ternissaient considérablement le travail de l'enseignant, se situaient généralement au niveau des objectifs de l'enseignement, de la pratique des activités d'enseignement-apprentissage, et au niveau de la formation des enseignants. Les besoins de la mondialisation dans le contexte postmoderne, ont occasionné une réflexion profonde sur le domaine éducatif. Dans sa volonté de transformer de plus en plus le monde postmoderne en un village planétaire la mondialisation a fait naître des recherches accentuées sur certains domaines. Dans le secteur de l'enseignement ces recherches ont provoqué des réformes éducatives au sein des sociétés qui voulaient s'arrimer à la nouvelle donne mondiale. Des auteurs comme M. Tardif et C. Lessard font remarquer à cet effet que Toute personne qui s'intéresse aujourd'hui à l'étude de l'enseignement ne peut être que frappée par la profusion et l'éclatement des écrits portant sur la connaissance des enseignants. Alors qu'il y a une quinzaine d'années à peine, cette question était à peu près négligée, elle est devenue un véritable cheval de bataille enfourché par des chercheurs, des théoriciens et des pédagogues appartenant à des courants théoriques très variés et étudiant, sous le terme commun de "savoir" ou de "connaissance", des objets multiples selon des perspectives très différentes. (M. Tardif et C. Lessard 1999, p. 360). Si nous choisissons de consacrer la première partie de notre recherche à l'examen du contexte général du métier de l'enseignant, c'est pour avoir une idée globale de ce métier et sur ses exigences. Dans cette perspective notre analyse se fonde sur deux éléments qui constituent les deux chapitres de cette partie : le travail de l'enseignant et la professionnalisation à l'enseignement. Dans un premier temps nous nous proposons d'examiner le métier de l'enseignant c'est-à-dire saisir le sens du concept enseignant, les exigences de son métier et le travail de ce dernier dans le contexte Camerounais. Dans un second temps nous voulons examiner la formation au métier d'enseignant. Nous voulons précisément analyser la nécessité de la professionnalisation des enseignants, la nature de la formation et enfin examiner le processus de professionnalisation dans le contexte social du Cameroun.



# Chapitre I : Le métier d'enseignant

## 1.1 : Qu'est-ce qu'un enseignant ?

Pour comprendre le métier de l'enseignant et ses exigences, il est nécessaire de répondre convenablement à la question qu'est-ce qu'un enseignant ? La réponse à cette question nous permettra de plonger dans les méandres de cette profession. Selon le professeur Belinga Bessala, didacticien à l'école normale supérieure de Yaoundé, donner une réponse à cette question n'est pas du tout aisé. Selon cet auteur « *un enseignant se définit en principe par rapport au modèle de formation qu'il a reçu.* » (S. Belinga Bessala, 2013, p.70) Le Grand Robert de la langue française présente l'enseignant comme celui « *qui enseigne au sein des institutions pédagogiques* ». Dans ce contexte le terme enseigner renvoie à la transmission des connaissances. Cette conception de l'enseignement est à l'origine de la représentation qu'on se fait de l'enseignant comme celui qui assure l'instruction des élèves moyennant un corpus de savoirs académiques judicieusement structuré. L'enseignant était ainsi perçu comme celui qui transmet des savoirs et des savoir-faire aux élèves dans l'optique d'acquérir des diplômes. (Braun, 1989). Au regard des exigences du métier de l'enseignant aujourd'hui, force est de constater que cette figure anachronique de l'enseignant-transmetteur des savoirs constitués est aujourd'hui déphasée. En effet l'apprenant n'est plus considéré comme fidèle réceptacle de savoirs savants (S. Belinga Bessala, 2013, p.70)

Si on veut donner une perception claire de l'enseignant, il faut revenir sur les différentes conceptions de l'enseignement. Si on se situe dans un contexte où on conçoit l'enseignement comme une transmission de la culture, alors l'enseignant se présente comme celui qui assure l'acquisition de la culture au sein de l'institution scolaire. La culture transmise aux élèves se fonde non seulement sur les disciplines scientifiques mais aussi sur les valeurs que la société véhicule à travers son système éducatif. Pour ne pas déconnecter les élèves de leur réalité, l'enseignant est dans l'obligation d'adapter les savoirs et les valeurs culturelles dont il assure l'apprentissage aux besoins sociaux réels de ses élèves.

Dans le cas où l'enseignement se comprend comme un entraînement des habiletés de l'enfant, l'enseignant apparaît comme celui qui développe les habiletés et les capacités des

apprenants selon les besoins et les attentes de la société. L'enseignant ici développe des compétences nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle des élèves. Cette perception de l'enseignement se focalise sur le savoir-faire des apprenants. Lequel savoir-faire trouve son fondement dans l'entraînement aux activités centrées sur la résolution des situations complexes à partir des ressources issues des disciplines scientifiques au programme.

En considérant l'enseignement comme une source de changements conceptuels chez les apprenants, la perception de l'enseignant change aussi. A partir des travaux de Piaget (1973) on considère l'apprenant comme celui qui reconstruit le savoir, l'assimile et l'intègre dans sa vie. Il devient ainsi le centre du processus d'apprentissage. L'enseignant se présente dans ce contexte comme le catalyseur de ce processus d'apprentissage où l'élève change ses conceptions en transformant ses pensées et ses croyances à partir du nouveau savoir qu'il construit, assimile et intègre dans son comportement. Pour parvenir à provoquer ce changement chez l'apprenant, le maître doit avoir une idée claire sur le niveau du développement mental de son élève, ses préoccupations, ses centres d'intérêt et son degré de compréhension. Ici l'enseignant est perçu comme celui qui favorise et oriente « *la transformation permanente de la pensée, des attitudes et des comportements des apprenants.* » (S. Belinga Bessala, 2013, p.119)

Dans un contexte où l'enseignement se conçoit comme la base du développement des potentialités naturelles de l'apprenant, le maître est perçue comme celui qui met en place l'environnement et les activités pédagogique-didactiques qui favorisent le développement de l'originalité naturelle de l'élève en contact direct avec son milieu de vie. Fondée par Rousseau, cette perception de l'enseignement considère l'intervention des adultes comme un obstacle au développement de la spontanéité de l'apprenant. Selon Belinga : « *le rôle de l'enseignant consiste à organiser un espace, un climat serein et favorable d'apprentissage par le biais des stimuli bien sélectionnés et appropriés.* » (S. Belinga Bessala, 2013, p.119)

Au-delà de ces différentes conceptions de l'enseignement il importe de signaler que l'enseignant joue un rôle très important dans le processus d'apprentissage. Si la qualité de l'enseignement se présente aujourd'hui comme un élément essentiel pour la qualité de l'Éducation, la redéfinition de l'enseignant s'impose comme un impératif incontournable dans l'atteinte des objectifs d'Éducation de qualité pour tous. La conception du sens de la notion d'enseignant constitue un enjeu majeur des politiques éducatives. Pour trouver une définition fiable au terme enseignant, il faut revenir sur les nouvelles orientations qui affectent l'école aujourd'hui

Dans un contexte sociétal en plein bouleversement, l'école doit, elle aussi, évoluer pour répondre aux nouveaux besoins et aux attentes de nos sociétés. Ainsi, l'école doit prendre en

charge tous les enfants quel que soient leurs spécificités, leur origine culturelle, leur milieu social d'appartenance, leur genre, etc., pour qu'ils deviennent des individus autonomes, capables de vivre en société, intégrant les valeurs de celle-ci, maîtrisant de réelles compétences pour une bonne insertion professionnelle, mais aussi capable de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie. (CONFEMEN, 2010, p.48) De cette nouvelle perception de l'école ressort une nouvelle perception de l'enseignant. Pour que l'institution scolaire atteigne la finalité éducative qui lui est assignée dans la société actuelle la définition de l'enseignant et son rôle doivent clairement être formulés.

Convenant que le rôle de l'enseignant dans les apprentissages scolaires et dans le développement de compétences est incontestable, l'enseignant se définit comme celui qui établit une communication interactive en classe entre ses apprenants et lui-même. Il est celui qui amène l'apprenant à se poser des questions sur les connaissances reçues. (S. Belinga Bessala, 2013, p.70)

Devenant multiples, les fonctions du corps enseignant se complexifient. D'une part, l'enseignant ne se limite plus à la transmission de connaissances, mais il devient un guide, un accompagnateur, dans le développement de compétences disciplinaires et transversales chez l'élève. Il suscite la participation active des élèves à leur propre apprentissage. Il crée un cadre d'apprentissage stimulant en tenant compte des besoins de chaque élève. Il contribue à l'exercice des habiletés intellectuelles de création, d'analyse et de jugement de l'enfant. Il accompagne l'élève pour qu'il devienne un citoyen informé, réfléchi, responsable et actif, capable de s'insérer dans la société.

Pour ce faire, l'enseignant doit utiliser diverses modalités d'apprentissage, dont la variation de l'organisation de la classe, la gestion du temps, les situations d'apprentissage, les méthodes didactiques et les outils pédagogiques, qui permettent des apprentissages différenciés et placent l'élève dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui.

Dans ce contexte l'enseignant se présente comme un ingénieur qui oriente l'apprenant à construire des compétences dans un cadre institutionnel en mettant à sa disposition des savoirs et des stratégies nécessaires pour la résolution des situations de vie complexes. L'enseignant est donc un ingénieur, un guide, un facilitateur qui permet la mise en place des apprentissages durables. Perçu comme celui qui favorise l'apprentissage, l'enseignant est un élément fondamental dans le processus éducatif. On peut aussi cerner le contenu du terme enseignant en nous intéressant à la question qu'est-ce qu'apprendre ?

Pour donner une réponse à cette question il faut nécessairement faire recours à la psychologie cognitive, cette branche de la psychologie qui étudie la manière dont l'intelligence

humaine acquiert des connaissances. Dans le champ de la psychologie cognitive on considère, à partir des travaux de Miller (1972), que l'organisation de l'activité mentale fonctionne comme un tout, comme un système où chaque processus est connecté aux autres. Dans cette perspective, les connaissances s'élaborent grâce au fonctionnement conjoint de la perception, du raisonnement, des mécanismes de résolution de problèmes. Sur la base de cette perception du processus de cognition comme une interconnexion des processus mentaux, le terme apprendre désigne l'acquisition de nouvelles conduites et de nouvelles représentations d'objet permettant d'agir sur notre milieu ambiant et de s'y adapter toujours d'avantage. C'est aussi transformer progressivement la représentation que nous avons de notre milieu. De ce point de vue l'apprentissage apparaît comme le but de tout processus d'enseignement. C'est ce qu'affirme Belinga. Pour cet auteur : « *la finalité de tout modèle didactique c'est de susciter un apprentissage chez l'apprenant. Les connaissances scientifiques sont dispensées pour que les élèves les acquièrent et les utilisent dans leur environnement.* » (S. Belinga Bessala, 2013, p.119) Pour parvenir à ce résultat l'enseignant, sur qui tout repose, doit avoir une grande connaissance des différentes approches sur l'apprentissage. Car si l'apprentissage peut prendre plusieurs formes, il faut relever que c'est l'enseignant qui organise et oriente l'apprentissage des élèves.

Dans son processus d'enseignement, l'enseignant doit selon Mayer (1975), susciter l'apprentissage significatif chez l'élève. Pour se faire, il doit nécessairement se soumettre à trois conditions fondamentales. D'abord faire en sorte que le matériel didactique qui fonde son enseignement soit reçu et perçu de façon positive par l'apprenant, ensuite baser son enseignement sur une structure significative aux références connues par les apprenants afin qu'il puisse partir de celle-ci pour organiser et assimiler le nouveau matériel reçu et enfin conduire l'apprenant à la mise en évidence de la structure significative à partir de laquelle il assimile le nouveau savoir. (S. Belinga Bessala, 2013, p 119)

Il est donc du ressort de l'enseignant de guider l'apprenant dans ce processus à travers des activités didactiques appropriées et en suscitant de la motivation chez les apprenants. Ceci ne peut être possible que si l'enseignant maîtrise les exigences de sa profession.

## **1.2 : Les exigences du métier d'enseignant**

Comme toute profession, l'enseignement a un certain nombre d'exigences qu'elle impose à tous ceux qui s'investissent à sa pratique. Pour une bonne perception des exigences de ce métier, il faut s'arrêter sur la signification du concept d'exigence. Le terme exigence dans ce contexte renvoie aux contraintes qu'impose l'enseignement. Il s'agit concrètement des conditions nécessaires à l'exercice de cette profession. Parler donc des exigences du métier d'enseignant, c'est faire allusion aux techniques que requiert la construction des compétences chez les élèves par le biais du facilitateur qu'est le maître.

On peut circonscrire les exigences de l'enseignement en cinq : les exigences épistémologiques, les exigences pédagogiques, les exigences didactiques, les exigences de la culture professionnelle de l'enseignant et les exigences déontologiques.

### **1.2.1 : exigences épistémologiques**

Le terme épistémologie provient du mot grec « épistèmê » qui veut dire savoir, science et de « logos » qui renvoie au discours, à l'étude. Dans la pensée des auteurs comme Mathy et Fourez (1997) l'épistémologie apparaît comme « *l'étude systématique de la façon dont les êtres humains construisent leur savoir* ». La question qui se pose ici est celle de savoir pourquoi l'épistémologie dans les contraintes de l'enseignement.

En réalité, le fondement de l'enseignement c'est le savoir. Dans cette logique, l'enseignant doit avoir une maîtrise de l'épistémologie de sa discipline. C'est-à-dire que pour enseigner l'enseignant est dans l'obligation de connaître les origines de sa discipline, les théories fondamentales, les auteurs incontournables, la méthode, les buts etc. de ce point de vue, le diplôme académique est la preuve qui atteste du niveau de connaissance que possède l'enseignant dans la discipline qui enseigne. En dehors de cette exigence épistémologique au niveau du champ disciplinaire de l'enseignant, il y a aussi une exigence épistémologique en ce qui concerne la culture générale.

Selon Gibert Tsafak : « *l'enseignant est avant tout un intellectuel ; l'acquisition, l'entretien, le développement et l'exploitation de sa propre culture viennent au premier rang de*

*ses devoirs.* » (G. Tsafak, 1998, p.55) Pour l'exercice du métier d'enseignant, la connaissance disciplinaire n'exclut pas la culture générale. Pour Tsafak, la culture générale est ce qui permet de savoir un peu de tout. Avant lui Ferré (1966) écrivait déjà que la culture désigne la résonance d'un savoir à la fois étendu et approfondi dans les esprits d'une certaine qualité. La culture générale est donc la connaissance juste et nécessaire d'un peu de tout. Elle est le substrat c'est-à-dire un fondement qui sert de base aux cultures particulières. C'est une culture fondée sur des généralités qui n'exigent aucune compétence technique définie mais « *prépare à les acquérir toutes parce qu'elle arme l'esprit des qualités comme la précision, la clarté, le sens critique, la finesse, le goût, qui trouvent leur emploi dans toutes tâches.* » (Tsafak, 1998, p.57) En tant que homme cultivé l'enseignant a l'obligation d'amener l'apprenant à avoir une idée sur tout. Il doit l'amener à adopter l'esprit d'ouverture qui fonde une vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique qui permettent à l'homme d'éviter les prises de position gratuites, de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants ;

La connaissance de sa discipline et la possession d'une culture générale sont donc les exigences épistémologiques du métier de l'enseignant. Si la connaissance disciplinaire s'acquiert dans les institutions scolaires qui délivrent un certificat, la culture générale ne peut s'acquérir et se maintenir que par les efforts personnels du sujet. Pour une culture solide l'enseignant doit toujours fréquenter les bibliothèques. Ce dernier doit continuellement approfondir ses connaissances en les alimentant constamment par la lecture des livres et des articles. L'acquisition et l'enrichissement de la culture nécessitent aussi une saine et authentique curiosité intellectuelle et un esprit d'ouverture sur l'actualité. La possession d'un post récepteur, d'un ordinateur et d'une bibliothèque personnelle permettent d'avoir une grande culture. L'enseignant doit aussi posséder un authentique esprit d'humilité intellectuelle ceci permet de reconnaître les limites de ses connaissances et d'éviter le dogmatisme, le pédantisme et de d'apprendre chaque jour et à chaque occasion. Pour Tsafak : « *pour accéder à la culture, il faut comprendre et sentir que ce que l'on enseigne, quel que soit le niveau d'instruction et de culture, n'est qu'une partie insignifiante du savoir humain.* » (G. Tsafak, 1998, p.56)

### **1.2.2 : Exigences pédagogiques**

Après cette exigence épistémologique, viennent les contraintes pédagogiques. L'histoire nous révèle que la pédagogie est un terme ancien utilisé dans l'antiquité grecque par des auteurs comme Sophocle (495-406 av JC), Platon (430-347 av JC), Aristote (384-322 av JC). C'est à partir du mot grec « päidos » c'est-à-dire enfant et « ago » qui veut dire diriger, conduire que cette notion a été composée. De son origine le terme pédagogie désigne le fait de conduire ou de diriger l'enfant. Dans la conception grecque ancienne le pédagogue était celui qui avait la charge de conduire les enfants du maître dans leur processus éducatif. Pour Belinga (2013) : « *le pédagogue veillait au bon comportement de l'enfant aussi bien dans la rue qu'à la maison. Il était le responsable direct de la manière de se comporter de l'enfant dans la société grecque.* » Cette conception ancienne de la pédagogie a évolué. Pour des auteurs comme Faure (1987) c'est une science qui éduque l'homme dans tous les aspects de la vie. Selon Garcia Hoz (1981) c'est l'ensemble systématique des vérités démontrées par rapport à l'éducation. Au sens moderne on établit la différence entre la pédagogie générale et la pédagogie comme science de l'éducation. En effet la pédagogie générale renvoie aux différentes sciences qui œuvrent dans le domaine éducatif. Mais ce qu'il faut préciser cependant est que la pédagogie aussi est une science de l'éducation qui a son objet. En réalité, la pédagogie comme le dit Belinga a pour objet d'étude le phénomène éducatif. Il s'agit d'une science qui se préoccupe de l'éducation intégrale de l'homme dans toutes les dimensions de sa vie. L'éducation intégrale de l'homme comporte la dimension physique, morale et intellectuelle. La finalité de la pédagogie est de fournir à la société des individus bien instruits mais surtout bien formés sur le respect des valeurs qui fondent le vivre-ensemble.

Les exigences pédagogiques dans le métier d'enseignant consistent prioritairement à améliorer les comportements des individus dans la société. Il est question pour le formateur de ne pas se limiter à l'instruction c'est-à-dire à l'apprentissage du savoir-faire, mais aussi de fournir des compétences relatives au savoir-être. Pour Belinga, il s'agit pour l'enseignant d'avoir en idée le devoir de former des individus à partir des valeurs humaines telles que le respect de soi et d'autrui, le respect de la dignité humaine, le sens de l'effort personnel, de la responsabilité. Le respect de la loi et de la chose publique, l'obéissance aux règles de politesse et de la bienséance. Ces valeurs sont des repères dans la formation du citoyen. Pour remplir convenablement cette exigence pédagogique de son métier, l'enseignant doit nécessairement



insister de manière pratique à l'abandon des mœurs immorales des apprenants et faciliter l'adoption des valeurs anoblissantes qui transforment l'individu en humain.

### **1.2.3 : Exigences didactiques**

À côté de cette exigence pédagogique, apparaît directement l'intérêt didactique qui se focalise sur les procédures d'enseignement et d'apprentissage. Étymologiquement, le vocable "didactique" vient du verbe grec : « *didaskhein*, » c'est-à-dire enseigner. La didactique de par son origine grecque, se présente comme l'art de l'enseignement, de l'instruction. Nombreux sont les auteurs qui ont réfléchi sur la définition de ce concept. En effet Pour le dictionnaire des concepts clés de pédagogie le terme didactique « *renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline* » (F. Raynal et A. Rieunier, 1997, p.107). Selon Belinga la didactique est « *la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements à dispenser, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et de la docimologie.* » (S. Belinga Bessala, 2013, p) La didactique désigne aussi l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire en vue de leur appropriation par un public donné. La didactique est donc une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage référés et référables à des disciplines scolaires. Dans cette logique, la didactique se fonde sur le contenu des enseignements et sur les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage. Partant de cette perception, la connaissance des principes didactiques qui fondent les conditions et les techniques qui structurent le processus d'enseignement-apprentissage est fondamental.

La didactique est fondée sur un certain nombre d'éléments dont la connaissance garantit la réussite du processus d'apprentissage Parmi ces concepts on cite : la transposition didactique, le triangle didactique, la situation didactique, le contrat didactique

L'enseignement et l'apprentissage d'un savoir ne sont possibles qu'après un traitement didactique obéissant à des contraintes précises. La transposition didactique est une véritable construction où le savoir savant subit un traitement didactique qui permet le passage d'un objet de savoir à un objet d'enseignement. Le travail de l'enseignant suppose bien évidemment une connaissance de l'objet du savoir mais également la manière dont les élèves construisent leurs



connaissances. Il transforme donc le savoir savant telle que contenue dans les œuvres et les théories qui sous-tendent la connaissance en un savoir enseignable.

En tant que notion permettant de rendre compte du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir, Yves Chevallard relève qu'il existe deux principales phases dans la transposition didactique. Dans un premier temps on transpose le « *savoir savant* » en « *savoir à enseigner* » à travers les Instructions Officielles et les programmes mis en texte dans les manuels et/ou dans les programmes. Dans un second temps on transpose l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le contexte de la classe. C'est-à-dire le savoir savant, lorsqu'il est transposé en savoir à enseigner, subit des transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement, ce travail est appelé « transposition didactique ».

Les opérations didactiques s'organisent autour de trois pôles : le pôle savoir, le pôle élève et le pôle enseignant. Le triangle didactique désigne les trois pôles indiqués et les interactions qu'ils manifestent en situation d'enseignement. En un mot Le triangle didactique représente les relations entre enseignant, élève et savoir. Le pôle « savoirs » représente l'élaboration didactique qui consiste à recueillir et à sélectionner les savoirs savants susceptibles de conduire aux buts et aux finalités du système éducatif. Ces savoirs seront transformés/construits en objets d'enseignement établis dans un programme. Le pôle « élèves » constitue tout ce qui est relatif à l'appropriation des savoirs, ce sont alors les théories de l'apprentissage qui sont mises en jeu. Le pôle « enseignants » représente tout ce qui est relatif à l'intervention didactique qui consiste en l'explicitation des objectifs, c'est le contrat didactique, la mise en place des stratégies d'enseignement.

C'est Guy Brousseau dans les années 80 qui utilise pour la première fois ce concept dans le cadre des mathématiques. Selon cet auteur, Le contrat didactique est l'ensemble des comportements spécifiques du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève attendus par le maître. C'est un contrat largement implicite qui se tisse entre le professeur et les élèves en relation avec un savoir. Ce contrat fixe les rôles, places et fonctions de chacun des éléments du pôle, les attentes réciproques des élèves et du maître. C'est un contrat passé entre l'enseignant et les apprenants, qui garantit, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure. Yves Reuter définit la notion de contrat didactique comme « *l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu*

*dans cette situation.* » (Y. Reuter, 2007, p 59). Ce contrat légitime les statuts, les rôles, les attentes de chacun. C'est une négociation dont le but est de procéder à des ajustements qui constitueront une base à l'évaluation finale.

La situation didactique désigne la modélisation d'un cadre d'enseignement en vue de créer une atmosphère favorable à la construction des connaissances. Pour Gérard Sensevy, la situation didactique désigne tout milieu où se déroule l'action didactique. Le milieu dans le contexte de la didactique renvoie à deux éléments : il désigne d'une part le contexte «cognitif commun» et d'autre part il renvoie à un «système de potentialités antagonistes». Ces deux sens du vocable milieu auquel renvoie la situation didactique ont pour vocation de permettre, dans leur complémentarité, une meilleure description des activités didactiques, dans la mesure où l'action des acteurs est tantôt centrée sur la reconnaissance d'intentions et la production d'intentions conjointes, permises par le contexte cognitif commun, et tantôt organisée par la compréhension et l'utilisation des rétroactions du milieu antagoniste.

Dans le contexte camerounais la méthode qui sous-tend les opérations didactiques est l'approche par compétence. Le but de l'approche par compétences est de présenter de manière opérationnelle des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements par compétences spécifiques. L'arrêté n°263/14/ MINESEC/IGE DU 13 Août 2014 portant définition des programmes d'études des classes 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> au Cameroun, précise dans son article premier qui sert de préface :

*En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment : (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ; (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.*

Selon cet article signé du Ministre des enseignements secondaires de regretté mémoire Louis Bapès Bapès, la réalisation de ses objectifs inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle imposent l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.

Pour Nico Hirtt ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des

savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des «ressources» que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément «posséder», mais qu'il doit être capable de «mobiliser» d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. (N. Hirtt, 2009, p.8)

On désigne généralement par dispositif, un agencement d'éléments visant une action ou un but. Dans le contexte de la didactique, l'expression « dispositif d'enseignement » désigne le canevas qui permet de construire des compétences dans une situation didactique.

#### **1.2.4 : Exigences de la culture professionnelle de l'enseignant**

Lorsque les connaissances didactiques sont effectives, l'enseignant doit se préoccuper de la culture professionnelle. Pour Tsafak (1998), les éléments fondamentaux qui définissent la culture professionnelle sont : la connaissance de la matière enseignée, des programmes, de la législation et de l'administration scolaire, des méthodes et procédés d'enseignement et d'évaluation, de la psychologie de l'apprenant, de la sociologie et de la philosophie de l'éducation. Les éléments complémentaires sont : les livres professionnels, les revues techniques et les associations professionnelles. Selon Tsafak : « *un professionnel de l'enseignement doit pouvoir à tout moment apporter des éléments de réponses à tout problème pédagogique ou d'éducation auquel il fait face* » (G. Tsafak, 1998, p.45)

#### **1.2.5 : Exigences déontologiques**

La dernière exigence qui n'est pas des moindres, est l'exigence déontologique. On ne le dira jamais assez, le travail de l'enseignant s'exerce sur l'être humain. Pour cette raison il exige beaucoup à celui qui s'y consacre. De ce point de vue la déontologie s'impose comme une exigence fondamentale de la profession enseignante. Le terme déontologie tire son origine du mot grec « déontos » qui signifie devoirs et de « logos » qui désigne le discours, la science. Ainsi on peut dire que la déontologie désigne la science qui étudie les règles et les devoirs qui régissent la pratique d'une activité. Selon le grand Robert de la langue française, la déontologie est un concept créé par Jérémy Bentham (1823) pour désigner l'ensemble des règles et des devoirs régissant une profession. Selon Tsafak la déontologie est la science qui traite des devoirs à remplir. Pour cet auteur : « *Elle est la morale professionnelle dès lors qu'elle étudie non seulement l'ensemble des devoirs, des prescriptions admises à une époque*

*donnée dans une profession, mais aussi l'effort pour se conformer à ces prescriptions ainsi que les exhortations à les suivre.* » (G. Tsafak, 1998, p.18) La déontologie ainsi présentée, désigne la conduite à tenir dans la pratique d'une profession donnée. L'enseignement est une profession organisée à partir des règles codifiées. Dans ce contexte la déontologie se présente comme l'éthique et la discipline du métier d'enseignant.

La connaissance de la déontologie de la profession enseignant apparaît comme une source pouvant apportée à celui se destine à l'éducation les moyens qui permettent une parfaite exercice de l'activité professionnelle. Pour Tsafak, on peut bien se servir de ses propos d'un écrivain contemporain que reprend Ferré (1966) pour résumer la morale professionnelle de l'éducateur : « *Fais en sorte que l'éducation que tu donnes atteigne pour chacun de tes élèves le meilleur rendement possible, et pour cela, ne te borne pas à y apporter ton savoir-faire et ta conviction, mais renforce ton action d'éducateur par l'exemple et le modèle constant de ta vie de citoyen et d'homme* » (G. Tsafak, 1998, p21). Dans un contexte social où les mutations et les crises ont placé l'enseignant dans une précarité intransigeante, il faut de la vocation et des assises morales solides pour observer les règles déontologiques de la profession enseignante.

La déontologie de l'éducateur commence par la vocation, la discipline, et finit par la conscience professionnelle.

L'enseignant ne peut observer scrupuleusement les règles déontologiques de son métier que s'il est un éducateur par vocation. Selon Tsafak : la vocation est une attirance, un appel, une aptitude, pour une tâche, un métier, une profession bien déterminée. Pour cet auteur, la vocation désigne le don de soi, l'engagement de l'être entier dans avec toutes les ressources de son intelligence et de son cœur, toutes ses forces spirituelle et même physiques, tout son temps à sa tâche professionnelle. C'est une force intérieure qui motive notre engagement dans la pratique du métier qu'on considère comme le plus beau du monde. Tsafak (1998) fait comprendre que la vocation n'est pas toujours innée, elle peut aussi s'acquérir à travers une solide formation professionnelle, le courage, l'ardeur au travail, la volonté de servir.

À coté de la vocation se trouve la discipline. La discipline est fondamentale dans la pratique du métier d'enseignant. Pour Emmanuel Kant (1803) La discipline empêche que l'homme soit détourné de sa destination, celle de l'humanité, par ses penchants animaux. Elle doit par exemple lui imposer des bornes, de telle sorte qu'il ne se précipite pas dans les dangers sauvagement et sans réflexion. La discipline est ainsi simplement négative ; c'est l'acte par lequel on dépouille l'homme de son animalité en revanche l'instruction est la partie positive de l'éducation. L'état sauvage est l'indépendance envers les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu

de bonne heure. C'est ainsi par exemple que l'on envoie tout d'abord les enfants à l'école non dans l'intention qu'ils y apprennent quelque chose, mais afin qu'ils s'habituent à demeurer tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, en sorte que par la suite ils puissent ne pas mettre réellement et sur le champ leurs idées à exécution. Pour Tsafak (1988) la discipline se définit comme l'ensemble de règles de conduite imposées aux membres d'une collectivité ou que l'on s'impose soi-même pour assurer un bon fonctionnement d'une organisation sociale telle qu'une profession. De ce point de vue la discipline et la morale sont intimement liées. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Émile Durkheim (1974) que le premier élément de la moralité est l'esprit de la discipline. Dans la déontologie de la profession enseignante, la discipline est un élément très indispensable.

Ce qui fait aussi la déontologie de la profession enseignante, c'est la conscience professionnelle. Elle est ce qui introduit profondément celui qui veut s'investir dans le métier de l'enseignement dans l'éthique éducative en rappelant les valeurs à fondement moral qu'exige la déontologie propre à l'éducation. Dans la conception de Tsafak, la conscience professionnelle désigne l'application volontaire du travailleur à bien effectuer son travail. Elle est à la fois connaissance intuitive et direction de l'activité vers un idéal. Elle implique le sens du travail bien fait, tout en désignant plus explicitement la volonté de bien faire ce travail. L'idéal que la conscience professionnelle traduit en action représente une victoire sur l'égoïsme de la paresse ou du goût de la tranquillité. Cet idéal selon Tsafak suppose une préférence de sa profession à soi-même. La conscience professionnelle représente aussi la reconnaissance et l'acceptation des valeurs plus hautes que celle de sa propre personne, valeurs qui sont les postulats de toute morale. En tant que vertu individuelle, Tsafak fait savoir que la conscience professionnelle est une condition de l'estime de soi, une forme de mérite envers soi. Se donner entièrement au métier que l'on accomplit consciencieusement conduit à l'aimer, à réaliser des possibilités de dignité et de bonheur qu'il contient. La conscience professionnelle « édicte des prescriptions positives auxquelles le travailleur doit se soumettre et qui doivent être conquises et fortifiées par des exercices appropriés, par un entraînement moral méthodique. Elle a un contenu fait de régularité, de zèle et d'initiative.

On le voit le métier d'enseignant est un métier extrêmement exigeant, il requiert des exigences de diverses nature pour être pratiqué. Cependant il est question pour nous de

## **1.3 : Le travail de l'enseignant dans le système Camerounais**

### **1.3.1 : présentation du Cameroun**

On ne saurait parler du travail de l'enseignant dans le système Camerounais sans toutefois présenter ce pays et son système éducatif. Le Cameroun est un pays de l'Afrique centrale limité à l'Ouest par le Nigéria, au Nord par le Tchad, à l'Est par la Centrafrique et au sud par la Guinée équatoriale, le Gabon et le Congo Brazzaville. C'est un pays ayant une superficie de 475.445 km<sup>2</sup> qui s'étend sur 11 degrés de latitude Nord, à partir du Golfe de Guinée jusqu'au Lac Tchad. Il en résulte une variété de climat et de végétation qui font du Cameroun une Afrique à miniature. Le Cameroun se compose de plus de 200 ethnies ; d'où la pluralité de genre de vie, d'organisation sociale, culturelle, religieuse et la pratique de plusieurs langues locales auxquelles s'ajoutent le français et l'anglais qui sont les deux langues officielles héritées de la colonisation française et anglaise.

### **1.3.2 : Le système éducatif camerounais**

La politique éducative au Cameroun est fondée sur des réalités socioculturelles et historiques qui définissent la vie du peuple camerounais en particulier et celle du genre humain en général. Le texte qui sert de référence en matière d'éducation au Cameroun est la loi d'orientation N° 98/004 du 14 Avril 1998. Ce texte fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun. Il présente l'éducation comme une grande priorité nationale assurée par l'état et des partenaires privés. Dans son article 4, cette loi présente la mission générale de l'éducation au Cameroun en ces termes : « *L'Education a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.* » (. Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 portant Orientation de l'éducation au Cameroun. Titres I Article 4.)

De façon spécifique, l'éducation a pour vocation de faire des citoyens enracinés dans leur culture et en même temps ouvert aux réalités du monde extérieur et soucieux de l'intérêt général et du bien commun. Elle se propose d'initier les jeunes camerounais aux grandes valeurs universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens

de la discipline. Elle se charge de former ces jeunes aux valeurs de la vie familiale. L'éducation vise aussi la promotion des langues nationales. Son ambition est d'initier les citoyens qu'elle forme aux valeurs culturelles et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, au respect de la justice et de la tolérance, de former au combat contre toute forme de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale. Elle vise la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat. Elle est chargée de la promotion du développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise. Elle vise aussi la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant. Elle se base également sur la promotion de l'hygiène et de la formation à la santé.

Le système éducatif dans un pays est une organisation formelle du parcours scolaire, académique et professionnel. Au Cameroun, le système éducatif est tributaire de l'héritage colonial français et anglais. Dans le contexte camerounais, le système éducatif est plutôt un ensemble composé de deux sous-systèmes scolaires distincts et différents l'un de l'autre. En effet, le système éducatif camerounais est organisé autour d'un sous-système anglophone et d'un sous-système francophone. Chacun des deux ensembles présente des traits caractéristiques particuliers qui le démarquent de l'autre. A ce propos, la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun de 1998, socle du domaine scolaire camerounais, précise en son article 15 que : « *Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications* ». A côté de l'enseignement public, l'enseignement privé laïc et privé confessionnel occupe une place de choix.

### **1.3.3 : Statut de l'enseignant dans le système camerounais**

Dans un pays aussi bien organisé au niveau éducatif, le travail de l'enseignant est clairement défini. Le décret n°2000/359 du 5 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale donne des précisions sur les missions du corps enseignant. L'article 3 de ce décret fait savoir que les fonctionnaires de l'éducation nationale ont pour mission « *d'assurer la formation intellectuelle et morale du futur citoyen ; de préparer son insertion dans la vie active ; de l'imprégner des valeurs sociales culturelles du Cameroun ; de l'ouvrir au monde extérieur* ». Le même décret indique dans son article premier



les catégories qui composent le corps des fonctionnaires de l'éducation nationale. Il s'agit principalement des enseignants de la maternel, du primaire et normal ; les enseignants du secondaire général ; les enseignants de l'enseignement technique et professionnel ; les Conseillers d'orientation. En dehors des obligations générales d'encadrement pédagogique et de promotion, l'article 64 précise les obligations spécifiques des enseignants. Ainsi l'enseignant est astreint aux obligations suivantes : « *la présence à l'école à l'effet de dispenser des enseignements ; la participation à la rénovation pédagogique ; la préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances ; le contrôle permanent des connaissances des élèves.* » L'article 66 fait savoir que l'enseignant dans l'exercice de son travail a le devoir de se comporter conformément à l'éthique de l'enseignant et aux bonnes mœurs ; de respecter le principe de laïcité de l'État ; de servir partout où besoin est. Le décret dans son article 67 fixe le quota horaire hebdomadaire de chaque catégorie d'enseignant qui compose le corps des fonctionnaires de l'éducation nationale. Ainsi, les enseignants des écoles normales d'instituteurs ont un service hebdomadaire de 14 heures auxquelles s'ajoutent les heures d'encadrement des stagiaires ; les instituteurs principaux de l'enseignement maternel et primaire ont droit à 32 heures de cours par semaine. Professeurs de lycée ont droit à 18 heures de cours hebdomadaire et les professeurs de collège ont un service hebdomadaire de 20 heures de cours.

Les enseignants sont déployés dans les lycées de la République pour exercer des fonctions d'enseignants par décision ministérielle.

Sur le terrain l'enseignant n'est pas automatiquement pris en charge par l'État. Il est très souvent soutenu par l'APE c'est-à-dire Association des Parents d'élèves lors des premières années de sa carrière.

Si les effectifs des classes sont moins élevés dans les établissements scolaires situés en zone rurale, ils sont pléthoriques dans les grandes villes. Cette situation engendre la confusion dans la pratique des processus didactiques entre les enseignants soumis aux classes pléthoriques et ceux qui ont la gestion d'un effectif normal. Les conditions de travail deviennent pénibles dans la mesure où les professionnels de l'enseignement ont été formés pour enseigner sur la base de la méthode active dans un effectif n'excédant pas soixante élèves. On assiste aux pratiques pédagogiques contraires à celles que définit le programme. Ils deviennent donc ainsi des enseignants-transmetteurs selon Belinga, « *L'enseignant transmetteur se préoccupe toujours de la transmission des connaissances déjà constituée des livres.* » (S. Belinga Bessala, 1998, p. 71) D'après cet auteur, c'est un enseignant qui met plus l'accent sur les contenus que sur l'apprenant. Ici la composante didactique brille par son absence. Dans ce contexte d'effectif



pléthorique, l'enseignant transforme l'apprenant en une banque de données, un réservoir. L'enseignant devenu émetteur automatique des connaissances, le rôle de l'élève est tout simplement d'ingurgiter les connaissances toutes faites par le maître.

D'autre part, le traitement des enseignants par l'État laisse à désirer. Dans l'avant propos de son livre intitulé *Éthique et déontologie de l'éducation*, (1998) Gibert Tsafak fait remarquer que suite à la crise économique des années 1992 qui a entraîné la dévaluation du francs Cfa, les salaires des enseignants comme ceux des autres fonctionnaires ont été réduits de façon drastique. D'après cet auteur, cette situation est à l'origine de la « clochardisation » des enseignants camerounais par « une administration incompétente ou irresponsable ». Cette situation a fait en sorte que les enseignants deviennent de plus en plus misérables et ridicules devant les jeunes camerounais qui devraient pourtant être fiers de leurs Maîtres qui sont leurs guides et leurs modèles dans la préparation en vue de la difficile aventure de la vie.

# Chapitre II : La Formation au métier d'enseignant

## 2.1- Nécessité de la professionnalisation des enseignants

La professionnalisation désigne la formation initiale et permanente des enseignants. Dans la préface de l'ouvrage de Simon Belinga Bessala, intitulé *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Miguel Fernandez Pérez, Professeur de didactique et d'organisation scolaire à l'université *Complutense* de Madrid, affirme que la professionnalisation des enseignants désigne « *leur savoir-faire professoral* ». (S. Belinga Bessala, 2013, p. 7)

Selon Marcelline Djeumeni Tchamabe (2016), le contexte de la formation professionnelle, comme celle des enseignants, permet de concevoir la professionnalisation sous la forme d'un regroupement d'un ensemble des démarches et des actions qui permettent de maîtriser une activité et de la faire reconnaître comme une qualification et un métier. C'est aussi l'acquisition et la mise en œuvre de ces savoir-faire par une personne. Pour Thierry Ardouin, on peut de manière générale, articuler la professionnalisation autour de trois grands processus simultanés :

*la professionnalisation des activités et des services qui permet le passage d'activités correspondant à des besoins nouveaux ou non satisfaits à des emplois repérables dans un système de classification des emplois et des compétences; la professionnalisation des salariés qui leur permet d'acquérir et de développer des compétences nécessaires à l'exercice de leurs activités, reconnues et transférables pour permettre leur maintien dans l'emploi ou une mobilité professionnelle; la professionnalisation des structures qui permet à la structure de formaliser son projet, de nouveaux services, de prévoir l'organisation de travail qui y répond et de suivre ses caractéristiques et son évolution. Le concept de professionnalisation renvoie aux dimensions sociologiques, individuelles et pédagogiques* (T. Ardouin, 2003, p. 3-4)

Dans le sens sociologique, l'auteur fait savoir que la professionnalisation vise à donner aux acteurs concernés un niveau de formation, de connaissances et d'éthique élevé pour faire d'eux de véritables professionnels regroupés dans un corps de métier, et reconnus par la société en général. Dans la dimension individuelle, la professionnalisation vise à accroître les savoirs, les savoir-faire des acteurs concernés. Dans le sens pédagogique, il s'agit de renforcer la dimension opératoire de la formation par des activités et contenus professionnels. Au demeurant, une formation professionnalisante accompagne la production de compétences professionnelles en situation. C'est un processus d'accompagnement et de construction d'identité professionnelle.

### **2.1.1 : Historique du métier d'enseignant**

En examinant l'histoire, il apparaît que la formation au métier d'enseignant n'était pas une préoccupation pour les sociétés anciennes. En effet, la formation des enseignants était liée à la pratique de l'éducation dans certaines organisations sociales antiques. Le modèle transmissif par imitation transformait les anciens élèves en formateur. On éduquait l'apprenant pour s'adapter dans son milieu social mais aussi pour agir penser et éduquer comme son maître. L'examen de la pratique des processus éducatifs dans les sociétés antiques permet d'avoir une idée assez claire. Dans l'antiquité, l'organisation de l'administration égyptienne suscita la formation d'un corps de scribes, spécialisé dans l'écriture et le déchiffrement des hiéroglyphes, dont l'éducation, dès l'enfance, consistait à mémoriser un grand nombre de signes. Il fallait s'exercer longtemps à tracer les signes compliqués sur des tablettes de calcaire. L'apprentissage s'achevait en copiant, à l'encre rouge et noire, sur des rouleaux de papyrus, les contes ou recueils qu'il fallait également décorer d'enluminures. Les témoignages des pédagogues égyptiens qui ont été retrouvés insistent sur la nécessité pour les étudiants de se consacrer totalement à la mémorisation et à l'exercice pratique du dessin. Ceux qui parvenaient à devenir scribe jouissaient alors de compétences étendues, car ils avaient, en même temps qu'ils apprenaient à écrire, accumulé les connaissances les plus variées, en droit, en géographie, en histoire et dans les principales techniques maîtrisées à l'époque.

Le cas de la Chine aussi est à relever ici. Tout comme la société égyptienne ancienne, la société chinoise avait mis un point d'honneur sur l'éducation. Dans son livre intitulé la Pensée chinoise, Marcel GRANET fait remarquer que :

*Un Chinois, surtout s'il est philosophe et prétend enseigner, n'a jamais recours pour traduire le détail de ses opinions qu'aux seules formules dont un lointain passé garantit*

*l'efficace. Quant aux notions qui semblent destinées à ordonner la pensée, elles sont signalées chez tous les auteurs par des symboles qui, plus que tous les autres, paraissent doués d'une efficacité indéterminée.* (M. Granet, 1934, p.53)

L'histoire de l'enseignement dans ce pays tourne autour de deux principaux acteurs. Il s'agit des sages Lao-tseu et Confucius. En Chine, sous l'influence des philosophes Lao-tseu et Confucius, un large accès à l'éducation fut favorisé. Souvent appelé le « premier éducateur », Confucius, que de nombreuses estampes représentent entouré par ses élèves, fut l'un des premiers penseurs à articuler la relation entre la réflexion individuelle et le savoir apporté par l'enseignant, faisant valoir qu'« apprendre sans réfléchir est peine perdue [et que] réfléchir sans apprendre est dangereux ». Confucius insista sur l'étude de l'histoire, car il pensait y trouver la connaissance de l'ordre naturel qu'il faut suivre pour mener une existence harmonieuse. Dans la description qu'il fait de la pratique enseignante en Chine Marcel GRANET(1934) précise que l'enseignant chinois qui formait à la fois l'élève et le futur enseignant n'accordait pas de l'importance à la théorie des idées abstraites mais plutôt à la pratique que l'on représentait par des symboles. Il écrit :

*Rien, chez aucun Sage de l'Ancienne Chine, ne laisse entrevoir qu'il ait jamais éprouvé le besoin de faire appel à des notions comparables à nos idées abstraites de nombre, de temps, d'espace, de cause... C'est, en revanche, à l'aide d'un couple de symboles concrets (le Yin et le Yang) que les Sages de toutes les « Écoles » cherchent à traduire un sentiment du Rythme qui leur permet de concevoir les rapports des Temps, des Espaces et des Nombres en les envisageant comme un ensemble de jeux concertés.*  
(M. Granet, 1934, p.53)

Le grand maître chinois Confucius avait à sa charge des disciples qui devaient plus tard devenir à leur tour des enseignants. Pour leur formation, cet enseignant avait mis sur pied le grade étude. selon Séraphin COUVREUR, traducteur du Ta hio, Daxue c'est-à-dire la grande étude, « *La voie de la Grande Étude consiste en trois choses, qui sont de faire briller en soi-même les vertus brillantes que la nature met dans l'âme de chacun, de renouveler les autres hommes, et de se fixer pour terme la plus haute perfection.* » (Couvreur, 1919, p.6)

Au cours de son enseignement, Confucius faisait remarquer à ses disciples que : Connaissant le terme où l'on doit tendre et s'arrêter, on peut prendre une détermination. Pour lui, Cette détermination étant prise, l'esprit peut avoir le repos. L'esprit, étant en repos, peut jouir de la tranquillité. Jouissant de la tranquillité, il peut examiner les choses. Après cet examen, on peut atteindre le but, qui est la perfection. Dans la traduction de COUVREUR, la

grande étude fondé sur l'enseignement de Confucius était destiné à conduire les apprenants et les futurs enseignants vers la perfection « *En toute chose il faut distinguer le principal et l'accessoire et, dans les affaires, la fin et le commencement. Celui qui sait mettre chaque chose en son rang n'est pas loin de la voie de la Grande Étude ou de la perfection.* » (Couvreur, 1919, p.6)

En Inde, sous l'impulsion du Bouddha, des *jingshi*, ou professeurs, se rendirent de ville en ville pour psalmodier les chants sacrés, les *sutra*. Ces maîtres étaient accompagnés d'un *fujiangshi* ou répétiteur qu'ils avaient formé, et dont la tâche consistait à traduire et à expliquer dans le dialecte local les paroles des sutras chantés par le maître. Le bouddhisme inventa ainsi une forme d'enseignement accessible à tous.

Cependant, en Chine comme en Inde ou en Égypte, seul un très petit nombre d'élèves accédait à la classe des lettrés. L'acquisition des écritures idéographiques ou sacrées supposait, en partie au moins, celle des connaissances qu'elles désignaient, si bien que la maîtrise des connaissances fondamentales devait, sinon précéder, au moins accompagner l'apprentissage de la lecture

L'évolution de l'enseignement se fit en Grèce antique par l'introduction du « pédagogue ». À l'origine, on nommait ainsi l'esclave chargé d'accompagner les enfants à l'école. Cet esclave fut chargé d'enseigner à l'enfant, notamment par la pratique des sports, à devenir un *kalos kagathos*, un homme « beau et courageux ». Les sophistes et, sous l'influence de Socrate, les philosophes, poursuivirent dans cette voie en développant les qualités de raisonnement et d'expression des adolescents, afin de parfaire leur formation de citoyen.

À Rome, après une période de fidélité scrupuleuse aux vieilles traditions religieuses et culturelles, la pédagogie grecque se répandit à l'instigation de Scipion Émilien. Les Grecs devinrent les maîtres de la jeunesse romaine à laquelle ils enseignaient grammaire et rhétorique pour qu'ils parviennent à maîtriser l'art oratoire. Les Romains instaurèrent des écoles sur tout l'Empire. Ils fixèrent d'abord l'enseignement de la lecture et de l'écriture assuré par un *primus magister*, qui s'adressait aux enfants à partir de l'âge de sept ans ; puis un second stade d'enseignement, assuré par le *grammaticus*, qui portait sur la grammaire, les connaissances générales et s'adressait aux enfants à partir de onze ans ; enfin un troisième niveau, sous la direction du « rhéteur », dans lequel les adolescents les plus brillants pouvaient apprendre l'art oratoire et les éléments du droit.

### **2.1.2 : la professionnalisation des enseignants**

Si la professionnalisation des enseignants ne faisait pas l'objet d'une attention particulière dans les sociétés anciennes, les organisations sociales modernes en ont fait une priorité. Le souci de former les individus capables de répondre efficacement aux besoins de la société est à l'origine de la nécessité d'une professionnalisation des enseignants. Contrairement à l'opinion commune qui présente l'enseignement comme une activité à la portée de tous, il est nécessaire de préciser que l'enseignement est une profession dont la pratique requiert une technicité authentique que définissent les sciences de l'éducation. Pour Alain LE BAS (2005) « *Former un enseignant, c'est former un professionnel à une fonction sociale complexe.* » selon cet auteur, la professionnalisation des enseignants s'impose comme une nécessité dont devra la mise en œuvre devrait être envisagée en visant la transformation consciente des modes de pensée et d'action de l'enseignant à partir de l'identification des conflits et contradictions auxquels il est soumis dans le pilotage du fonctionnement du système didactique. (A. LE BAS, 2005, p. 47-60)

Former un enseignant, c'est former une personne à une fonction sociale complexe qui évolue. C'est donc l'impliquer dans un projet qui consistera à bâtir des scénarios pour «*un métier nouveau*» (Mérieux, 1992) dans lesquels la relation théorie/pratique, s'inscrira dans une problématique subordonnant le savoir à l'apprendre.

En examinant les exigences du métier d'enseignant, nous avons vu qu'il s'agit d'un métier organisé et complexe qui exige une formation professionnelle préalable. Selon Jacques Delors (1996) : « *une des missions essentielles de la formation des enseignants, tant individuelle que continue, est de développer en eux les qualités d'ordre éthique, intellectuelle et affectif qu'attend d'eux la société, afin qu'ils puissent ensuite cultiver chez leurs élèves le même éventail de qualités* » (cité par Tsafak 1998, p. 28).

Pour atteindre les objectifs à lui fixés par la société, l'école a besoin des enseignants qualifiés. Cette qualification des enseignants s'appuie sur la maîtrise des méthodes et techniques de l'enseignement. Dans cette logique, la professionnalisation apparaît comme le socle de la qualification des enseignants. Un enseignant est donc un professionnel qui connaît profondément les principes fondamentaux de l'enseignement et les principales méthodes didactiques. Selon Belinga Bessala (2013), les six principes qui conditionnent la pratique de l'enseignement sont :

*Le principe de participation ou encore le principe de motivation.* L'enseignant doit susciter l'intérêt des apprenants en choisissant des contenus d'enseignement qui conviennent aux besoins réels des apprenants. Cette exigence a pour but de faire participer les élèves à la construction des nouvelles connaissances. Les activités d'apprentissage doivent toujours être planifiées de façon à motiver les élèves à participer

*Le principe d'activité :* ce principe est celui qui sous-tend l'activité de l'enseignant et de l'apprenant. Dans le contexte de ce principe, l'enseignant explique, commente, pose des questions. Pour l'élève il s'agit d'écouter, de lire, de prendre des notes, de répondre aux questions, et de participer aux débats.

*Le principe d'adaptation :* l'enseignant ici, est dans l'obligation de conformer ses enseignements aux différents niveaux psychologiques et académiques des apprenants. Les contenus de l'enseignement doivent être en rapport avec la réalité socioculturelle locale.

*Le principe de rotation des rôles* consiste à changer l'attitude de détenteur de savoir pour épouser l'attitude d'apprenant auprès des élèves. Dans le cadre d'une situation didactique l'élève peut consciemment ou inconsciemment apporter de réalités nouvelles qui enrichissent le maître.

*Le principe de d'autorité* permet à l'enseignant d'asseoir son autorité de manière légitime. C'est par son comportement et par la maîtrise de sa discipline que l'enseignant gagne en autorité. Cette autorité dépend de la confiance et du respect que les apprenants ont pour leur formateur.

*Le principe de pertinence* se fonde sur la congruence entre les objectifs et les activités d'enseignement-apprentissage ; entre les objectifs et la méthode d'enseignement ; entre les contenus enseignés et l'évaluation proposée aux élèves.

Les méthodes didactiques sont des méthodes d'enseignements. Un professionnel de l'éducation sait que tout enseignement exige la formulation des objectifs. Pour atteindre ces objectifs formulés, il faut faire recours à une ou plusieurs méthodes. Selon Belinga Bessala (2013) la qualité de l'enseignement et le prestige professionnel dépendent en grande partie des méthodes didactiques. Le système éducatif camerounais est centré sur l'approche par compétence qui se présente comme une méthode active qui fournit aux apprenants des ressources adéquates pour la résolution des situations de vie concrète.

Pierre FONKOUA, pour sa part, affirme que « *l'Afrique est en marche vers la mondialisation. Dans cet élan, la formation de formateurs devant être des guides dans cette grande marche est une nécessité incontournable. Un des principes fondamentaux dans la mise*

*en place de la formation des enseignants doit être le principe d'intégration.* » (P. Fonkoua, 2007, p.108) Dans ses explications l'auteur fait savoir que l'approche intégrative dans la formation des enseignants devra tirer ses sources, en amont, « *dans le fonctionnement en réseau des institutions de formation des formateurs et, en aval, dans les activités intégratrices des acquis dans l'enseignement.* » (P. Fonkoua, 2007, p.110) (Dans un tel contexte, l'auteur est convaincu que « *La formation des enseignants doit tenir compte du profil de sortie des apprenants.* » (P. Fonkoua, 2007, p.110)

Dans la logique de cet auteur, chacun est convaincu sur le plan idéologique que l'éducation est à la base de tout développement. Pour cette raison, on ne s'aurait comprendre que « *l'Afrique continue à contribuer au développement des profils d'Africains « assimilés », qui adoptent des cultures étrangères, d'Africains « séparés », qui ont conservé leur culture en évitant les contacts avec celles des autres et d'Africains « marginalisés », qui n'appartiennent à aucune culture et sont mal dans leur peau.* » (P. Fonkoua, 2007, p.108) Le système éducatif, selon la perception de FONKOUA, dans ses finalités, ses objectifs et les dispositifs de formation des formateurs devrait contribuer à la formation d'un Africain « intégré » dans sa propre culture et ouvert à celle des autres. Former les jeunes à la nouvelle citoyenneté aux dimensions locale, nationale, sous-régionale et internationale est devenu une urgence pour les formateurs.

De ce qui précède, on peut conclure que l'enseignement nécessite prioritairement une professionnalisation. Un enseignant professionnel est un praticien qui fait preuve d'une expertise dans l'organisation et la gestion de situations d'apprentissage (Trousson, 1992), il est capable de construire seul ou collectivement des projets en référence à des objectifs et à une éthique, d'analyser ses pratiques et de s'auto-former tout au long de sa vie professionnelle. (Paquay, Altet, Carlier, Perrenoud, 1998). On peut alors dire que la professionnalité repose sur l'élargissement de capacités rationnellement organisées et structurées et s'inscrit dans une évolution de la fonction sociale de l'activité professionnelle qui rend nécessaire une réorientation périodique de la formation. La professionnalité de plus en plus affirmée de la fonction enseignante, renvoie au développement d'une aptitude à identifier les causes des difficultés et échecs scolaires, à mettre en œuvre des solutions de sortie de crise, à prendre en compte les différences, tout en luttant contre les inégalités. Elle peut être comprise comme le passage d'un métier défini par des tâches d'exécution à une profession reposant sur la responsabilité entière des acteurs dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de leur pratique. Cette nouvelle professionnalité s'inscrit dans un refus d'une vision réductrice de la



fonction enseignante qui ne consisterait qu'à dispenser des cours. Si l'enseignant doit concevoir son intervention en fonction de perspectives d'apprentissage, sa formation doit être envisagée dans le cadre d'un projet qui prendra en compte, les attentes questionnées et les besoins problématisés des formés, les exigences institutionnelles, expression des valeurs et des finalités sociales, la logique des savoirs dans leurs pertinences épistémologique et fonctionnelle. Ce qui la fonde, d'un point de vue social, c'est la priorité donnée à l'élévation du niveau d'enseignement.

La professionnalisation est soumise selon Tardif (1998) à une double contrainte: la nécessité de transformer les connaissances à l'œuvre dans l'action d'enseignement, imposant une élévation sensible du niveau de qualification et la prise en compte de la crise des formations et des valeurs professionnelles eu égard à leur faible niveau de reconnaissance sociale.

## **2.2 : Nature de la formation au métier d'enseignant**

Le métier d'enseignant se fonde sur une formation qui débute dans les institutions de formation et se poursuit sur le terrain. Dans le processus de professionnalisation des enseignants, on distingue deux types de formation : la formation initiale et la formation continue.

### **2.2.1 : La formation initiale des enseignants**

La formation initiale désigne le processus de professionnalisation en vigueur dans les structures en charge de la formation des enseignants. C'est une forme d'initiation à l'exercice du métier d'enseignant développée dans les écoles normales. Selon Belinga (2013), il existe cinq composantes fondamentales qui conditionnent la formation initiale des enseignants dans les écoles de formation à l'enseignement : la composante scientifique, la composante didactique, la composante psychologique, la composante culturelle et la composante pratique.

*La composante scientifique* : il s'agit de la formation des enseignants dans le domaine des disciplines scientifiques qui définissent le système éducatif. Il s'agit de la formation scientifique des enseignants. La connaissance de la discipline qu'on se prépare à enseigner est fondamentale. De ce point de vue, Belinga (2013) fait savoir que connaître une matière scientifique à enseigner veut dire connaître surtout sa structure interne et son épistémologie ; toute science a une origine, une évolution et une organisation interne spécifique qui devront

orienter l'acte didactique en classe. Dans ce contexte, la formation initiale insiste sur la maîtrise des connaissances disciplinaires.

*La composante didactique* consiste à fournir au futur enseignant la technicité que requiert la conduite des processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette composante didactique de la formation initiale insiste particulièrement sur la connaissance des méthodes et techniques d'enseignement, sur la gestion de la classe, sur la planification rationnelle des enseignements à partir de la prise en compte des besoins des apprenants et des objectifs formulés par la société. On donne à l'enseignant des bases qui lui permettront de faire la transposition didactique, de mener ses enseignements selon les exigences du triangle didactique, de pouvoir créer une situation didactique, et de fonder un contrat didactique. Ces éléments sont incontournables dans l'exercice des activités d'enseignement et d'apprentissage du futur enseignant.

*La composante psychologie*, dans la formation initiale des enseignants, entraîne les futurs enseignants dans la maîtrise des différentes théories d'apprentissage et de la motivation des apprenants. On se fonde ici sur la réalité selon laquelle la connaissance de l'apprenant à éduquer sur le plan psychologique est le gage de la réussite du processus didactique. Selon Belinga l'enseignement ne saurait avoir de sens sans la connaissance psychologique de l'élève moyennant un diagnostic préalable de ses intérêts d'apprentissage, source de sa motivation. (S. Belinga Bessala, 2013) Cette composante se préoccupe des compétences du futur enseignant dans le domaine psychologique.

*La composante culturelle*, dans le processus de la formation initiale des enseignants, concerne l'environnement qui conditionne la culture des apprenants. En réalité l'enseignant en cours d'initiation aux techniques de l'enseignement doit avoir une connaissance sur l'environnement des jeunes dont il aura la charge. Cette environnement se complexifie au fur et à mesure que le temps passe. Les jeunes tirent leurs valeurs de la télévision, de l'internet, de la radio, des livres et des téléphones androïdes. Selon Belinga, tous ces éléments culturels font partie de l'expérience courante des enfants et des adolescents que les enseignants sont appelés à former. Une analyse rigoureuse de ces éléments s'avère incontournable de la part des formateurs qui doivent les prendre en compte. (S. Belinga Bessala, 2013) Selon cet auteur, il s'agit pour le futur enseignant de connaître, d'identifier ces éléments culturels qui se situant en marge des contenus académiques, exercent une influence à la fois positive et négative sur les apprenants. Ces éléments qui influencent considérablement les valeurs des apprenants doivent faire partir de la formation des jeunes futurs enseignants en cours d'initiation dans les

structures appropriées. Ceci leur permettra de faire une analyse critique de la réalité culturelle des jeunes et de mieux les orienter dans cet environnement.

*La composante pratique* désigne la partie de la formation initiale qui se préoccupe des réalités concrètes de la formation. Il s'agit du contact des futurs enseignants avec le milieu professionnel dans le cadre des stages pratiques. Il s'agit pour l'enseignant en formation d'établir un rapport entre la théorie apprise dans une école normale et la pratique des enseignements dans les établissements. Le stage est l'occasion pour l'enseignant en cours de formation de confronter la formation théorique reçue à la réalité du travail.

La formation professionnelle initiale est sanctionnée par un diplôme délivré par l'institut de formation qui atteste que le formé possède désormais des techniques nécessaires pour exercer le métier d'enseignant. Ce qu'il faut relever est que la formation des enseignants ne se limite pas à la formation initiale de base. Si on considère que l'enseignement est un domaine sans cesse en évolution, il faut dire que la formation des enseignants aux évolutions des techniques éducatives continue tout au long de leurs activités sur le terrain : on parle dans ce contexte de la formation initiale.

### **2.2.2 : La formation continue des enseignants**

La formation continue ou permanente des enseignants désigne celle que subissent les enseignants en fonction. Selon Belinga Bessala (2013), elle se fait selon trois principales méthodes : les conférences, les séminaires, des travaux en groupe. Au Cameroun, cette formation se déroule périodiquement sous forme de ce qu'on nomme « *journée pédagogique* »

On le voit, dans le domaine de l'enseignement, la formation ne s'arrête que lorsqu'on cesse d'enseigner. La professionnalisation des enseignants commence de façon initiale dans les écoles de formation et se poursuit sur le terrain.

### **2.3 : La formation des enseignants dans le contexte camerounais**

Tout comme dans les organisations sociales antiques que nous venons précédemment de présenter, la question de la formation au métier d'enseignant au Cameroun est inséparable de l'histoire de l'éducation. De ce point de vue, on peut dire que la formation des enseignants, dans le contexte camerounais, commence très loin dans le passé avant la colonisation et se poursuit de nos jours dans la société camerounaise contemporaine.

### **2.3.1 : Aux sources de la formation des enseignants au Cameroun**

Pour comprendre comment s'effectuait la formation de ceux qui étaient chargés de l'éducation au Cameroun, il faut s'appuyer sur l'histoire de l'école ou de l'éducation au Cameroun. Dans sa thèse de doctorat de troisième cycle Henri NGONGA affirme que l'histoire de l'éducation au Cameroun a traversé trois phases importantes :

*La première phase concerne l'éducation traditionnelle ou l'école avant la colonisation, Elle décrit l'éducation des enfants avant le contact du pays avec l'occident. La deuxième décrit la rencontre des populations indigènes avec l'éducation l'occidentale. Elle montre l'éducation des enfants entre les quatre murs. La troisième présente le système éducatif après l'accession du pays à l'Indépendance* (H. Ngonga, 2010, p.15)

Dans cette perspective L'analyse de la formation à l'enseignement dans l'école camerounaise actuelle ne peut valablement se comprendre que si l'on tient compte du contexte historique et sociologique de l'éducation. Ainsi il convient de souligner que le Cameroun, tout comme la plus part des pays africain, a eu une histoire avant la colonisation, pendant la colonisation et après la colonisation. Si on veut saisir la formation et la pratique de l'activité enseignante, il faut tout d'abord appréhender les quatre étapes fondamentales qui permettent de mieux comprendre le développement de l'éducation au Cameroun. Ici, apparaît la nécessité de revenir brièvement sur le processus éducatif indigène avant la colonisation, le processus éducatif colonial allemand, l'éducation coloniale française et l'éducation coloniale anglaise

La pratique de l'éducation est très ancienne en Afrique et au Cameroun en particulier. Mais pour les besoins de la recherche nous allons nous intéresser à la période intercalée entre l'année 1844 et l'année 1884. Au cours de cette période, l'activité éducative est fondamentalement tournée vers l'oralité et la pratique. Les valeurs que l'éducation voulait développer chez les apprenants étaient essentiellement celle de la tradition qui se transmettait de génération en génération. Selon Henri NGONGA « *Elle s'effectue grâce à une socialisation basée sur les valeurs traditionnelles que les parents et la société transmettent aux enfants jusqu'à l'âge adulte.* » (H. Ngonga, 2010, p.16) La communauté toute entière orientait, dirigeait et supervisait l'éducation des jeunes dans sa manière de penser, d'agir et de sentir. Il faut signaler ici que la société camerounaise dont il est question était une organisation clanique. L'éducation du jeune camerounais, avant l'époque coloniale, consistait à l'apprentissage des

rites et des valeurs traditionnelles et à l'apprentissage pratique et progressif d'une profession. Le but était d'inculquer des savoir-faire nécessaires à la vie en société.

Selon Kenon Valaskakis et Cie, ce modèle d'éducation assurée par le clan ne permettait pas de développer l'originalité des apprenants

*Ce type de société rurale hiérarchisée, immuable, qui précédait, subsiste profondément dans la culture scolaire, cette philosophie de l'initiation à la reproduction et à la conservation inhibe l'initiative, la mobilité, l'invention des jeunes. Si la présence d'éléments durables de l'éducation africaine séculaire dans l'actuel système scolaire camerounais fournit d'intéressants aspects de pertinence, elle n'y introduit cependant pas moins d'autres aspects négatifs qui freinent l'efficacité* (K Valaskakis, S. Gendion, N. Hendrey, A. Girard, 1987, P.67)

Cette forme d'éducation permettait aux jeunes d'intérioriser les valeurs socioculturelles de leur milieu tout en favorisant la construction d'une personnalité qui leur était propre et pouvait faire de chaque adolescent un être unique. Cette manière d'éduquer permettait à l'adolescent de se calquer sur l'adulte tout en se formant sur le plan individuel. La diversité des milieux d'éducation participait à la socialisation du jeune. Cette forme d'éducation a persisté jusqu'à l'arrivée des allemands en Juillet 1884.

On remarque clairement que les enseignants ici sont les parents, les anciens du clan. Dans le contexte de la formation à l'enseignement, le jeune apprenant qu'on initiait aux valeurs de la tradition devenait au terme de cette initiation un dépositaire du savoir ancestrale qui lui servait de ressource et dont il était chargé d'enseigner à son tour. Il s'agissait donc de former l'apprenant à s'insérer dans son clan, à préserver ses valeurs, mais aussi de les perpétuer en les enseignant à sa descendance. L'ancien ici était le modèle que le jeune apprenant et futur enseignant devait s'efforcer à imiter. La formation à l'enseignement se déroulait dans cette initiation aux valeurs et aux pratiques coutumières.

Les missionnaires allemands ont été les premiers à créer des écoles au Cameroun avant même la colonisation proprement dite. L'objectif n'était pas de former les camerounais comme agent de développement mais d'assurer l'évangélisation des indigènes. L'école servait de vecteur à la religion. Selon Mballa OWONO :

*Au cours des années 1844 à 1884 qui ont précédé le début de la colonisation du Cameroun, de nombreux missionnaires et commerçants anglais, français et allemands (parfois des étrangers*

*interposés comme le pasteur noir Joseph Merrick) débarquèrent sur la côte camerounaise et se livraient à endroit à de nombreuses luttes d'influence concrétisées par la création des maisons de commerces, des églises et des écoles (R. Mbala OWONO, 1986, P. 12)*

En réalité c'est l'évolution de l'organisation clanique en une société qui marque la fin du modèle éducatif clanique et l'apparition des premières écoles. Selon MBALLA OWONO La première école a été ouverte au Cameroun en 1844 par un missionnaire étranger (venu d'Amérique). « *L'ouverture de la première école au Cameroun, plus exactement à Bimbia, près de la ville de Limbé, dans le département de Fako est l'œuvre d'un missionnaire de la Baptist Missionary society, de Londres le Pasteur Joseph Merrich, fils d'un esclave noir de la Jamaïque. C'était en 1844* » (R. Mbala OWONO, 1986, P. 12) La deuxième école a été créée le 23 juin 1845 à Béthel près de la ville de Douala par Alfred Saker appartenant aussi à la Baptist Missionary Society.

Telle se présente la situation de l'école camerounaise avant la colonisation. Elle confirme les allégations selon laquelle l'école camerounaise a commencé sur les côtes et qu'avant l'occupation due à la colonisation, deux écoles créées par les religieux fonctionnaient déjà sur les côtes camerounaises. Penchons-nous maintenant sur la situation de l'école pendant la colonisation. Il s'agit en fait de la colonisation allemande, française et anglaise.

Que se soit pendant l'occupation allemande, française ou anglaise, l'éducation au cours de la période coloniale est d'abord et avant tout l'affaire des missionnaires. La volonté des puissances colonisatrices était d'éradiquer la culture indigène et d'instaurer la leur. Le moyen le plus sûr était donc d'initier les autochtones à la lecture, l'écriture et à la maîtrise de la langue de l'occupant, au calcul et aux modes de vies occidentaux. Les hommes d'église au sein des colonies et plus précisément au Cameroun, avaient la charge d'évangéliser et d'enseigner. Ceci permettait de rendre le travail des administrateurs coloniaux facile.

*C'est une réalité évidente que dans le domaine de l'école, les intérêts culturels et nationaux de l'État colonisateur allaient de pair avec ceux des communautés missionnaires. L'indication est d'autant plus apparente que justement l'Allemagne, bien plus que d'autres pays, s'intéressait tout particulièrement au soutien total de l'activité éducatrice des missionnaires. Les coûts très élevés qu'entraînaient la création et l'entretien d'un grand nombre d'écoles officielles,*

*écartaient totalement le fait qu'on puisse penser à leur multiplication*

(Madiba Essiben 1980. Cité par H. Ngonga, 2010, p.20)

Les enseignants missionnaires, se faisaient aider par ceux des indigènes qui savaient lire et écrire la langue du colon dans la pratique de l'enseignement.

Comme on peut le voir, la formation à l'enseignement au Cameroun n'a pas toujours été ce qu'elle est aujourd'hui. Par le passé elle se confondait au processus d'initiation. Pendant la période coloniale elle était assurée de façon transmissive et répétitive par des missionnaires. Pour parler de véritable formation au métier d'enseignant, il faut aller hors du Cameroun pour signaler que la toute première école de formation des Maîtres a vu le jour au Sénégal. La majorité des enseignants professionnels que le Cameroun a connus venait de cet institut africain de formation.

De nos jours, le Cameroun a mis l'accent sur la formation des enseignants pour une éducation de qualité qui permettra d'atteindre l'émergence à l'horizon 2035. Les institutions chargées de la formation des enseignants sont nombreuses. Nous avons les ENIEG, les ENIET, pour les instituteurs. Les écoles normales supérieures et les écoles normales supérieures de l'enseignement technique pour les professeurs. Cette abondance des écoles de formation montre la volonté du Cameroun à avoir des enseignants compétents capables de répondre aux défis de l'éducation nouvelle que ce pays a adopté comme moyen pour parvenir à l'émergence en 2035.

### **2.3.2 : La formation des enseignants de philosophie au Cameroun**

Pour examiner la formation des enseignants de philosophie à l'école normale supérieure, il faut au préalable saisir le contexte de l'évolution de l'enseignement supérieure auquel appartient l'école normale supérieure de Yaoundé. L'histoire de l'enseignement supérieure au Cameroun se déroule principalement en deux phases qui marquent concrètement l'évolution de cet ordre d'enseignement. Il s'agit de la période qui va de 1960 à 1993. Et celle qui va de 1993 à 2014.

En effet c'est au cours de l'année 1960 que le Cameroun commence à s'organiser librement. Cette année est connue comme celle de l'accession du Cameroun à l'indépendance. De cette réalité, et pour ce qui est du secteur de la formation, il faut signaler que tout commence avec le Ministère de l'Education Nationale. Ce département ministériel s'occupait uniquement de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. L'histoire de l'enseignement secondaire début en réalité en 1961, avec la création d'un Institut National des



Études Universitaires (INEU) ouvert, par le Décret N°61/55 du 25 avril 1961. La même année, par décret n° 61/186 du 03 septembre 1961, l'École Normale Supérieure de Yaoundé voit le jour. Quelques mois plus tard, le Décret N° 62/DF/84 du 12 mars 1962 réorganise ce Ministère et crée un Secrétariat Permanent de l'Enseignement Supérieur. Quelques mois plus tard, le Décret N°62/DF/289 du 26 juillet 1962 signe la création de l'Université Fédérale du Cameroun. Sa première rentrée académique a lieu le 1er novembre 1962 avec 213 étudiants. (Cartographie 2014 des institutions. Minesup, 2014, P. 19)

En 1974, l'Université Fédérale du Cameroun devient l'Université de Yaoundé. Le Décret N°84/158 du 18 avril 1984, qui décide de détacher complètement l'enseignement supérieur de l'éducation nationale pour créer un Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. De 1990 à 1992, on rattache à ce nouveau département ministériel le volet informatique. Et, par Décret N°92/264 du 29 décembre 1992, il est créé un Ministère de l'Enseignement Supérieur tel qu'on l'appelle aujourd'hui.

L'année 1993 marque un tournant dans la marche de l'Université camerounaise vers le progrès. A partir de cette période, le paysage universitaire épouse une nouvelle physionomie avec la création de nouvelles Universités par le Décret N°93/026 du 19 janvier 1993. Ce nouveau paysage résulte de la transformation des Centres Universitaires, créés en 1977 (Décret No 77/108 du 28 avril 1977), en Universités pleines. Et le tableau de bord affiche six (06) Universités d'État, à savoir : 1. l'Université de Buea; 2. l'Université de Douala; 3. l'Université de Dschang; 4. l'Université de Ngaoundéré; 5. l'Université de Yaoundé I; 6. l'Université de Yaoundé II.

Deux années après la réforme de 1993, le protocole d'accord signé entre le Cameroun et le Saint Siège le 17 août 1995 consacre la création de la première Université privée au Cameroun : l'Université Catholique d'Afrique Centrale de Yaoundé (UCAC). Créée en 2002, l'Université Adventiste de Nanga Eboko sera la deuxième. Cependant, ce développement de l'enseignement supérieur privé se fait dans un contexte de lacunes des textes juridiques réglementant le statut des institutions non-étatiques, lacunes que la loi d'orientation de l'Enseignement Supérieur du 16 avril 2001 viendra combler. De 1993 à 1997, tout au moins la Loi N°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur et le Décret N°2001/832 PM du 19 septembre 2001 fixant les règles communes applicables aux Institutions Privées d'Enseignement Supérieur. Le Décret N°2008/208 du 09 août 2008 créant l'Université de Maroua et, deux ans plus tard, le Décret N°2010/371 du 14 décembre 2010 créant l'Université de Bamenda, viennent renforcer le dispositif en place.



L'École Normale Supérieure de Yaoundé, dont l'annexe située à Bambili s'est autonomiser avec la création de l'université de Bamenda (région du nord-ouest du Cameroun), est l'établissement universitaire phare de formation des enseignants au Cameroun.

Selon la description de Salomon TCHAMENI NGAMO (2007, p 155), l'ENS assure en général la formation et le recyclage des enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire général, des enseignants des écoles normales d'instituteurs, des conseillers d'orientation dans deux cycles : un premier cycle d'une durée de formation de trois ans pour les titulaires du baccalauréat, et un deuxième cycle relativement court dont la formation dure deux ans pour les titulaires d'une licence. En outre, les enseignements sont regroupés en départements à l'ENS qui produit en moyenne chaque année 1 500 nouveaux diplômés issus des 15 filières existantes. Au terme de leur formation, les diplômés de l'ENS sont appelés à assurer les tâches de formation des maîtres dans les écoles normales d'instituteurs ou d'enseignement dans les lycées et collèges. D'autres diplômés de l'ENS sont appelés à jouer le rôle de superviseur pédagogique dans les écoles, de conseiller d'orientation et d'encadrement dans diverses structures d'éducation, et même à œuvrer en recherche fondamentale et pédagogique.

L'école normale supérieure de Yaoundé (ENS) est un établissement d'enseignement supérieur placé sous l'administration de l'université de Yaoundé I. l'histoire révèle que l'école normale supérieure est le tout premier établissement qui marque le démarrage effectif des activités de l'ancienne l'université de Yaoundé réformé en 1993. Située en pleine ville de Yaoundé au quartier, l'école normale est chargée de former les enseignants des collèges d'enseignement général, les enseignants de lycées, les enseignants des écoles normales d'instituteurs et les conseillers d'orientation. Cet établissement à deux cycles : le premier cycle donne droit à un diplôme de professeur des lycées d'enseignement général premier grade. (DIPES I) et le second cycle qui aboutit à un diplôme de professeur de lycée d'enseignement général deuxième grade (DIPES II), à un Diplôme de conseiller principal d'orientation scolaire et professionnelle (DICOP) ou à un Diplôme de professeur des écoles normale d'instituteur (DIPEN).

L'ENS de Yaoundé est dirigé par un directeur qu'assiste un directeur des études et les chefs de département qui sont au nombre de seize. Ce nombre de chefs de département correspond au nombre de département que compte cette institution. Cette institution est la plus ancienne dans l'histoire de la formation des enseignants du secondaire. Elle en est à sa 55<sup>ème</sup> promotion en 2016.

Au Cameroun, les professeurs de philosophie sont formés dans les écoles normales supérieures. Ils sont sélectionnés chaque année par le biais d'un concours officiel organisé par

le ministère de l'enseignement supérieur. Pour être candidat au concours des enseignants de philosophie du secondaire, il faut être titulaire d'une licence en philosophie, en sociologie, en psychologie ou en anthropologie. Il faut être âgé de trente-deux ans au plus.

Le concours comporte deux épreuves : une épreuve majeure consistant en une dissertation et une épreuve mineure d'une durée de trois heures fondée sur le commentaire de texte philosophique.

Le concours se déroule en deux phases : la phase écrite et la phase orale. Seule les candidats admissibles à l'écrit sont autorisés à subir les épreuves orales. C'est au terme des épreuves orales que les futurs enseignants de philosophie sont définitivement admis à subir la formation professionnelle initiale de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie.

Dans le cas de la philosophie, la professionnalisation des élèves-professeurs au département de cette discipline à l'École normale supérieure obéit à un programme officiel dispensé par des professeurs d'université dont le statut d'enseignants-chercheurs chevronnés fait d'eux des spécialistes des doctrines ou des points de doctrines, des grands courants de pensées. Cet enseignement, très proche de celui des facultés, porte en grande partie essentiellement sur une perspective historique et, sur les auteurs. La durée de la formation est de deux ans. Les élèves professeurs sont soumis aux techniques pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie.

La formation se déroule en deux phases : la phase théorique et la phase pratique. La phase théorique consiste à acquérir des connaissances professionnelles sur l'épistémologie de la philosophie et sur la didactique de cette discipline. La phase pratique quant à elle consiste à appliquer les connaissances théoriques sur le terrain c'est-à-dire au sein des lycées sous la direction d'un enseignant chevronné qui joue le rôle d'encadreur. Ceux qui sont chargés d'évaluer les élèves-professeurs sur le terrain sont les inspecteurs pédagogiques. Une fois la phase pratique terminée le futur enseignant doit produire un rapport de stage dans lequel il détaille l'expérience professionnelle qu'il vient de vivre. La formation s'achève par la soutenance d'un mémoire dirigé par un enseignant d'université. Au terme de cette formation, il est délivré aux élève-professeurs un diplôme professionnel qui atteste de leur compétence dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie au secondaire. Dans le système camerounais ce diplôme est le DIPES II c'est-à-dire, Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire deuxième Grade. C'est ce diplôme qui fait de ces professionnels des Professeurs des lycées d'Enseignement Général (PLEG)

# **Deuxième partie**

## **Cadre théorique et méthodologique**

## **Introduction Partielle**

La deuxième partie de ce travail se fonde particulièrement sur le cadre théorique et méthodologique de notre recherche. En réalité, il est question pour nous de placer les bases scientifiques de cet exposé. De ce point de vue, il s'agit de procéder, au niveau du premier chapitre de cette partie, à l'opérationnalisation des concepts clés de notre recherche et à l'examen de la littérature qui traite du sujet sur lequel nous réfléchissons. Le cadre théorique ainsi constitué est ce qui permettra de donner une compréhension claire de notre sujet à partir de la clarification de ses variables. Il aidera aussi à présenter, dans le cadre de la revue de la littérature, ce qui a déjà été dit sur le sujet de recherche qui fonde notre réflexion. Une fois le cadre théorique achevé, nous aurons suffisamment de ressources pour planifier le cadre méthodologique de notre recherche qui constitue le second chapitre de cette partie. Dans le contexte d'une recherche à caractère scientifique, le cadre méthodologique est la partie du travail où on présente généralement la problématique. Il s'agit concrètement de présenter la recherche en délimitant son domaine, le problème qui le sous-tend, la question de recherche, les hypothèses et les objectifs de la recherche. Ce chapitre est aussi l'occasion de préparer la recherche sur le terrain. Dans cette logique il est question de présenter la nature de la recherche, les instruments d'enquêtes et de collecte des données, la population cible, le modèle de traitement des données recueillies. Cette partie est destinée à mettre en exergue le caractère scientifique de notre réflexion. En d'autres termes nous voulons mettre en pratique les obligations scientifiques qui conditionnent toute recherche scientifique digne de ce nom.

# Chapitre III : Insertion théorique du sujet

## 3.1 : Définition des concepts

La définition des concepts est encore ce qu'on appelle dans le langage de la science : l'opérationnalisation des concepts. Il est question de préciser le sens des variables qui sous-tendent notre sujet. Dans cette perspective, nous allons prioritairement nous atteler à donner le sens des variables telles que l'analyse du travail, travail de l'enseignant, construction des compétences, compétences professionnelles.

### 3.1.1 : Analyse du travail

L'analyse du travail désigne une démarche méthodologique utilisée en ergonomie (science du travail), en organisation, en gestion de production ainsi qu'en ressources humaines, et en ingénierie de formation. Cette démarche vise à recueillir des données indispensables avant la réalisation d'une intervention, d'une formation. De manière générale, on distingue deux niveaux dans l'analyse du travail : l'analyse de la tâche (et/ou des activités constitutives de l'emploi) (référentiels, programmes scolaires, fiches de postes...) et l'analyse des conduites opératoires de la personne, qui permettent d'apprécier les compétences mises en œuvre pour la réalisation d'une activité (débriefing, auto-confrontation, chroniques de travail, simulation...) Pour donner un sens concret à la notion d'analyse du travail, Pierre Pastré s'est fondé sur deux courants qu'il juge profondément convergents : d'une part, le courant de la conceptualisation dans l'action, de G. Vergnaud (1992), issu de la mouvance piagétienne ; d'autre part, le courant de la psychologie du travail de langue française (Leplat, 2000), qui met particulièrement l'accent sur la dimension cognitive de l'activité professionnelle.

Selon Pierre Pastré, l'analyse du travail répond à un double objectif : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ; mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences. Il s'agit d'apprendre des situations, au double sens que l'expression, dans son ambiguïté, permet de signifier. (P. Pastré, 2002)

Pour Marc NAGELS L'analyse de l'activité s'intéresse essentiellement aux phénomènes de conceptualisation dans l'action, c'est-à-dire aux conditions mêmes du développement des compétences. Il s'agit de repérer, par l'analyse, la dimension cognitive de l'organisation de l'activité. L'intérêt de l'analyse de l'activité, du point de vue de la didactique professionnelle, est de mieux connaître la genèse des compétences pour concevoir un dispositif de formation adéquat et proposer des situations d'apprentissage pertinentes. Il n'y a pas d'activité sans apprentissage, ni d'apprentissage sans activité. Nous apprenons par l'action mais plus encore après l'action par l'analyse réflexive sur son activité.

### **3.1.2 : le travail de l'enseignant**

Le travail de l'enseignant dans le contexte de notre recherche désigne les exigences qui incombent au professionnel de l'enseignement dans l'exécution de sa tâche. Il s'agit des tâches circonscrites dans le processus éducatif qu'entreprend un professionnel sur le terrain. D'après le préfacier de l'ouvrage de Belinga Bessala (2013), Miguel Fernandez Pérez, le travail d'un professionnel de l'enseignement consiste à « *savoir comment sélectionner et organiser les contenus de formation de ses apprenants ; il doit également savoir quelles méthodes et techniques d'enseignement devront être utilisées pour atteindre ses objectifs initialement fixés, et comment les apprenants seront évalués en vue de vérifier et de réorienter leur apprentissage scolaire.* » (S. Belinga Bessala, 2013, p.7)

Dans ce contexte Belinga Bessala (2013) estime pour sa part que le travail de l'enseignant renvoie concrètement à l'étude des processus de l'enseignement et de l'apprentissage, à l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, à la dispensation des enseignements à la gestion de la classe, à l'étude des méthodes et techniques didactiques, et de la docimologie.

### **3.1.3 : Construction (des compétences)**

On entend par *construction* le processus intellectuel d'élaboration d'une réalité. Dans la théorie constructiviste de Jean Piaget, la construction renvoie à l'acquisition d'une nouvelle connaissance à travers une action directe sur son milieu de vie. Selon Legendre (1998), la construction des compétences désigne le développement de la capacité à élaborer des stratégies adaptées à la situation et au contexte. Dans le contexte de la formation, construire des compétences c'est mettre à la disposition des apprenants des ressources impliquant la capacité à faire face à la complexité et de résoudre des problèmes mal définis. De ce point de vue, le concept de compétence renvoie à des savoir-agir, et la capacité d'inventer des solutions originales adaptées aux situations toujours différentes auxquelles on fait face. Les compétences sont les capacités d'un individu à exercer une fonction ou réaliser une tâche, généralement dans le cadre d'un travail en entreprise. Une compétence est une connaissance (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisable, tirée généralement de l'expérience et nécessaire à l'exercice d'une activité.

### **3.1.4 : Compétences professionnelles**

Selon Henri Boudreault (2002), on entend par compétence professionnelle, une combinaison des connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle peut être validée. Dans cette logique la compréhension de cette variable n'est possible que si on clarifie concrètement le sens de ses composantes. De ce point de vue Henri Boudreault (2002) fait savoir que *la compétence professionnelle* se présente comme un savant mélange du contexte, du savoir, du savoir-faire, du savoir-être, du connaissant, du performant et de l'exécutant. Selon cet auteur, *le contexte* désigne l'ensemble de circonstances où se situent les rapports entre un individu, les personnes qui œuvrent avec lui, son environnement de travail et ses tâches professionnelles. *Le savoir*, selon le même auteur, est l'ensemble des informations (concepts) liées aux pratiques, aux tâches, aux situations, aux circonstances et aux événements d'une profession. Pour Boudreault, le *savoir-faire*, dans le contexte de la compétence professionnelle, renvoie à l'ensemble des (pratiques) manœuvres méthodes, techniques, procédures, protocoles et instructions associées aux tâches selon les situations de travail. Dans la conception du même auteur, le *savoir-être* c'est l'ensemble des qualités

professionnelles (attitudes) que manifeste une personne lors de la réalisation de ses tâches. Dans ce contexte, le *connaissant*, désigne une personne qui communique correctement les informations sur la situation, les circonstances, les événements et les pratiques professionnelles. Le *performant*, dans cette logique, est une personne qui associe la réussite d'une tâche à sa finalité à partir des critères de rapidité, de quantité ou de qualité. Toujours dans la conception de Boudreault, l'*exécutant* est une personne qui réalise les pratiques requises à une tâche selon la situation de travail. À partir de cette considération, on peut dire qu'on est *professionnellement compétent* lorsqu'on agit en mobilisant les ressources nécessaires dans le but d'adapter ses pratiques dans des contextes professionnels variés.

La compétence sur le plan professionnelle se définit donc en termes de « savoir agir et réagir » et ne se réduit pas à l'application ou à l'exécution de règles, mais va au-delà du prescrit (Le Boterf, 2001). La personne compétente sait choisir, organiser et mobiliser certaines ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.) pour gérer les situations de la pratique professionnelle (Le Boterf, 2002).

### **3.2 : Examen de quelques littératures sur l'analyse du travail et sur la construction des compétences professionnelles**

#### **3.2.1 : Pierre Pastré et la didactique professionnelle**

Si nous examinons le point de vue de cet auteur en priorité, c'est parce qu'il est très important dans le domaine de l'analyse du travail et de la construction des compétences professionnelles. Pierre Pastré est le fondateur de la didactique professionnelle. Dans la logique de cet auteur, la didactique professionnelle repose sur l'analyse du travail et le développement de compétences. Elle est donc caractérisée par : un regard sur l'apprentissage établi du point de vue de l'activité (en l'occurrence de l'activité professionnelle); un regard sur l'apprentissage établi du point de vue du développement du sujet (plus exactement du développement de ses compétences).

Venant du monde de la formation d'adultes, P. Pastré a l'habitude de faire précéder une action de formation par l'analyse du travail, Mais aussi de regarder de près ce qui s'apprend



"dans" et "par" le travail lui-même. C'est le sens qu'il a donné au terme "didactique professionnelle", L'apprentissage s'ancrant dans l'activité du sujet, à chaque fois qu'il cherche à s'adapter.

### **3.2.1.1 les sources de la didactique professionnelle**

Dans son article intitulé « La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation » Pastré, donne une conception claire de la didactique professionnelle et montre ses origines. D'après cet auteur, On peut définir la didactique professionnelle comme l'analyse du travail en vue de la formation des compétences professionnelles. (P. Pastré, 200) Cette nouvelle discipline tire ses origines de trois sources principales. Selon l'auteur, il s'agit de « *trois domaines théoriques et un champ de pratiques.* » La première source, dit l'auteur, est le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, développé par Piaget et continué par Vergnaud (1996). La deuxième source est la psychologie ergonomique, notamment de langue française, initiée par Ombredane et Favergé (1955) et continuée par Leplat (1997). La troisième source est la didactique des disciplines, avec une mention particulière pour la didactique des mathématiques, avec des auteurs comme Brousseau (1998) et Vergnaud (1990). Quant au champ de pratiques dont la didactique professionnelle s'est inspirée, il s'agit de l'ingénierie de formation (analyse de besoins, définition d'objectifs, construction et évaluation de dispositifs).

### **3.2.1.2 l'analyse du travail dans la didactique professionnelle**

Pastré fait savoir que la didactique professionnelle repose fondamentalement sur deux facteurs clés : l'analyse du travail et l'analyse des apprentissages professionnelle. Il est question d'établir la nature du rapport entre l'analyse qu'on fait du travail et l'acquisition des compétences professionnelle. En effet, Cette analyse du travail s'appuie sur une méthodologie inspirée de la psychologie ergonomique, qui repose sur le principe selon lequel: dans le travail, on peut distinguer ce qui relève de la tâche prescrite (ce qu'un opérateur doit faire) et ce qui relève du travail réel (ce qu'un opérateur fait effectivement). Or il existe toujours un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle, car c'est là qu'on trouve la dimension créatrice du travail: l'activité est toujours plus riche et plus complexe que la plus détaillée des prescriptions. Leplat (1997) s'appuie sur ce principe pour définir une méthodologie d'analyse du travail: il faut commencer par faire une analyse de la tâche; mais celle-ci, loin d'être l'objectif réel de

l'analyse, n'en est que l'introduction: il faut faire une analyse de la tâche pour avoir accès à l'analyse de l'activité, qui est le véritable but de l'analyse.

L'analyse du travail en didactique professionnelle repose sur trois notions: concepts pragmatiques, structure conceptuelle d'une situation, modèle opératif. *Les concepts pragmatiques* sont des concepts mobilisés dans l'action et issus d'elle-même, servant à l'orienter et à la guider. Selon Pastré, *un concept pragmatique* a trois propriétés qui sont relative à son origine, son fonctionnement et à sa dimension sociale. Le concept pragmatique est issu de l'action: on ne le trouve ni dans les manuels ni dans les traités. Ensuite il sert à orienter l'action, en assurant un diagnostic sur la situation. Et enfin, il n'est pas totalement implicite, même s'il n'est pas défini. Il se transmet, dans l'action même, des professionnels aux novices.

Pour Pastré on entend par *structure conceptuelle d'une situation* l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui servent à orienter l'action. À la question de savoir pourquoi le terme pragmatique au niveau du concept, Pastré se servant de l'intuition d'Ochanine un auteur russe avec son concept d'image opérative (1981) issu de la comparaison de l'activité de chirurgiens spécialistes de la thyroïde et celle de jeunes médecins non spécialistes, fait savoir que Le registre épistémique (les concepts scientifiques et techniques) permet de comprendre comment le système fonctionne. Mais il est insuffisant pour orienter l'action des opérateurs, car les concepts scientifiques et techniques ne disent pas quelles sont les variables essentielles permettant de faire un diagnostic de situation. Il faut qu'ils soient «pragmatisés»: parmi toutes les variables qui sont en jeu dans le système, il faut identifier quelles sont celles qui sont cruciales pour la conduite, à la fois celles qu'il faut regarder et celles qu'il faut avoir en tête.

On a conservé la notion de «structure conceptuelle d'une situation», qui s'applique aux activités relationnelles comme aux activités techniques. Il s'agit toujours d'identifier les concepts organisateurs, pragmatiques ou pragmatisés, qui servent à orienter l'action en assurant un diagnostic de situation. Mais il y a deux autres éléments qui font partie de la structure conceptuelle d'une situation: outre les concepts organisateurs on trouve des indicateurs et des classes de situations. Les indicateurs sont des observables qui permettent d'évaluer la valeur prise par un concept organisateur.

Selon la perception de Pastré, le *modèle opératif*, désigne la manière dont un opérateur a assimilé, plus ou moins complètement, la structure conceptuelle de la situation. Ainsi le modèle opératif n'est pas seulement relatif à une situation professionnelle; il est relatif à un acteur pris individuellement et à la manière dont il s'est approprié la structure conceptuelle de la situation.

Au fond, le modèle opératif d'un acteur exprime son niveau de compétence. Les experts du domaine ont un modèle opératif fidèle et complet par rapport à la structure conceptuelle; les novices ont généralement un modèle opératif qui peut être juste mais incomplet, ou alors incomplet et partiellement inexact. Telle est la première idée qu'on peut se faire du modèle opératif d'un acteur (P. Pastré, 2002)

Avec Pastré, on peut retenir que l'analyse du travail en didactique professionnelle suppose deux étapes successives: la première est centrée sur la structure conceptuelle de la situation et identifie des concepts organisateurs. La seconde est centrée sur le modèle opératif des acteurs et identifie les jugements pragmatiques qui permettent de rendre compte de la manière dont ils organisent leur activité.

### **3.2.1.3 : L'analyse des apprentissages professionnels**

Selon Pastré, les apprentissages professionnels se fondent essentiellement sur des points : la première porte sur ce qu'on peut appeler l'apprentissage par les situations, le second insiste sur le rôle joué dans l'apprentissage par l'analyse réflexive de sa propre activité par un acteur. Selon l'auteur, les apprentissages professionnels se font principalement dans et par l'action. Pastré soutient que ces apprentissages bien que fondés sur l'action ne se limitent à celle-ci. En effet, il faut relever que par rapport à l'action elle-même, on peut repérer un apprentissage avant, un apprentissage pendant et un apprentissage après. On n'insistera pas sur l'apprentissage avant: quand on a affaire à un domaine complexe, l'apprentissage commence généralement par l'assimilation de toutes les connaissances nécessaires pour que l'agent ne soit pas noyé au moment où il entre dans l'action. C'est un apprentissage très souvent nécessaire, mais il n'est pas du tout suffisant s'il n'y a pas une activité réflexive sur l'action. Un point très intéressant est d'observer ce qui se passe en termes d'apprentissage après l'action, notamment dans les situations de débriefing, quand les acteurs sont amenés à revenir rétrospectivement sur leur activité pour chercher à la mieux comprendre leur pratique.

### **3.2.2 : Thierry Ardouin et l'ingénierie de formation**

Selon cet auteur, la formation d'adultes a vu le développement de nombreux concepts et notions, ainsi que le transfuge de certains termes. Il en est ainsi pour l'ingénierie de la formation où il existe désormais une littérature devenue abondante qu'il convient de regarder et formaliser voire conceptualiser.

### **3.2.2.1 : Définition de l'ingénierie de formation**

Pour comprendre ce qu'est une ingénierie de formation, l'auteur propose d'abord cette définition de l'Afnor (1992) élaborée par un groupe pluri-institutionnel d'acteurs : l'ingénierie de la formation désigne l'ensemble des démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation. Partant de cette conception Ardouin conçoit l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à Analyser, Concevoir, Réaliser et Évaluer des actions, dispositifs et/ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. L'ingénierie de formation (niveau organisationnel) se trouve à l'interface de l'ingénierie des politiques (niveau stratégique et décisionnel) et de l'ingénierie pédagogique (niveau pédagogique). Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement des personnes et des organisations (Ardouin, 2003).

### **3.2.2.2 : L'émergence du concept d'ingénierie en formation**

Selon l'auteur, le concept d'ingénierie de formation émerge entre 1983 et 1992 dans un contexte profondément marqué par le changement des conditions économiques entraîné par la crise qui va susciter d'autres démarches dans le domaine de la formation. Les entreprises qui avaient longtemps ignorées les exigences de la formation par le passé se trouvent désormais dans l'obligation de mettre un accent particulier sur la professionnalisation des employés. Au regard de la conjoncture économique ambiante au cours de cette période, la formation n'apparaît plus seulement comme une solution curative des problèmes d'emplois, mais comme un outil possible d'accompagnement face aux évolutions économiques. Durant cette période les préoccupations sont centrées sur les mécanismes de transition entre milieu de travail et de formation. On s'interroge sur la conception de systèmes éducatifs et particulièrement de système de formation professionnelle. La formation devient une action parmi d'autres de l'art du management, elle n'est plus une réparation mais une anticipation. La formation n'est plus considérée comme une dépense sociale mais comme une stratégie de la performance des

entreprises et des organisations. A ce contexte des entreprises, est associée la volonté politique de moralisation du marché de la formation liée à la fois à la qualité, l'efficacité et une certaine déontologie. Parallèlement, en continuité de la période précédente, l'information sur la formation devient de plus en plus importante et précise. Dans le discours et certaines applications, la formation est considérée comme un investissement en tant que tel.

L'auteur fait savoir que cette nécessité de la formation se fonde sur plusieurs facteurs. Un premier facteur d'évolution est lié à l'inversion du marché. L'offre des entreprises devenant supérieure à la demande, ces dernières sont contraintes pour faire face à leurs concurrents, à être meilleures en qualité, en coût, en délai et en service. Un deuxième facteur d'évolution est lié aux restructurations. Les entreprises ont mis sur le marché du travail des personnes sans qualification, restées des années sur le même poste de travail, ne sachant exécuter que les gestes de leur poste. Le phénomène de restructuration a donc fait prendre conscience de la nécessité d'une modification de l'attitude des entreprises dans la gestion de leur personnel, l'entreprise devait pouvoir permettre à son personnel de disposer d'une qualification suffisante pour faciliter sa mobilité. Un troisième facteur a trait à l'exigence de plus en plus grande des clients. D'un système où le client devait acheter ce qu'on lui proposait, c'est maintenant lui qui exige qu'on lui prépare et lui donne un produit adapté à ses besoins. Cela signifie que l'entreprise doit travailler en termes de réactivité pour s'adapter à la demande de son client, et en termes de qualité pour lui assurer le meilleur service possible. Quatrième facteur : l'évolution technologique. Le passage de la mécanisation à l'automatisation signifie un changement assez radical du mode du travail. L'homme n'est plus « attaché » à la machine, mais dorénavant la contrôle. Pour assurer son travail il doit maîtriser les éléments techniques qui vont lui permettre de corriger éventuellement ce que la machine ne sait pas faire. Le cinquième facteur d'évolution est que les entreprises se sont trouvées confrontées au manque de capitaux, ce qui les a contraintes à optimiser les ressources dont elles disposaient : ressources techniques, ressources financières et aussi ressources humaines, elles ont donc du s'interroger sur les problèmes posés par la qualification et la compétence de leur personnel

### **3.2.2.3 : Démarche de l'ingénierie de formation**

L'ingénierie de formation dans son fonctionnement commence en amont, par l'analyse du travail réel, tant dans sa dimension technique que dans son cadre socio-organisationnel, intégrant les objectifs politiques ou stratégiques, à la mise au point d'un projet individuel ou

collectif de formation, de façon à faire acquérir les compétences complémentaires requises, à la mise en œuvre du projet de formation, par étapes successives et itératives, en vue de créer les conditions les plus favorables possibles, dans une logique "d'ensemblier".

L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet. Mais, il faut bien garder à l'esprit que l'ingénierie est et reste un moyen au service d'objectifs et non une finalité. L'architecture mise en place, tout en étant pertinente et efficiente, doit donc être en cohérence avec l'objectif assigné. Dans ce contexte, l'évaluation est de plus en plus nécessaire et présente. Elle apparaît aussi de plus en plus dans la déclinaison de l'ingénierie de formation. L'ingénierie adopte alors une méthodologie qui est largement fondée sur les notions de conduite ou de management de projet et s'appuie sur des connaissances multidisciplinaires empruntant notamment à l'économie et à la gestion. Les formalisations issues de la pratique et les constructions théoriques auxquelles donnent lieu l'ingénierie sont tardives. Elles apparaissent dans la deuxième moitié des années 80 et concernent tout aussi bien l'ingénierie de la formation que l'ingénierie sociale, l'ingénierie des projets de développement, l'ingénierie des ressources humaines ou l'ingénierie culturelle. Toutes cependant ont en commun de vouloir articuler de façon rationnelle l'analyse et l'action".

#### **3.2.2.4 Les étapes fondamentales de l'ingénierie de formation**

L'ingénierie de formation repose essentiellement sur quatre étapes: l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation

La première étape consiste à analyser les besoins de formation et leur contexte. Dans une démarche de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, les besoins de formations proviennent de l'écart entre un profil professionnel souhaité et les compétences évaluées au sein de l'entreprise. L'un des enjeux consiste à faire émerger une demande parfois sous-jacente, de la faire préciser et de la transformer en objectifs opérationnels. Ainsi, l'analyse des besoins de formation prend appuie sur des questionnements, des recueils d'informations, des confrontations d'opinions, des contrôles qui permettent de circonscrire le besoin et d'envisager des objectifs opérationnels. Ainsi, le responsable de formation peut à partir de son diagnostic des besoins établir un avant-projet de formation.

La seconde étape doit conduire à la sélection des dispositifs appropriés et à la création des actions de formation les plus adaptées. Le responsable de formation va concevoir et formaliser le projet de formation avant sa mise en œuvre. Cette phase établit la relation entre ce qui est souhaité et ce qui peut être réalisé. Pour parvenir à cette phase de l'ingénierie de formation, le responsable peut s'appuyer sur des outils précis notamment les référentiels des compétences et les cahiers des charges de projet.

La troisième étape est la phase de réalisation proprement dit. Le responsable de la formation doit pendant cette troisième étape assurer l'animation, et le pilotage du plan de formation. Il doit assurer le suivi des actions et des dispositifs de formation. Il veille au suivi des stagiaires, et principalement aux tutorats entre l'entreprise et les salariés en formation. Il est attentif à l'enchaînement des étapes du projet. Le responsable de formation est le médiateur entre l'organisme de formation, les salariés en formation et l'entreprise. En lien avec le service comptabilité, il pilote le budget du plan de formation, et contrôle les dépenses de formation.

La quatrième phase est celle de l'évaluation. Les évaluations des actions de formation, et plus largement du plan et de la politique de formation sont une étape nécessaire notamment pour la valorisation de l'accompagnement socioprofessionnel de l'entreprise d'insertion. L'évaluation est faite en direction des salariés, du groupe de stagiaires ou encore de l'organisation (service, entreprise). Elle peut être qualitative : « Le contenu de formation était-il adapté aux salariés ? », quantitative : « combien d'heures de formation ont été réalisées ? » financière : « Quel est le coût de cette formation pour l'entreprise ? » L'évaluation doit permettre la confrontation entre d'une part les objectifs escomptés et les résultats réellement obtenus. L'analyse des écarts doit conduire l'entreprise et le responsable de formation à étudier les progrès à poursuivre notamment en termes de formation. L'évaluation de la formation devient alors une source d'informations venant compléter l'étape de l'analyse. L'ingénierie de formation est donc une démarche itérative, l'évaluation enrichit l'analyse des besoins (première étape).

### **3.2.3 : Gilbert Paquette et l'ingénierie pédagogique**

#### **3.2.3.1 : Présentations de l'ingénierie pédagogique**

Pour Paquette, l'ingénierie pédagogique se situe au confluent du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive. Considérant le fait que le rôle de la formation est devenu primordial dans le processus d'acquisition de connaissances ; et partant de ce que l'évolution rapide de la société offre dans le domaine des nouvelles technologies de nombreuses possibilités : auto-formation, formation en ligne, formation à distance, on se rend compte que l'intégration de tous ces nouveaux paramètres rend la construction d'un système d'apprentissage complexe. L'ingénierie pédagogique a pour vocation la simplification de ce problème. Elle propose d'envisager la création d'une formation comme un projet à part entière et définit une méthodologie complète permettant d'atteindre l'objectif fixé. L'ingénierie pédagogique procède à travers les phases suivantes : analyse des besoins d'apprentissage, identification et structuration des connaissances et des compétences visées, conception des activités et des scénarios d'apprentissage, médiatisation ou réutilisation des ressources, choix d'un modèle de diffusion des activités et des ressources, intégration dans une plateforme en vue du démarrage du cours ou de l'événement d'apprentissage. Un sous-processus important, l'évaluation des apprentissages, est transversal par rapport à ces phases : il se fonde sur la modélisation des connaissances et des compétences, utilise des instruments d'évaluation médiatisés et se réalise dans un contexte défini par le modèle de diffusion, concrétisé dans une plateforme de diffusion des événements d'apprentissage.

#### **3.2.3.2 : les phases de l'ingénierie pédagogique**

Dans sa démarche l'ingénierie pédagogique se propose de constituer une formation adaptée aux individus ciblés, à l'information transmise et tirant le meilleur parti des technologies et moyens à disposition. De nombreux modèles ont été mis au point et tous sont basés sur la méthode ADDIE (Analysis Design Development Implementation Evaluation) qui décompose le processus de création en 5 phases :

**ANALYSE** : (= > clarifier les problématiques de la formation, les contraintes et le contexte) Cette phase consiste à analyser un certain nombre de composantes qui servent à orienter le projet de développement du système d'apprentissage. Au cours de cette phase il est



question de procéder aux opérations suivantes : Analyser le besoin de formation en spécifiant la nature exacte du problème que le système d'apprentissage doit viser à résoudre, Définir les caractéristiques du public cible (acquis et compétences) et du contexte dans lequel s'insérera la formation, Identifier les attentes des demandeurs de la formation et les contraintes institutionnelles, techniques et financières avec lesquelles il faudra composer, Faire l'inventaire des contenus disponibles (texte, image...), des moyens disponibles (ressources humaines, budget, infrastructure...). La phase d'analyse se découpe principalement en trois étapes : l'analyse des besoins, analyse de l'existant et des moyens, le questionnement de la pertinence d'un produit multimédia.

**DESIGN** (=> choisir des objectifs, contenus, modalités, outils, scénariser la formation)

Cette phase vise essentiellement à : Spécifier les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu qui seront abordés dans la formation, Définir la structure générale (scénario ou parcours d'apprentissage) et le découpage (modules, séquences, activités), Mettre au point la stratégie pédagogique, Sélectionner les médias d'apprentissage, Faire des choix pédagogiques et techniques adéquats en fonction de l'analyse. Le design implique des choix en matière de : stratégies et méthodes d'apprentissage (classiques ou innovantes), flexibilité du parcours, personnalisation, outils et mode d'évaluation, modes d'accompagnement et de tutorat (proactif ou réactif), outils de communication et de collaboration, les outils synchrones pour communiquer en temps réel entre des personnes distantes géographiquement : messagerie instantanée (chat), téléphonie, audioconférence et vidéoconférence, les outils asynchrones pour des échanges décalés dans le temps et l'espace : courrier électronique (e-mail), forum (de discussions), portfolio, wiki, blog, outil de collaboration à distance (framapad, google Drive) ou de partage de documents Cette phase de scénarisation et de scénario pédagogique comprend trois parties successives : **La conception pédagogique** : détailler les objectifs et sous-objectifs pédagogiques, structurer les contenus, les découper en modules ou grains, définir les stratégies pédagogiques. **La conception graphique et ergonomique** : définir les modes de navigation dans le cours, concevoir les modèles de pages, définir une charte graphique. **La conception détaillée** : définir les activités des apprenants pour chaque objectif pédagogique, définir les outils et supports de ces activités (ressources pédagogiques).

**DEVELOPPEMENT** (=> développer les contenus et les activités de la formation, mettre en forme la formation) C'est la phase de médiatisation pour aboutir à un contenu structuré à partir des contenus et de la forme choisie. Une fois le parcours d'apprentissage défini et les différents ingrédients ou objets d'apprentissage identifiés et disponibles (textes, images, vidéos, ou modules, séquences, activités...), il s'agit de mettre en place la formation et

de mettre le tout en musique. Cette phase consiste à créer les contenus et les activités, à mettre en forme le système d'apprentissage, à l'aide de divers outils (papier, crayon, appareil photographique, traitement de texte, éditeur graphique, logiciel de programmation, etc.).

**IMPLEMENTATION** (=> rendre disponible la formation et mettre en œuvre la formation)

Cette phase est la phase d'intégration du dispositif dans une plate-forme de formation à distance avec des activités collaboratives (wikis, partage de documents...), des activités interactives et des évaluations, des modalités de communication (synchrone et asynchrone), des ressources pédagogiques).

Elle consiste à rendre le système d'apprentissage disponible aux apprenants cibles, ce qui nécessite la mise en place d'une infrastructure organisationnelle et technologique. Cette phase peut comprendre une formation aux outils pour les stagiaires, la rédaction de procédures pour les apprenants. Il s'agit de prévoir le plan de communication et d'accompagnement des stagiaires.

**EVALUATION** (=> diagnostic sur la qualité et l'efficacité de la formation)

Cette phase consiste à évaluer la qualité et l'efficacité du projet de formation et de vérifier si les objectifs initiaux ont été atteints et de procéder, le cas échéant, à des ajustements.

Une évaluation formative avant le démarrage de l'action peut être faite auprès d'experts pédagogiques et/ou d'experts du domaine visé ou d'apprenants ciblés afin d'apporter des correctifs avant l'implantation à plus large échelle. Il existe deux types d'évaluations : l'évaluation quantitative : utiliser des indicateurs comme le taux de participation, la satisfaction des apprenants, les niveaux de réussite et l'évaluation qualitative : mettre en place un questionnaire d'évaluation de la formation pour les apprenants.

### **3.2.4. Guy Brousseau, Yves Chevallard, Gérard Vergnaud et la théorie l'ingénierie didactique**

L'ingénierie didactique est née dans les années 1980 autour de la didactique des mathématiques en salle de classe puis de la didactique professionnelle sur le lieu de travail. Gérard Vergnaud est une figure centrale, à la fois psychologue piagétien et mathématicien, il influencera Pierre Pastré (didactique professionnelle) mais aussi Yves Chevallard (anthropologie des savoirs) et Yves Brousseau (didactique des mathématiques). Selon M. Artigue (1996) il s'agissait d'étiqueter par ce terme une forme du travail didactique. celle

comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique mais, dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont à dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut encore prendre en charge. Selon Chevallard (1982). Poser le problème de l'ingénierie didactique, c'est poser, en le rapportant au développement actuel et à venir de la didactique des mathématiques, le problème de l'action, et des moyens de l'action, sur le système d'enseignement. (Y. Chevallard, 1982, p.28)

Pour Guy Brousseau, l'ingénierie didactique s'occupe de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinée à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé (situation ou curriculum) observé ou envisagé : observer afin de recueillir des informations qui permettront d'en rendre compte, d'expliquer a posteriori son déroulement et ses résultats, et de permettre sa reproduction. Envisager afin de déterminer les conditions reproductibles (réalisables et communicables) de son déroulement et de ses résultats observés.

Pour Régine Douady (1994), le terme d'ingénierie didactique désigne un ensemble de séquences de classe conçues, organisées et articulées dans le temps de façon cohérente par un maître-ingénieur pour réaliser un projet d'apprentissage pour une certaine population d'élèves. Au cours des échanges entre le maître et les élèves, le projet évolue sous les réactions des élèves et en fonction des choix et décisions du maître. Ainsi, l'ingénierie didactique est à la fois un produit, résultat d'une analyse a priori, et un processus au cours duquel le maître met en œuvre le produit en l'adaptant, le cas échéant, selon la dynamique de la classe. Je m'intéresse aux différents facteurs qui président à l'élaboration d'une ingénierie didactique, et à leur interdépendance, chacun de ces facteurs étant soumis à des contraintes souvent contradictoires.

L'ingénierie didactique désigne aussi une méthodologie de la recherche particulièrement intéressante pour prendre en compte la complexité de la classe. Cette méthode est très développée dans les recherches françaises. Nous renvoyons le lecteur intéressé à M. Artigue (1989).

Selon Olivier Marty l'ingénierie didactique fait appel à des concepts tels que la transposition des savoirs, l'obstacle épistémologique, la situation didactique et a didactique, le contrat didactique. (O. Marty, 2015, p.10)

Pour les promoteurs de l'ingénierie didactique, l'enseignement n'appartient spécifiquement à aucune science particulière dans la mesure où son objet est écartelé entre

plusieurs composantes de la société et entre plusieurs disciplines scientifiques. De ce point de vue il s'impose la nécessité d'ériger l'enseignement au rang de science. En d'autres termes, l'ingénierie didactique se propose d'organiser l'enseignement de manière rigoureuse en établissant des paradigmes et normes qui président à la conception des modèles et des dispositifs didactiques. Selon les spécialistes des sciences de l'éducation de l'université de Liège, le paramétrage du modèle des actions didactiques prend en considération dix éléments qui forment ce qu'on nomme le polygone des actions didactiques. Dans ce contexte, pour mener à bien un processus didactique, il faut tenir compte des éléments suivants : fixer les objectifs ou résultats à atteindre, déterminer les procédures d'enseignement et d'apprentissage, planifier la gestion du temps, tenir compte de l'environnement physique ou des ressources pédagogiques, planifier la gestion des matières, des savoirs des programmes ou des référentiel, bien gérer la dynamique relationnelle du groupe, planifier la procédure d'évaluation des apprentissages, définir et mettre en œuvre les facteurs motivationnels, déterminer la caractéristique individuelle des apprenants, connaître les caractéristiques de l'enseignant.

Le modèle d'ingénierie didactique le plus connu est le modèle ADDIE tel que décrit dans l'ingénierie didactique.

### **3.2.5 : Emmanuel Kant et l'apprentissage de la philosophie**

Pour saisir l'idée que Kant se fait de la philosophie, il faut se focaliser sur ce qu'il affirme dans la *Critique de la raison pure*. Selon cet auteur, il n'y a pas de philosophie que l'on puisse apprendre, on ne peut qu'apprendre à philosopher. De ce point de vue, Kant fait savoir que l'apprentissage de la philosophie ne peut se faire qu'en initiant l'apprenant à l'exercice de la pensée. C'est ce qu'il appelle « exercer le talent de la raison ». Dans le cadre de la formation à l'enseignement de la philosophie il faut apprendre au futur enseignant comment apprendre à ses élèves à penser par eux-mêmes à travers les textes philosophiques. Selon Kant, la méthode qui doit sous-tendre cet apprentissage est la méthode active qu'il appelle la méthode par expérience. Cette méthode que Kant préconise dans l'éducation de l'homme. La méthode par expérience consiste à partir des expériences ou connaissances des anciens générations, pour développer les compétences naturelles de l'enfant, afin de le rendre capable de construire ces propres connaissances et d'acquérir des compétences.

Suivre l'expérience des anciens consiste à recueillir l'enseignement des générations passées. Kant lui-même donne l'exemple en s'appuyant sur Socrate, Rousseau, Locke, ces

prédécesseurs, pour développer ses propres réflexions sur l'éducation. Pour cela Kant insiste sur le fait que l'homme doit être éduqué par ses aînés, qui, à leur tour avaient été éduqués. Dans cette logique, l'éducation apparaît aux yeux de Kant comme « *un art dont la pratique doit être perfectionné par beaucoup de générations. Chaque génération, instruites des connaissances des précédentes, est toujours plus à même d'établir une éducation qui développe d'une manière finale et proportionner toutes les dispositions naturelles de l'homme et qui ainsi conduit l'espèce humaine à sa destination* ». (E. Kant, 1803, p.77)

L'expérience personnelle de l'enfant est celle qui permet à ce dernier de partir de ses propres expériences pour construire des connaissances propres en vue de se libérer de la tutelle des autres et de penser par lui-même. En effet il faut partir des principes suivants :

Laisser l'enfant libre en toute chose depuis la première enfance, à la seule condition qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui. Lui faire comprendre qu'il ne s'aurait parvenir à ces fins sans le concours des autres. Lui faire prendre conscience du poids de la contrainte exercé sur lui qui le conduit à l'usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'il puisse un jour être libre, c'est-à-dire ne point dépendre des attentions d'autrui.

Pour former l'enfant aux raisonnements et à la construction des connaissances à partir des expériences personnelles, Kant préconise la méthode Socratique : « *il faut procéder Socratiquement dans l'éducation de la raison* » (E. Kant, 1803, p.119). Il s'agit ici de conduire l'élève à tirer beaucoup de chose de sa propre raison en évitant de le pousser à « ratiociner ». Au cours de ses expériences personnelles, Kant demande qu'on s'applique à ce que l'élève agisse bien à partir de ces propres maximes, sans faire recours à l'habitude ; qu'il ne fasse pas seulement ce qui est bien, mais qu'il le fasse parce que c'est bien.

La méthode par expérience de Kant permet le développement des facultés de l'esprit. Développer les facultés de l'esprit, signifie développer les facultés inférieures de l'apprenant en relation avec les facultés supérieures, et d'allier tout savoir à une capacité. Il précise tout de même qu'une mémoire sans faculté de juger est comme un lexique vivant.

### **3.3.6 : Samuel Nten NLATE et la professionnalisation des élèves-professeurs**

Pour produire des enseignants de qualité, adapté aux exigences de l'enseignement secondaire, il faut révolutionner les conditions d'accès et les contenus de la formation des enseignants. Pour parler comme Nten Nlate, Il est impératif de repenser le programme et la façon de l'enseigner en fonction de l'initiation au lycée.

D'après cet auteur, L'enseignement en tant que métier et art, s'apprend. Dans cette perspective il est d'abord recommandable d'apprendre à l'École normale supérieure ce qu'il faudra ensuite faire apprendre au Lycée, si l'on ne voudrait pas faire perdurer une certaine discordance de contenu, d'objectivité et de méthode entre ces deux ordres d'enseignement. S'agissant de la discordance, elle est à l'origine des conséquences regrettables pour la philosophie au secondaire, la formation et les formés. S'ils ont déjà du mal à faire des fiches pédagogiques, ils éprouvent encore plus de difficultés à passer d'une philosophie académique, historique et doctrinale à une philosophie d'initiation notionnelle, conceptuelle et textuelle.

Dans l'optique de relever les défis d'une professionnalisation en adéquation avec les exigences du terrain, il est important de tenir compte de la réalité selon laquelle l'élève-professeur ne vient pas au Département de philosophie de l'École normale supérieure pour apprendre à philosopher, mais pour apprendre à initier les élèves du secondaire à la philosophie. La culture philosophique s'acquiert au Département de philosophie de l'université. Seules sa transposition et sa transmission, son processus didactique s'apprennent à l'École normale supérieure. Pour cette raison, le Département de philosophie de l'École normale supérieure, pour des objectifs et des besoins de résultat ne devrait accueillir en son sein que des étudiants en philosophie, parce que ces derniers sont déjà détenteurs d'une profonde culture philosophique. Dans une société où les disciplines affirment de plus en plus leurs spécificités dès le secondaire pour plus de lisibilité et d'efficacité pratique, on constate amèrement que la philosophie à l'École normale supérieure vit encore dans un ménage disciplinaire métissé avec l'anthropologie, la psychologie et la sociologie. La psychologie, la sociologie et l'anthropologie sont certes des branches ou des parties de la philosophie, mais il est plus facile de parler de la raison platonicienne, du sensible aristotélien, de la Nature chez Spinoza, ou encore de l'objectivité chez Kant à un licencié en philosophie qu'à un licencié en sociologie, en anthropologie et en psychologie. C'est, semble-t-il pour cette essentielle raison que la correspondance diplôme-série est décrétée comme condition d'admission.

# Chapitre IV : Cadre méthodologique

## 4.1 : Présentation de la recherche

Présenter une recherche c'est concrètement formuler sa problématique. Dans le cadre méthodologique, la problématique d'une étude scientifique se présente comme un ensemble formé d'une question principale, une hypothèse générale et de procédures d'analyse. Selon Michel Beaud, (1994) c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. C'est aussi selon Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt : «*l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ*» (R. Quivy et L. V. Campenhoudt, 1985, p.203)

### 4.1 .1 : Domaine et champ d'étude

Les contraintes scientifiques de notre recherche nous obligent à présenter son domaine et son champ d'étude. Ce faisant, il apparaît nécessaire de préciser d'emblée que le domaine des sciences de l'éducation est vaste. Pour cette raison, nous signalons que notre travail s'inscrit dans le domaine disciplinaire de la didactique des disciplines. La réflexion que nous menons sur ce terrain de la didactique, se situe dans le champ de la didactique professionnelle. Au sein de ce champ spécifique, nous nous intéressons de près au processus d'apprentissage en situation de formation professionnelle. Dans ce contexte, nous avons la volonté de découvrir comment s'effectue la réalisation des processus didactiques dans la formation professionnelle des enseignants. C'est ce qui a motivé le choix de notre sujet d'étude que nous avons formulé de la manière suivante : *Analyse du travail de l'enseignant et construction des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs du département de philosophie de L'ENS de Yaoundé.*



### **4.1.2 : Problème de l'étude**

Partant de la conception des auteurs comme Pastré, Brousseau, Perrenoud, Lenoir la formation professionnelle se fonde principalement sur le développement des compétences nécessaires à la conception et à l'exécution de la tâche en situation pratique. Pour ces auteurs, c'est à partir des besoins identifiés à travers l'analyse du travail qu'on fonde la professionnalisation des individus en situation de formation. Il s'agit contrairement de construire des compétences professionnelles dans le contexte pratique du travail sur le terrain. Pour des auteurs comme GERVAIS Colette, CORREA MOLINA Enrique, et LEPAGE Michel, dans le contexte de la formation à l'enseignement, le stage pratique est destiné à développer deux compétences liées à l'acte d'enseigner : la conception de situations d'enseignement-apprentissage et le pilotage de ces situations.

Mais seulement, le contexte de la formation professionnelle à l'enseignement au Cameroun, notamment à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, plus précisément dans le département de philosophie, présente une inadéquation entre ce qui est enseigné en formation et ce qui se fait sur le terrain du travail pratique. On a l'impression que l'analyse du travail n'est pas prise en compte dans la planification du dispositif de formation. Ce constat est clairement formulé par Samuel NTEN NLATE, enseignant au département de philosophie de l'ENS de Yaoundé. Il fait remarquer que le programme officiel de philosophie du secondaire au Cameroun est composé principalement de notions rassemblées autour de la question de l'homme, et une étude de quelques œuvres occidentales et africaines. Partant de cette réalité cet auteur fait le constat selon lequel il y a dissonance entre l'enseignement reçu par les élèves-professeurs à l'École normale supérieure et celui qu'ils sont appelés à dispenser sur le terrain au lycée. L'enseignement historique et doctrinal reçu ne correspond pas à celui problématique, notionnel et textuel à dispenser dans le secondaire. A l'École normale supérieure, il est possible de dire que nous parlons de philosophie et du philosophe. Au lycée, il est plutôt question d'initier à la philosophie. (S. Nten Nlate, 2014) Partant du constat selon lequel l'élève-professeur ne dispose pas de ressources nécessaires pour comprendre l'action de l'enseignant dans l'exécution de sa tâche, il se pose ainsi le problème de l'adéquation entre les exigences du travail de l'enseignant et la formation professionnelle des enseignants. Si on observe une inadéquation entre ce qui s'apprend en formation et ce qui se fait sur le terrain, il se pose le souci de cerner le type de compétences professionnelles que construit le dispositif et leur opérationnalité en situation pratique d'enseignement-apprentissage.



### **4.1.3 : Question d'étude**

La question d'étude est le fil conducteur de notre recherche. Il s'agit d'une question fondamentale autour de laquelle s'organise notre réflexion. De ce point de vue la formulation de la question d'étude prend appui sur le constat que nous venons de faire. Ainsi, la question fondamentale de notre recherche est la suivante : *Comment la construction des compétences professionnelles chez les élève-professeurs du département de philosophie est-elle possible si l'analyse du travail de l'enseignant sur le terrain n'est pas prise en compte dans le processus de professionnalisation initiale ?*

### **4.1.4 : hypothèse générale**

L'hypothèse générale ici désigne la réponse provisoire que nous formulons par rapport à la question principale. De ce point de vue l'hypothèse de notre étude est la suivante : *la construction des compétences professionnelles que nécessite le métier d'enseignant n'est pas effective chez les élèves-professeurs de philosophie de l'ENS de Yaoundé lorsqu'il ya inadéquation entre la connaissance reçue et le travail pratique de l'enseignant.*

### **4.1.5 : Objectifs et intérêt de l'étude**

La formation des enseignants en générale et celle des enseignants de philosophie en particulier a besoin d'être repensée si nous voulons avoir des enseignants professionnellement compétents face au problèmes nouveau que suscitent l'enseignement aujourd'hui. Ce travail se propose de montrer la nécessité de concevoir la formation à partir des besoins que dévoile l'analyse du travail pour l'exécution convenable et appropriée des tâches dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie.

L'intérêt de notre recherche se situe au niveau de la professionnalisation des enseignants dans le contexte camerounais. Les institutions chargées de la formation au métier d'enseignant peuvent trouver ici des éléments capables de contribuer à la refondation du dispositif de formation. Dans un contexte dominé par l'urgence de parvenir à l'émergence en 2035, les écoles de formation ont le devoir de fournir à la société des professionnels compétents et conscients. Cette recherche met donc un accent particulier sur ce qu'il convient de faire pour répondre convenablement aux défis que l'enseignement pose aujourd'hui au sein de la société camerounaise.

#### **4.1.6 : Délimitation de l'étude**

La recherche que nous menons se fonde sur la formation initiale au métier d'enseignant. Pour rendre ce projet faisable nous nous sommes trouvés devant l'obligation de circonscrire notre travail dans un cadre précis. Dans ce contexte, notre étude se limite à l'école normale supérieure de Yaoundé. Dans l'incapacité de travailler sur le processus de formation de chaque département, nous avons choisi de focaliser notre réflexion sur le département de philosophie de cet établissement. Il s'agit donc pour nous d'examiner le dispositif de formation des enseignants de philosophie en situation de stage. Il ne s'agit pas en réalité de s'intéresser à la formation théorique. Mais à la partie pratique de cette professionnalisation qui se déroule sur le terrain.

#### **4.1.7 : Choix de la méthode**

Le souci qui nous anime dans ce travail est décrire et expliquer le processus de construction des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs de philosophie lors du stage pratique à partir de l'analyse du travail de l'enseignant sur le terrain. Pour parvenir à ce résultat nous allons faire recours à la méthode qualitative. Dans le 8e Biennale de l'éducation et de la formation N°308 publié par INRP du Canada, GERVAIS Colette, CORREA MOLINA Enrique, LEPAGE Michel ont publié un texte intitulé « *construction de compétences à l'enseignement, d'abord une affaire d'adaptation?* » dans cet article, ces auteurs font savoir que l'étude de situations de classe, dans toute leur complexité, nécessite le recours à des méthodes qualitatives mettant au cœur de la démarche les acteurs et leur interprétation des situations de manière à permettre une compréhension fine des comportements, discours et attitudes (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996). Plusieurs approches ont été utilisées pour analyser la pratique professionnelle; nous avons privilégié celle de l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1994) car elle permet aux acteurs de rendre intelligibles et communicables leurs savoirs d'action en rendant explicites les diverses prémisses de leur action (valeurs, connaissances théoriques et empiriques, éléments du contexte). En réalité, cette méthode est indiquée pour pouvoir atteindre ce qu'on s'est fixé comme objectif et pour vérifier l'hypothèse qu'on a formulé au départ. La méthode qualitative s'appuie sur la qualité ou caractéristiques des informations à étudier (Mvessomba, 2013). Elle a pour objet l'étude des phénomènes humains dans le but de leur donner du sens (Nkoum, 2005); il s'agit donc en réalité d'une méthode qui nous permettra de décrire le rapport existant entre l'analyse du travail et la

construction des compétences professionnelles dans le contexte camerounais. Selon Polit et Beck (2011) la méthode qualitative est synonyme de recherche descriptive.

#### **4.1.8 : population de l'étude**

Ce que nous appelons population d'étude désigne notre échantillon. Le terme population, dans le domaine de la recherche, englobe les éléments, êtres animés ou inanimés, événement, d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes.

De ce point de vue, il convient de préciser que notre étude a pour cible principale les élèves-professeurs finissants du département de philosophie. Nous souhaitons fonder notre enquête sur les étudiants de cinquième année de philosophie de l'école normale supérieure de Yaoundé en situation de stage pratique, les encadreurs et les inspecteurs. A partir de cette population, nous voulons comprendre le fonctionnement du dispositif dans nos écoles de formation qui permet de construire des compétences professionnelles que l'exécution des tâches exige dans l'enseignement.

#### **4.1.9 : Mode de collecte des données**

Pour collecter les données sur le terrain, nous allons procéder par l'observation directe et par les entretiens.

S'agissant de l'observation directe, il est bon de savoir qu'à l'origine, elle était une technique d'investigation utilisée en anthropologie et participait à «*la mise en évidence des cultures et des « routines sociales*» (V. Nga Ndong, 1999, P.300). Par ailleurs, elle doit ses lettres de noblesse à Bronislaw Malinowski. Selon Nga Ndong, recourir à l'observation directe, c'est procéder à «*l'enregistrement, par notes descriptives ou analytiques, d'actions ou d'observations perçues sur le terrain, dans un contexte naturel*». (V. Nga Ndong, 1999, P.300).

Concrètement, il était question au cours de la recherche d'accorder une attention particulière à toute activité ou entreprise, à tout fait ou événement en rapport avec les préoccupations de l'étude. L'observation directe repose aussi et surtout sur «*la tenue d'un journal de terrain, dans lequel on enregistre quotidiennement les données recueillies*» (Beitone et Al 2000, P.24) Ces faits ou événements pouvant survenir dans les médias, les établissements scolaires, les institutions et structures telles que les services du ministère des

enseignements secondaires, la vie quotidienne etc., dans le but « *d'observer en ces divers endroits, toutes les informations utiles ainsi recueillies et toutes choses vues et entendues, assorties de tout commentaire ou remarque inspirés par celle-ci* » (Nga Ndong, 1999, p.30),

Autrement dit, l'observation directe procède en priorité par les organes de sens ; en particulier la vue et l'ouïe. Pour compléter et faciliter la compréhension et l'exploitation des données ainsi observées, l'étude a fait recours à l'entretien ; suivant en cela les recommandations émises par Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (1985 : 203) en ces termes : « *La méthode d'entretien suivie d'une analyse de contenu est certainement la plus utilisée en parallèle avec les méthodes d'observation.* ». (R. Quivy et L. V. Campenhoudt, 1985, p.203)

Parlant de l'entretien comme technique d'enquête, Alain Beitone et ses co-auteurs pensent que « *l'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel figurent les thèmes qui doivent être impérativement abordés* ». (Beitone et Al 2000, P.25)

A l'instar de la plupart des techniques de collectes des données en sciences sociales, l'entretien présente diverses formes et variantes, liées aux dynamiques qui président à son déroulement. Quelle que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité.

Au total, l'entretien permet au chercheur d'accéder directement à l'information souhaitée. Parlant de l'information, Quivy et Campenhoudt (1995), précisent qu'il peut s'agir de la perception d'un événement ou d'une situation, des interprétations ou d'expériences énoncées par l'enquêté. Dans cette perspective, nous allons observer le comportement des élèves-professeur sur le terrain dans le cadre de leur stage pratique, tenir des entretiens avec eux, les encadreurs et les inspecteurs pédagogiques.

#### **4.1.10 : Cadre analytique retenu**

L'analyse des informations est une étape centrale dans un travail de recherche. Selon Quivy et Campenhoudt (1995), le premier objectif de l'analyse des informations est la vérification empirique. Pour ces auteurs l'analyse des informations permet de vérifier si les informations recueillies correspondent aux résultats attendus par l'hypothèse. L'analyse des informations d'après ces auteurs, permet aussi d'interpréter les faits inattendus, de revoir ou de réaffirmer les hypothèses afin que dans la conclusion le chercheur soit en mesure de suggérer des améliorations de son modèle d'analyse ou de proposer des pistes de réflexions et de

recherche pour l'avenir. Pour ces auteurs il existe deux grandes catégories dans l'analyse des informations : l'analyse statistique et l'analyse de contenu.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons choisir l'analyse de contenu comme notre modèle d'analyse. D'après Quivy et Campenhoudt (1995), l'analyse de contenu offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité.

Elle participe autant des techniques d'analyse qualitatives que quantitatives. C'est à partir des travaux de l'américain Harold Lasswell que l'analyse de contenu doit son émergence. Selon Quivy et Campenhoudt, l'analyse de contenu présente trois grandes variantes; à savoir, les analyses thématiques, les analyses formelles et les analyses structurales. En ce qui concerne le matériau de travail proprement dit, l'analyse de contenu, d'après ces deux auteurs, porte sur des messages aussi variés que des œuvres littéraires, des articles de journaux, des documents officiels, des programmes audiovisuels, des déclarations politiques, des rapports des réunions ou des comptes rendus d'entretiens. Il s'agit alors de passer au crible de l'analyse en profondeur, les termes utilisés, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du discours et son développement.

**Troisième partie**  
**Cadre opératoire**

# Chapitre V : présentation des résultats

## **V.1 : Résultats de l'analyse documentaire**

Les documents fondamentaux que nous avons choisi d'examiner dans le cadre de cette recherche sont au nombre de trois : Le décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire ; L'arrêté n° 114/D/28/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998, portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement Secondaire ; le guide du stage pratique des élèves-professeurs de l'enseignement secondaire général (édition 2015).

### **V.1.1 – Analyse du décret n°2001/041 du 19 février 2001**

Le décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. C'est un décret qui définit clairement l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires publics. Il clarifie aussi la hiérarchie de l'administration scolaire et les rôles des responsables dans les établissements scolaires de l'enseignement secondaire. Le décret en question définit dans son article 2, ce qu'on nomme établissement scolaire public : *« au sens du présent décret, sont considérés comme établissement scolaire publics les établissements créés par l'État, les collectivités territoriales décentralisées ou les organismes publiques. »*

#### **V.1.1.1 : Les types d'établissement scolaire public**

Ce décret nous informe sur les différents types d'établissements publics qu'on retrouve au Cameroun. Ainsi les établissements publics qui prennent en charge la formation de base et secondaire des jeunes camerounais sont :

- Les établissements scolaires maternels et primaires
- Les établissements d'enseignement secondaire

- Les écoles post-primaires
- Les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique
- Les collèges municipaux

Les établissements d'enseignement secondaire comprennent les collèges et les lycées d'enseignement général, les collèges et les lycées d'enseignement technique et professionnel.

L'enseignement secondaire à travers ces institutions publiques a pour mission de :

- Former les enfants et les adolescents en vue de leur épanouissement physique, intellectuel, civique et moral ;
- Développer leurs capacités intellectuelles ;
- Développer leur personnalité et les préparer à assumer leur citoyenneté ;
- Faciliter leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

### **V.1.1.2 : Organisation d'un établissement scolaire secondaire public**

S'agissant de l'établissement scolaire secondaire, il faut signaler que d'après l'article 5 du décret présidentiel du 19 février 2001, il se compose de son personnel ainsi que de l'ensemble de personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Il s'agit précisément :

- Des dirigeants dudit établissement ;
- Des personnels administratifs et d'appui ;
- Des enseignants ;
- Des élèves ;
- Des parents d'élèves
- Des associations des enseignants ;
- Des milieux socio-économiques et professionnels ;
- Des collectivités territoriales décentralisées ;
- Des associations des anciens élèves ;
- Des associations locales de développement ;
- Des autorités traditionnelles ;
- Des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif.



### **V.1.1.3 : Fonctionnement d'un établissement d'enseignement secondaire public**

Les établissements secondaires publics comportent plusieurs organes à partir desquels ils fonctionnent. Dans le décret du 19 février 2001, les organes qui assurent le bon fonctionnement de l'enseignement secondaire au sein des établissements publics sont nombreux :

**Le Conseil d'Établissement** : c'est l'organe de supervision, de conseil, de délibération, de contrôle et d'évaluation du fonctionnement de l'établissement scolaire secondaire. Il est chargé d'adopter le projet de l'établissement, adopter le budget de l'établissement et d'en contrôler l'exécution. D'approuver les comptes administratifs et de gestion. Adopter l'organigramme de l'établissement. Approuver les besoins de l'établissement en personnel, construction, équipements et matériels didactiques. S'assurer de la bonne utilisation des infrastructures, des ressources humaines, financières et matérielles. Veiller au respect des normes relatives aux structures et aux effectifs. Participer aux opérations de recrutement des élèves ainsi qu'à celui des personnels vacataires et d'appoint. Adopter le règlement intérieur de l'établissement. Évaluer les performances de l'établissement. Émettre son avis sur toutes les questions relatives à la vie de l'établissement.

**L'Assemblée Générale** : c'est la réunion du personnel en service au sein d'une institution scolaire. Elle se tient à chaque début de trimestre sur convocation du chef d'établissement qui la préside. L'assemblée générale est un cadre d'informations et d'échanges sur des questions relatives à la vie de l'établissement

**Le conseil des délégués des élèves** : il s'agit de l'ensemble des délégués des classes de l'établissement. Il est convoqué en tant que de besoin par le chef de l'établissement. Ce conseil donne son avis et formule des propositions sur des questions relatives au travail, à la discipline des élèves, et de manière générale, à la vie de l'établissement.

**Le Conseil d'Enseignement** : c'est une séance de travail entre les enseignants d'une même discipline, spécialité ou famille de métiers d'un établissement. Placé sous l'autorité d'un animateur pédagogique, ledit conseil s'occupe des problèmes pédagogiques et matériels liés à l'application des programmes d'enseignement de la discipline. Le conseil d'enseignement est convoqué par l'animateur pédagogique et se tient deux fois par trimestre.

**Le conseil des animateurs pédagogiques** : c'est une séance de travail des animateurs pédagogiques de chaque discipline de l'établissement. Placé sous l'autorité du chef

d'établissement, le conseil des animateurs pédagogiques a pour fonction d'analyser les activités pédagogiques de l'établissement et de veiller à l'harmonie des évaluations par rapport aux enseignements. Le conseil des animateurs doit se tenir une fois le trimestre.

**Le Conseil de Classe** : il désigne une séance de travail qui regroupe le censeur, le surveillant général, le chef des travaux concerné, le conseiller d'orientation, tous les enseignants intervenant dans la même classe, deux délégués des élèves et deux délégués des parents d'élèves de la classe. Convoqué et présidé par le chef d'établissement le conseil de classe se tient deux fois le trimestre. Son rôle est d'examiner les questions pédagogiques et disciplinaires relatives à une classe. Il s'intéresse au déroulement de la scolarité de chaque élève de ladite classe. Le conseil de classe est l'organe qui décide de l'admission des élèves en classe supérieure, de leur redoublement ou de leur exclusion en fin d'année.

**Le conseil de discipline** : c'est une réunion spéciale convoquée et présidée par le chef d'établissement pour statuer sur les faits répréhensibles ou les comportements désobligeants posés par les élèves en classe ou au sein de l'établissement. Il définit la nature de la sanction à infliger aux contrevenants.

**L'Assemblée Générale des clubs ou des associations d'élèves** : il s'agit d'une séance de travail qui regroupe les élèves présidents de clubs ou d'associations d'élèves, les membres de la communauté éducative qui animent ou parrainent les activités post et périscolaires. Son rôle est de définir, de créer et de développer au sein de l'établissement scolaire, des activités à caractère social, culturel et sportif. Elle est présidée par un élève élu par ses camarades.

**L'administration scolaire** : c'est l'organe chargé de la gestion de l'établissement. En tant que telle, elle se compose de plusieurs cellules hiérarchisées. Parmi ces cellules on distingue une direction. Selon les articles 33 et 34 du décret du 19 février 2001. Celle-ci est placée sous l'autorité d'un chef d'établissement qui peut être un directeur dans le cas des Collèges ou un proviseur dans le cas des lycées, qui assure la responsabilité administrative, pédagogique, éducative et financière. Le chef d'établissement a pour rôle d'exécuter les instructions du ministère en charge des enseignements secondaires et des décisions du conseil d'établissement. Il représente l'établissement dans tous les actes de la vie civile. Il préside tous les conseils à l'exception du conseil d'établissement. Il présente devant le conseil d'établissement le compte administratif. Il prépare de façon collégiale les travaux du conseil d'établissement dans le cadre de la commission permanente. Il présente le projet du budget. Il négocie tout contrat ou convention au nom de l'établissement et le signe après avis conforme du conseil d'établissement. Il organise les vacances décidées par le conseil d'établissement. Il gère les crédits alloués à l'établissement, il ordonne les dépenses, il procède aux opérations de

recrutement des élèves et de recrutement du personnel vacataire et d'appoint après avis conforme de la commission permanente constitué au sein du conseil d'établissement. Il a autorité sur l'ensemble du personnel en service dans l'établissement. Il note le personnel sous son autorité. Il organise le service du personnel dans le respect de leur statut. Il veille au respect des horaires et programmes. Il veille au bon déroulement des enseignements, au contrôle des connaissances des élèves, à l'information et à l'orientation scolaire des élèves. Il assure l'application du règlement intérieur. Il établit les certificats de prise ou de reprise de service et les cartes d'identités scolaires et délivre les autorisations d'absence conformément aux textes en vigueur. Il veille à la sécurité des personnes et des biens, à l'hygiène et à la salubrité de l'établissement et à la préservation de son environnement. Il organise la visite médicale systématique des élèves et informe les parents sur l'état de santé de leurs enfants. Il veille à la diffusion de la législation et de la réglementation scolaire. Il s'assure de la qualité de la restauration dans l'établissement. Il souscrit les assurances scolaires pour ses élèves. Il dresse et conserve les procès-verbaux du conseil d'établissement.

Après la direction vient les censeurs. Un des censeurs est l'adjoint du proviseur. À ce titre il remplace le proviseur en cas d'absence ou d'empêchement. Sous l'autorité du proviseur, le censeur est chargé de l'application des règlements pédagogiques et de la discipline. Il élabore des emplois du temps et les calendriers d'occupation des locaux et des diverses installations à l'usage des élèves.

A la suite du censorat, vient la surveillance générale. Le surveillant général est l'adjoint du chef d'établissement dans un collège d'enseignement général ou technique et professionnel. À ce titre, il remplace le directeur en cas d'absence ou d'empêchement. Dans les lycées il est spécialement responsable du maintien de l'ordre et de la discipline. Il est assisté par des surveillants de secteur.

Dans les lycées techniques on trouve les chefs de travaux. Sous l'autorité du proviseur, le chef des travaux est responsable des activités des ateliers. Il dirige les ateliers et les secteurs technologiques et productifs de l'établissement et propose des fabrications et les prestations de service. Il est associé à l'achat du matériel ou outillage nécessaire à l'atelier.

Il y a aussi le service de l'intendance ou de l'économat. Le lycée a un intendant et le collège un économe. Ce dernier est l'agent financier de l'établissement. Il est chargé de l'ouverture des comptes au nom de l'établissement auprès des institutions bancaires. Il exécute les dépenses. Il s'assure de la disponibilité du crédit et de la régularité de la dépense ordonnée. Il prépare les avant-projets de budget et les dossiers techniques des marchés. Il présente les comptes de gestion au conseil d'établissement. Il collecte les contributions exigibles et tous les

fonds reçu à l'établissement. Il procède à tout encaissement et à tout dépôt des titres de banques et des fonds collectés. Il est le régisseur des recettes. Il assure la gestion de la caisse d'avances. Il assure le paiement de la bourse aux élèves.

Le centre de documentation et d'information est placé sous la responsabilité d'un documentaliste. Ce centre est chargé d'acquérir, classer et faire consulter les livres et toute sorte de matériels didactiques utiles aux responsables, aux enseignants, aux élèves et à la communauté éducative. Le documentaliste est également chargé de la diffusion de l'information éducative.

Le service d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle est placé sous l'autorité d'un Conseiller d'Orientation Scolaire et professionnel. Ce service est chargé du conseil, de l'information et de l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de leurs intérêts et des besoins. Ce service organise des tests psychotechniques et rassemble toutes les informations nécessaires pour le conseil de classe.

Le service social et de médecine scolaire est placé sous l'autorité d'un médecin assisté par un Assistant social. Ce service est chargé de veiller sur la santé physique, mentale et morale des élèves. Il dispose à cet effet d'une infirmerie pour apporter les premiers soins aux élèves malades.

Le service des activités post et périscolaires est dirigé par un personnel de jeunesse et d'animation. Il est chargé de coordonner les activités de la coopérative scolaire, de l'assurance scolaire des élèves, de l'association des parents d'élèves, de l'association d'anciens élèves, des colonies et camps de vacances, des chantiers de jeunes et de l'animation de l'établissement.

Le service de sport scolaire est sous l'autorité d'un professeur d'éducation physique. Il est chargé d'organiser les enseignements d'éducation physique et sportive et les compétitions scolaires au sein de l'établissement scolaire et en rapport avec l'extérieur.

### **V.1.2 : L'arrêté n° 114/D/28/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998**

La didactique de la philosophie au secondaire est un ensemble de processus d'enseignement et d'apprentissage destiné à construire chez les apprenants des compétences philosophiques nécessaires pour la gestion rationnelle des situations de vie. D'après l'arrêté n° 114/D/28/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998, portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement Secondaire, le programme officiel de l'enseignement de la philosophie au secondaire est organisé autour de quatre points

fondamentaux : les objectif généraux, les objectifs spécifiques, les contenus, la méthode d'enseignement et le mode d'évaluation.

### **V.1.2.1 Les objectifs généraux de la philosophie au secondaire**

Selon l'arrêté du 7 octobre 1998 signé par le ministre de l'éducation nationale de l'époque Monsieur Charles ETOUNDI, l'enseignement de la philosophie dans nos établissements secondaires vise prioritairement quatre grands objectifs :

Premièrement, l'enseignement de la philosophie au secondaire est destiné à favoriser l'apprentissage et le recours à la réflexion entendue comme préalable à toute action véritablement humaine.

Deuxièmement, cet enseignement vise aussi l'initiation et la sensibilisation à la pensée philosophique, c'est-à-dire aux grandes idées et thèmes majeurs qui ont marqué et animé l'histoire de la vie intellectuelle des hommes dans le temps et dans l'espace.

Troisièmement, l'enseignement de la philosophie est destiné à développer la vision rationnelle du monde. Il s'agit de former chez les élèves l'esprit critique et scientifique qui permet à l'homme d'éviter les prises de positions gratuites de manière à n'adhérer à une opinion qu'au terme d'une analyse soutenue par des arguments rigoureux et convaincants

Quatrièmement, cet enseignement vise à développer et à inculquer le sens de la moralité, de l'esprit civique et de la culture démocratique. Le but visé ici est la formation de citoyens conscients de leurs devoirs comme de leurs droits, ouvert aux valeurs universelles de solidarité, de tolérance, de respect de la personne humaine et du bien commun.

Pour parvenir à la réalisation de ces objectifs fondamentaux les processus didactiques de la philosophie doivent être centrés sur trois priorités ; d'abord les activités didactiques doivent introduire et habituer les élèves à la lecture de textes philosophiques d'auteurs africains et non africains, spécialement de tradition occidentale, compte tenu du rôle joué par l'occident dans l'histoire générale de la pensée. Ensuite les activités d'enseignements et d'apprentissage de la philosophie doivent initier les élèves à une pensée rigoureuse et cohérente au moyen d'exercices appropriés à la réflexion philosophique. Autant que possible, les exemples à analyser seront choisis en fonction de notre contexte socio-historique. Enfin les opérations didactiques de la philosophie doivent faire réfléchir, d'une façon méthodique, sur les problèmes actuels des sociétés africaines.

### **V.1.2.2 : Objectifs spécifiques de la philosophie au secondaire**

Contrairement aux objectifs généraux qui sont communs à toutes les séries, Les objectifs spécifiques de la didactique de la philosophie au secondaire varient selon les séries. Dans les séries littéraires c'est-à-dire les séries A et les séries d'économie et de droit c'est-à-dire les séries B, l'enseignement de la philosophie vise spécifiquement trois objectifs :

- La compréhension et la maîtrise des grands systèmes philosophiques et des grands courants de pensées ayant marqués l'histoire intellectuelle et sociale de l'humanité.
- La connaissance objective et critique des thèses qui alimentent et animent le débat philosophique en Afrique
- La perception de l'importance des sciences humaines dans la formation de la personnalité et dans l'organisation de la société.

Dans les séries scientifiques et techniques, l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie poursuivent trois objectifs spécifiques à savoir :

- La compréhension des rapports de filiation et de complémentarité entre la science et la philosophie
- La maîtrise des rapports de la logique à la pensée scientifique et technique
- L'approche socio-humaniste des problèmes de la science, de la technique et du développement.

### **V.1.2.3 Le contenu de la philosophie au secondaire**

En ce qui concerne les contenus, le programme de philosophie au secondaire comporte deux volets : une étude de notions et une étude d'œuvre

L'étude des notions est centrée sur l'objet de la philosophie qui est l'Homme. Lesdites notions sont logiquement regroupées en trois parties. La première est basée sur l'étude de l'Homme dans ses rapports avec Autrui. La deuxième étudie l'Homme dans ses rapports avec la Nature et la troisième étudie l'Homme dans ses rapports avec l'Absolu. Ces parties sont intercalées entre une introduction et une conclusion. Ce premier volet du programme est dense dans les séries A avec vingt-sept notions et dans les séries B avec vingt-quatre notions. Il l'est moins dans les séries scientifiques et techniques qui en comptent vingt. L'organisation de l'étude des notions dans les séries littéraires se présente de la manière suivante :

## **Introduction générale : qu'est-ce que l'homme ?**

**Thème** : La philosophie

**Leçon 1** : Qu'est-ce que la philosophie ?

**Leçon 2** : La philosophie en Afrique.

## **Première partie : l'homme dans ses rapports avec autrui.**

**Thème** : La psychologie

**Leçon 3** : Conscience et Inconscient.

**Leçon 4** : Désir et Passion.

**Leçon 5** : Personnalité et Personne.

**Leçon 6** : Autrui et le problème des rapports intersubjectifs.

**Thème** : L'éthique et la politique.

**Leçon 7** : La Morale.

**Leçon 8** : La Société.

**Leçon 9** : Le Droit et la Justice

**Leçon 10** : L'État et le pouvoir.

**Leçon 11** : La Violence.

**Leçon 12** : Liberté et Responsabilité.

**Leçon 13** : Tribu et classes sociales.

**Leçon 14** : Le Panafricanisme.

## **Deuxième partie : l'homme dans ses rapports avec la nature**

**Thème** : L'esthétique et la production.

**Leçon 15** : Nature et Culture.

**Leçon 16** : L'Art.

**Leçon 17** : Le Travail et les modes de production.

**Leçon 18** : Le développement en Afrique.

**Thème** : L'épistémologie.

**Leçon 19** : La Science.

**Leçon 20** : L'Espace et le Temps.

**Leçon 21** : La Pensée logique.

**Leçon 22** : Les Mathématiques.

**Leçon 23** : Les Sciences de la matière.

**Leçon 24** : Les Sciences humaines.

## **Troisième partie : l'homme dans ses rapports avec l'absolu**

**Thème** : La métaphysique.

**Leçon 25** : La Vérité

**Leçon 26** : L'existence et la Mort.

**Leçon 27** : Dieu et la religion.

**Conclusion générale :**

**Leçon 28** : L'homme et l'histoire.

Le deuxième volet du programme est une étude d'œuvres philosophiques. Il ne concerne que les séries A et B, les séries scientifiques et techniques en sont dispensées. L'étude des œuvres contribue à l'initiation au genre et à l'esprit philosophique. Elle permet aussi la maîtrise des notions au programme. C'est le Ministère des enseignements secondaires qui définit les œuvres à étudier dans les séries A et B.

La série A est astreinte à l'étude de trois œuvres philosophiques dont deux œuvres occidentales et une œuvre Africaine. Nous avons actuellement deux œuvres africaines et une œuvre occidentale :

- *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle* du Camerounais Marcien Towa
- *De la médiocrité à l'excellence* du Camerounais Ebénézer Njoh Mouelle
- *Apologie de Socrate* du philosophe Grec Platon

La série B étudie deux œuvres dont l'une porte sur la philosophie africaine et l'autre sur la philosophie occidentale :

- *Apologie de Socrate* du philosophe Grec Platon
- *Idée d'une philosophie négro-africaine* du philosophe Marcien TOWA

D'après le programme officiel la longévité d'une œuvre est de cinq ans et les deux volets du programme sont étudiés simultanément.

#### **V.1.2.4 La méthode d'enseignement de la philosophie au secondaire**

La pédagogie en vigueur dans l'enseignement de la philosophie au Cameroun, selon l'arrêté du 07 octobre 1998, est la pédagogie par objectif. Dès l'entame des processus didactique, l'enseignant de philosophie doit clairement formuler l'objectif pédagogique terminal de sa leçon (O.P.T), ainsi que les objectifs intermédiaires correspondant aux différentes séquences ou parties du cours. Ces éléments doivent figurer sur une fiche pédagogique obligatoire qui indique également les auxiliaires pédagogiques à utiliser, les activités didactiques à mettre en œuvre au cours de la leçon, le questionnaire d'évaluation et le



timing alloué à chaque séquence. Le programme précise les points incontournables dans la conduite d'une notion ainsi que celle de l'œuvre.

#### **V.1.2.4.1 le processus didactique des notions**

L'étude des notions s'organise au tour de cinq points importants

- Les activités préliminaires conduites sous forme de questions stimulantes et d'explication de texte relative aux objectifs formulés. Ces activités préliminaires sont destinées à informer l'enseignant sur l'effectivité des savoirs et des savoir-faire prérequis. Il est conseillé de faire intervenir les textes des auteurs africains afin de créer un dialogue avec les autres traditions philosophiques.
- L'introduction du cours doit mettre en exergue l'historique de la notion et la problématique qu'elle pose.
- Procéder par une approche systématique consistant en un examen critique de la problématique à partir d'un plan logique. Cette approche est sensé faire ressortir les thèses majeurs et essentielles sur la question.
- L'étude ponctuelle et succincte de l'histoire de la philosophie chaque fois qu'il est donné de parler d'un auteur
- Une évaluation finale fondée sur des questions permettant de vérifier l'atteinte des objectifs formulés au début du cours et au début de chaque partie. L'enseignant doit proposer des sujets de réflexion et de débats s'inscrivant dans le prolongement des problèmes abordés.

#### **V.1.2.4.2 le processus didactique des œuvres au programme**

L'enseignement et l'apprentissage des œuvres s'articulent autour de trois points

- La mise en œuvre des activités augurales. Ce processus didactique est destiné à recueillir et à analyser les attentes de lecture des élèves ainsi que leurs réactions par rapports aux aspects paratextuels tels que le nom de l'auteur, la présentation matériel du livre, la jaquette et autre caractéristiques apparentes.
- L'organisation d'un contrôle de lecture survenant au début de l'étude qui permet aux apprenants de prendre connaissance de l'œuvre. Ce contrôle est destiné à aider l'enseignant à évaluer la perception ou la compréhension que les élèves ont de l'œuvre.

- Procéder avec les élèves, à l'élaboration d'un plan d'étude comprenant les points suivants : - les données biographiques et bibliographiques, la problématique philosophique de l'auteur, la structure et la thématique de l'œuvre, l'explication des extraits significatifs, des exposés des élèves, l'évaluation critique de l'œuvre.

### **V.1.2.5 L'évaluation en philosophie au secondaire**

Les exercices qui permettent d'évaluer les connaissances en philosophie sont : la dissertation, le commentaire de texte et l'exercice sur texte. Avant de soumettre les élèves à ces exercices philosophie, il faut au préalable leurs enseigner la méthodologie. Selon le programme officiel de la philosophie au secondaire, l'enseignement de la méthodologie de la dissertation, du commentaire et de l'exercice sur texte doivent être menées avec beaucoup de sérieux et suivant les mêmes exigences que l'étude des notions et des œuvres. Il est conseillé à l'enseignant de ne pas se limiter à de simples considérations théoriques mais plutôt de mettre la priorité sur la pratique en proposant aux élèves des modèles concrets. C'est au cours du premier trimestre que les méthodologies doivent être enseignées de façon régulière. Une fois la méthodologie assimilée, les épreuves doivent épouser les caractéristiques de l'épreuve-type d'examen c'est-à-dire :

**Pour les séries A et B,** Deux sujets de dissertation dont l'un est sous forme de citation ou proche d'une citation et un sujet de commentaire de texte

**Pour les séries C, D, E, G,** Deux sujets de dissertation dont l'un est sous forme de citation ou proche d'une citation et un sujet d'exercice sur texte.

Selon le programme officiel, en plus de la dissertation, du commentaire ou de l'exercice sur texte, les professeurs sont tenus :

- De diversifier les exercices écrits et oraux
- D'initier les élèves à la lecture philosophique par le biais d'explications préparées et orientées, de lectures dirigées et de compte-rendu de lecture ;
- D'organiser des exposés qui sollicitent la culture et l'expérience des élèves, leur capacité à analyser de manière critique des documents, des articles de journaux, des revues, des émissions radiodiffusées ou télévisées

Il faut joindre ceci aux exercices de pensée logique qui seront obligatoirement donnés aux élèves à raison de deux heures au moins tous les quinze jours pour les séries A et B et d'une heure au moins pour les séries C, D, E et G. ces exercices visent à entraîner les élèves à la science du discours non contradictoire et de les sensibiliser d'une pensée rigoureuse.

### **V.1.3 : Guide du stage pratique des élèves-professeurs de l'enseignement secondaire général.**

Le « *Guide du stage pratique des élèves-professeurs* » est un document stratégique en ce qui concerne l'organisation et la bonne exécution du stage pratique des élèves professeurs de l'école normale supérieure de Yaoundé au sein des établissements scolaires d'enseignement secondaire. Il s'agit d'un document réalisé et publié par l'École Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I en collaboration avec l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère des Enseignements Secondaires. L'avant propos de ce document signé par Docteur Evelyne MPOUDI NGOLLE Inspecteur Général des Enseignements au ministère des enseignements secondaires et par Le Directeur de l'ENS de Yaoundé Professeur Nicolas Gabriel ANDJIGA fait savoir que La nouvelle édition de ce guide, élaborée de façon concertée, par les responsables pédagogiques en charge de la Co-formation des futurs enseignants de lycées et collèges, (ÉNS et Inspection Générale des Enseignements/ MINESEC) procède d'une évaluation différée des actions de formation menées antérieurement. Elle tient compte de la nouvelle configuration du Ministère des Enseignements Secondaires et de la mise en œuvre du système Licence/Master/Doctorat (LMD) par le Ministère de l'Enseignement Supérieur.

#### **V.1.3.1 : Objectif du guide du stage pratique**

Les réaménagements proposés par les deux partenaires (MINESEC et l'ENS) visent le renforcement de la double compétence (théorique et pratique) et des capacités des apprenants en situation de formation professionnelle initiale. La finalité de ce document est d'organiser le déroulement du stage pratique en précisant à chaque acteur de la chaîne le rôle qui est le sien dans le processus. Tous les partenaires de la chaîne pédagogique : les formés, les formateurs (PLEG/encadreur, tuteur pédagogique de l'ENS, Inspecteurs de pédagogie), les superviseurs du stage (IGE/MINESEC et ÉNS/ Division des stages), les délégations régionales, départementales et les établissements d'accueil des stagiaires sont impliqués, individuellement et collectivement dans les différentes phases de préparation, de déroulement et d'évaluation de cette action de formation pratique. Le dispositif ainsi mis en place vise à atteindre les objectifs de production (savoir et savoir-faire), d'évolution (savoir-être) et de fonctionnement (organisation matérielle du stage, méthodes et moyens mis en œuvre pour les résultats attendus). Il vise à intégrer fortement le formé au centre de sa propre formation. Il lui permet d'exercer efficacement son futur métier d'enseignant dès la fin de sa formation.

Le document en question se fonde principalement sur deux parties : dans la première on précise les termes du stage et les différents rôles des intervenants. Dans la deuxième partie le document présente le déroulement du stage proprement dit.

### **V.1.3.2 : Définition et objectif du stage pratique**

Le document que nous analysons présente dans cette première partie la conception qu'il faut avoir du stage pratique. Selon les auteurs, Le stage pratique est une période d'études pendant laquelle les étudiants de l'École Normale Supérieure (ÉNS) sont confiés à des enseignants à la fois compétents et dotés d'une longue expérience, afin que ces derniers les initient à leur métier. Les apprenants sont mis en stage dans les établissements d'enseignement secondaire, où ils ont ainsi l'occasion de :

- compléter leur formation dans la mesure où théorie et pratique sont intimement liées ;
- mettre en pratique les enseignements théoriques reçus et en vérifier l'applicabilité ;
- apprendre à adapter leur enseignement aux conditions du milieu.

Au terme de cette formation pratique, chaque stagiaire doit avoir fait l'expérience des différents aspects de son futur métier, c'est-à-dire : - enseigner ; - évaluer ; - assister aux réunions des conseils d'enseignement et éventuellement aux assemblées générales du personnel de son établissement d'accueil, Conformément aux textes organisant les études à l'ÉNS, la durée du stage pratique est de 08 semaines.

### **V.1.3.3 : Définition des rôles des différents intervenants**

**Le Directeur de l'École Normale Supérieure** assure la coordination générale du stage pratique, en collaboration avec l'Inspecteur Général des Enseignements du MINESEC. À cet effet, il est chargé de :

- la définition des termes de référence du stage pratique;
- la co-présidence des réunions de préparation et d'évaluation de ladite formation ;
- la demande officielle de mise en stage des élèves professeurs auprès du MINESEC ;
- l'envoi officiel de listes des stagiaires, candidats aux examens certificatifs, régulièrement inscrits à l'ENS;
- l'envoi des listes de choix des lieux de stage selon les vœux formulés par les stagiaires et les capacités d'encadrement dans les établissements d'accueil.

**Le Directeur des études**, chargé du double volet académique et pratique de la formation initiale et continue, il assiste le Directeur de l'ENS dans les rôles ci-après :

- l'élaboration l'harmonisation du planning annuel des activités académiques de l'ÉNS, en conformité avec le calendrier du découpage de l'année scolaire au MINESEC ;
- le suivi de la qualité pédagogique et éthique de la formation pratique ;
- l'identification des encadreurs de l'ÉNS en collaboration avec les chefs de Départements ;
- le suivi des stagiaires par les enseignants de l'ÉNS;
- la réception et la validation des évaluations de la formation pratique par le grand jury de diplomation (notes d'évaluation continue et d'épreuves pratiques).

**Le Chef de Division des Stages de la Formation Continue et de la Recherche Pédagogique :** Son rôle est d'assurer la liaison entre l'ÉNS et l'Inspection Générale des Enseignements. À cet effet, il est chargé de:

- l'information des stagiaires relative à l'organisation et au déroulement général du stage pratique ;
- la préparation des listes des stagiaires et leurs propositions des choix des lieux de stage en collaboration avec les chefs des Départements et les délégués de niveaux ;
- la transmission des documents aux inspections pédagogiques;
- la préparation des supports didactiques en collaboration avec les inspecteurs de pédagogie;
- la mise à la disposition du Guide du stage pratique aux stagiaires avant le début de la formation;
- le suivi des stagiaires sur le terrain; - l'exploitation des requêtes et rapports des encadreurs et des stagiaires :
- la formation continue des encadreurs des stagiaires en fonction de leurs besoins et des moyens disponibles.

**Le Professeur de l'ÉNS chargé du suivi du stage** est chargé de suivre le déroulement du stage d'un ou de plusieurs stagiaires en collaboration avec l'encadreur et l'Inspecteur pédagogique. À cet effet, il doit :

- prendre contact avec les encadreurs et les inspecteurs ;
- prendre connaissance du calendrier des cours prévus pour être dispensés par le(s)stagiaire(s) ;
- observer et discuter ces cours ;
- participer aux carrefours pédagogiques ;
- compléter en tant que de besoin la formation théorique du/des stagiaire(s) ;
- participer à l'évaluation pratique des stagiaires en qualité de vice-président de jury.

**L'Inspecteur Général des Enseignements (IGE/ MINESEC)** Responsable des relations entre le Ministère des Enseignements Secondaires et les institutions de formation des enseignants, est chargé d'assurer, en collaboration avec le Directeur de l'École Normale Supérieure, la coordination générale de la mise en stage pédagogique des élèves professeurs. À cet effet :

- il envoie à l'ENS la liste des établissements susceptibles d'accueillir les stagiaires
- il reçoit de l'ÉNS toutes les listes de stagiaires qu'il transmet aux Inspecteurs de Pédagogie ;
- il signe et transmet à l'ÉNS les tableaux de mise en stage pédagogique, les calendriers des épreuves pratiques, les relevés de notes des épreuves pratiques et des listes d'encadreurs élaborées par les Inspecteurs Coordonnateurs Généraux, en vue du paiement des vacances d'encadrement ;
- il reçoit et diligente les requêtes éventuelles des étudiants de l'ÉNS pour tout ce qui a trait aux stages pédagogiques.

**Les Inspecteurs coordonnateurs généraux** sont chargés, chacun suivant son groupe de disciplines, de la coordination générale des travaux des inspecteurs Pédagogiques Nationaux en ce qui concerne la mise en stage pédagogique, le suivi et l'organisation des épreuves pratiques. À cet effet, ils supervisent les travaux relatifs à :

- l'identification par les IPN des encadreurs pédagogiques ;
- la formation des encadreurs pédagogiques ;
- la répartition des stagiaires dans les établissements scolaires ;
- la programmation du suivi des stagiaires dans les établissements scolaires ;
- l'élaboration des calendriers et la confection des jurys des épreuves pratiques ;
- l'élaboration des relevés de notes des épreuves pratiques et des évaluations continues. - Ils rédigent la synthèse des comptes rendus du déroulement des stages pédagogiques.

**Les Inspecteurs Pédagogiques Nationaux (IPN)** sont chargés de l'exécution de toutes les tâches relatives à l'organisation et l'évaluation du stage pédagogique. Ils doivent à cet effet :

- sélectionner les encadreurs pédagogiques et les établissements scolaires d'accueil des stagiaires ;
- préparer les plans de formation des encadreurs pédagogiques ;
- animer les sessions de formation des encadreurs pédagogiques ;
- répartir les stagiaires dans les établissements scolaires d'accueil ;

- descendre le plus régulièrement possible dans les salles de classe et participer à la discussion des cours qu'ils ont suivis ;

- trouver en tant que personnes ressources, des solutions aux problèmes pédagogiques portés à leur connaissance ;

- ménager un temps pour recevoir les stagiaires ;

- s'assurer que les stagiaires ont effectivement enseigné pendant la période du stage ;

- préparer les calendriers de passage des épreuves pratiques ;

- présider les jurys des épreuves pratiques ; - établir les relevés de notes des stages pédagogiques.

Les services déconcentrés du MINESEC (Délégations et établissements d'accueil) Les Délégués régionaux et départementaux sont chargés de la mise en stage et de la supervision pédagogique et administrative des activités du stage dans leur territoire de compétence.

**Le chef d'établissement d'accueil doit :**

- être officiellement informé de l'arrivée des stagiaires ;

- préparer leur accueil (réunion avec le staff administratif et les animateurs pédagogiques sur les modalités pratiques et les informations sur la marche de l'établissement) ;

- résoudre les problèmes liés au déroulement du stage et relevant de sa compétence ;

- s'informer régulièrement sur le déroulement du stage.

**L'animateur pédagogique :** C'est à lui qu'incombe le suivi du stage dans l'établissement. Il doit :

- être informé à temps de l'arrivée des stagiaires et de leur nombre ;

- tenir un conseil d'enseignement extraordinaire dès l'arrivée des stagiaires et les informer sur la marche de sa discipline au sein de l'établissement ;

- être constamment à l'écoute des stagiaires pendant toute la durée du stage ;

- porter à la connaissance de l'Inspecteur Pédagogique tous les problèmes pédagogiques qu'il n'a pas pu résoudre à son niveau.

**L'encadreur Responsable au niveau de sa discipline, de la formation pédagogique pratique,** l'encadreur pédagogique se doit d'être un modèle pour le stagiaire. Il doit :

- préparer ses classes à l'accueil du stagiaire ; - mettre toute sa compétence au service de celui-ci ;

- se montrer affable, ouvert, disponible, humble ;

- tenir compte du fait que le stagiaire ne vient pas à lui la tête vide ;

- envisager un débat avec le stagiaire au cas où leurs approches méthodologiques différencieraient sans toutefois perdre de vue que les bénéficiaires restent avant tout les élèves ;

- dès la première rencontre, donner au stagiaire toutes les informations sur la situation de sa discipline dans ses classes, sur les élèves qu'il tient et sur le fonctionnement de l'établissement ; - présenter le stagiaire aux élèves et leur demander de l'aider à se former afin qu'il puisse bien les former plus tard ;

- prendre toutes les dispositions nécessaires pour que le stagiaire passe dans toutes ses classes ; - préparer les premiers cours avec le stagiaire et progressivement lui laisser les cordes franches sans toutefois lui abandonner la classe ;

- contrôler et viser le cahier de stage toutes les deux semaines ;

- être toujours présent quand le stagiaire dispense le cours.

- Dresser le bilan de la semaine avec le stagiaire et préparer la suivante

**Le stagiaire : Il doit:**

- se présenter aux responsables de son établissement d'accueil muni de documents officiels de mise en stage dès le premier jour (planning de mise en stage) ;

- se considérer comme enseignant à part entière avec tout ce que cela comporte comme exigences (ponctuel, assidu, consciencieux, respectueux et courtois) ;

- tenir son superviseur de l'ÉNS informé de son programme de stage ;

- assister à toutes les manifestations organisées par et dans l'établissement;

- être réceptif aux conseils de ses pairs, de l'encadreur, de l'Inspecteur, de son superviseur de l'ÉNS et de toute autre personne compétente et disposée à lui venir en aide ;

- exprimer sans hésitation aucune son point de vue mais avec courtoisie ;

- s'informer sur les élèves qu'il encadre sans pour autant prendre pour argent comptant les informations reçues ;

- éviter la rivalité avec ses pairs et s'engager plutôt dans la voie d'une saine émulation ;

- respecter à la lettre le règlement intérieur de l'établissement ;

- faire tenir le calendrier de ses cours à son superviseur de l'ÉNS et à l'inspection de pédagogie de sa discipline.

**Les élèves :** Ils constituent un maillon important du stage. La réussite et l'échec de ce dernier dépendent en grande partie d'eux. Pour cela, ils doivent :

- être informés de l'arrivée des stagiaires et sur l'importance du stage ;

- savoir que le stagiaire d'aujourd'hui est leur professeur de demain ;

- aider le stagiaire à se former pour mieux les former demain ;

- se comporter dignement respectant le stagiaire.



### **V.1.3.4 : Déroulement du stage pratique**

Comme indiqué précédemment, le stage pédagogique est une période de formation pratique. A ce titre, il se décline en plusieurs phases :

**La phase d'observation :** Après sa prise de contact avec l'encadreur, le stagiaire est astreint à une phase d'observation de deux semaines au cours de laquelle il doit :

- noter minutieusement l'activité des élèves et celle du professeur ;
- s'intéresser à l'attitude générale du professeur devant les élèves, son élocution, sa maîtrise de la classe, la manière de poser les situations-problèmes et d'accompagner les élèves à les résoudre, sa gestion du tableau, du matériel pédagogique expérimental, bref sa démarche pédagogique) ;

- préparer par écrit les questions à adresser à l'encadreur sur ses choix et sur sa démarche. La durée de la phase d'observation est fixée à deux (2) semaines pour tous les stagiaires.

**La phase de discussion avec l'encadreur** Cette discussion entre le stagiaire et l'encadreur porte sur le(s) cours dispensés par l'encadreur et observés par le stagiaire. D'entrée de jeu, l'encadreur se doit de préciser au stagiaire le thème de chaque leçon, la place de la leçon dans le programme et dans le projet pédagogique de la classe, les objectifs visés par la leçon, l'évaluation qu'il fait de ces objectifs, sa démarche pédagogique ainsi que les mécanismes d'évaluation des acquis des élèves. Le stagiaire doit, à son tour, faire part de ses observations et ensuite poser toutes les questions qu'il juge utiles, donner son point de vue sur les prestations de l'encadreur et sur les réactions de certains élèves. Sur toutes ces questions et toutes ces observations, l'encadreur s'efforcera de donner des explications détaillées mais précises. Il donnera son point de vue en l'appuyant sur des arguments solides, et en toute modestie. Toute discussion pédagogique entre l'encadreur et le stagiaire devra être empreinte d'honnêteté intellectuelle, de courtoisie et de respect mutuel. A la fin de la discussion, des résolutions seront prises et examinées pour une exploitation judicieuse lors des échéances futures.

**La phase d'enseignement** Après deux semaines d'observation, des prestations de son encadreur, suivies de discussions susceptibles de consolider sa formation, le stagiaire peut désormais prendre des classes en toute responsabilité. C'est le moment de mettre en pratique les enseignements reçus à l'ENS, les conseils de l'encadreur et ses lectures personnelles sur la didactique de sa discipline. La phase d'enseignement comporte deux grandes étapes obligatoires : préparation des leçons et leur réalisation en classe.

**La préparation d'une leçon** Il s'agit d'une étape très importante et incontournable de tout acte d'enseignement. Se situant en amont des interventions de l'enseignant devant ses élèves, elle exige un travail minutieux qui va permettre de :

- Circonscire le thème de la leçon en le situant par rapport au programme et au projet pédagogique de la classe ;
- Fixer l'objectif de la leçon ;
- Identifier et planifier les activités à mener aussi bien par l'enseignant que par les élèves;
- Rassembler tout le matériel dont il aura besoin ;
- Choisir les démarches pédagogiques qui seront mises en œuvre en fonction des objectifs à atteindre ;
- Organiser la gestion du temps qui est imparti à la leçon ;
- Prévoir une évaluation formative à l'issue de la leçon. Le stagiaire trouvera auprès de son encadreur des outils, voire des modèles de canevas de préparation d'une leçon, selon la discipline.

**La conduite d'une leçon :** C'est l'étape au cours de laquelle l'enseignant intervient devant et avec les élèves. . Il est important de rappeler qu'au cours de cette étape, le stagiaire est responsable du travail effectué par les élèves, de la gestion du temps et du climat de la classe. Il est garant des savoirs proposés à la classe dont il s'assure de l'acquisition grâce à une évaluation formative. Pour une bonne motivation et une bonne participation des élèves, le stagiaire communique aux élèves les objectifs visés par chaque leçon ainsi que les actions à mener pour chaque séquence d'enseignement-apprentissage. Les fondamentaux d'une classe normale dans un établissement scolaire doivent être respectés notamment : le contrôle des présences, le maintien de la discipline, l'utilisation du cahier de textes, la gestion des entrées et des sorties. La durée de la phase d'enseignement est de cinq (5) semaines.

**La phase de discussion :** Cette discussion concerne le(s) cours dispensé(s) par le stagiaire. Elle lui permet de réfléchir sur le(s) cours qu'il a dispensé(s), la manière dont ils se sont déroulés, ses réussites et ses échecs, la manière de résoudre les difficultés rencontrées afin de s'améliorer. Elle lui permet aussi de confronter son appréciation personnelle de ses prestations devant les élèves avec les appréciations de ses Co-stagiaires et de son encadreur. C'est pourquoi il est important qu'il apprenne à:

- parler de son cours comme l'aurait fait l'encadreur plus haut (voir phase de discussion II) ;

- noter soigneusement les observations des Co-stagiaires, de l'encadreur, du superviseur de l'ÉNS et de l'Inspecteur Pédagogique ;
- expliquer les choix qu'il a faits en utilisant des arguments scientifiques;
- accepter la critique car elle est gage de progrès ; - noter tous les conseils qui lui sont donnés et les analyser par la suite ;
- tenir compte de toutes les remarques pour les cours suivants.

**Le carrefour pédagogique :** Une fois par semaine et chaque fois que la nécessité s'impose, l'encadreur réunit tous les stagiaires dont il a la charge dans le cadre du carrefour pédagogique. C'est le lieu de :

- faire le bilan de la semaine écoulée ;
- préparer celle à venir;
- donner des explications sur les aspects de la didactique de la discipline qui ont posé des problèmes aux stagiaires et sur l'enseignement de la discipline en général ;
- répondre aux questions des stagiaires. Les discussions doivent être libres, franches et ouvertes. Les stagiaires doivent prendre le maximum de notes pendant les débats et chacun doit avoir en conscience que l'autre a droit à l'erreur.

**Le cahier de stage :** Le stagiaire doit avoir un cahier de stage dans lequel il note tout ce qui est fait pendant la formation pratique, du premier jour au dernier. Le cahier de stage doit être conçu comme un véritable journal de bord du stagiaire. Il enregistre ses tâtonnements et ses progrès. Par contre, il n'est pas un document qu'on établit à la hâte, la veille des épreuves pratiques. Sur la première page doivent figurer les mentions suivantes :

Nom(s) et prénom(s) du stagiaire - Spécialité - Année d'études - Établissement où a lieu le stage - Nom(s) et prénom(s) de l'encadreur (coller l'emploi du temps de ce dernier)

- Nom(s) et prénom(s) des Co-stagiaires.

Ce cahier comportera obligatoirement les rubriques suivantes :

- observation des cours ;
- préparation des cours ;
- carrefours pédagogiques;
- discussions des cours ;
- divers.

Dans la rubrique «divers» il pourrait par exemple noter les résolutions prises au cours des assemblées générales et des conseils d'enseignement. Ce cahier doit être tenu avec le plus

grand soin et conservé pendant toute la durée du stage Enfin, il doit être présenté à toute réquisition, plus spécialement lors des examens pratiques et de l'évaluation continue du stagiaire par le professeur de l'ÉNS.

**Le rapport de stage :** À la fin du stage, le stagiaire doit rédiger et déposer au département en charge de sa discipline (ENS) et à l'Inspection de Pédagogie compétente un rapport organisé suivant le canevas ci-dessous :

- introduction ;
- Déroulement du stage : • réunions préliminaires ; • conditions de travail ; • nombre de classes tenues ; • nombre d'heures de cours dispensés (minimum de 3h de cours par semaine pour le DIPES I et 4h de cours par semaine pour le DIPES II); • nombre de devoirs conçus, proposés aux élèves, corrigés et remis ; • nombre de conseils d'enseignement avec les thèmes débattus ; • nombre de carrefours pédagogiques avec les thèmes abordés.
- Comportement général des élèves ;
- Rapports avec l'encadreur ;
- Difficultés rencontrées et suggestions ;
- Impressions générales. Le rapport de stage doit être rédigé avec le plus grand soin et déposé à l'Inspection de Pédagogie compétente, deux semaines au plus tard après les épreuves pratiques.

### **V.1.3.5 : Évaluation du stage**

À la fin du stage, il y aura deux types d'évaluation. L'évaluation du stage par le stagiaire et l'évaluation du stagiaire par l'encadreur. Pour l'évaluation du stage, le stagiaire répondra à un questionnaire. Cette fiche sera présentée lors de l'examen pratique et déposée à l'Inspection et au département de l'ÉNS chargés de sa discipline. En ce qui concerne l'évaluation du stagiaire, l'encadreur remplira une fiche, la fera lire au stagiaire qui devra y porter la mention «lu et pris connaissance »et signer. L'encadreur fera parvenir cette fiche au Président de jury le jour de l'examen pratique. Tous ces documents (fiches d'évaluation continue du stage et du stagiaire, rapport du stage, cahier du stage) seront déposés auprès du Directeur des études et transmis dans les Départements en vue de l'évaluation générale de la formation pratique de chaque candidat. La note générale de la formation pratique du candidat tiendra compte de la note d'évaluation formative et de celle de l'examen pratique selon le mode de calcul appliqué dans le système LMD.

## **V.2 : Résultats de l'observation**

Pour récolter les informations nécessaires à la compréhension du phénomène que nous examinons dans cette recherche, nous avons constitué un échantillon de cinquante-une personnes. Par le biais de l'observation, nous prévoyions suivre vingt-deux (22) stagiaires dans neuf (09) lycées de la cité capitale. Selon ce qui était prévu au départ, les vingt-deux stagiaires du département de philosophie de l'ENS de Yaoundé devaient être suivis dans ce processus d'apprentissage pratique par onze (11) encadreurs PLEG, douze (12) Inspecteurs pédagogiques c'est-à-dire six (06) Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IPR) et six (06) Inspecteurs Pédagogiques nationaux (IPN). Six (06) encadreurs de l'ENS dont trois (03) Chargés de cours un (01) Maitres de conférences, et deux (02) Professeurs. Le stage a officiellement commencé le 18 janvier 2017 et devait prendre fin le 15 février 2017. Tous les élèves professeurs avaient l'obligation de déposer les emplois de temps ainsi que les contacts téléphonique au bureau de Monsieur le chef de section philosophie/ECM à l'inspection pédagogique des sciences humaines porte 203 au carrefour EMIA, Immeuble TSANGA MESSI, dans un délais de deux jours après le début du stage.

Les résultats que nous avons récoltés de notre observation peuvent être présentés sous trois points : l'accueil des stagiaires, le déroulement du stage, l'évaluation des stagiaires.

**Tableau 1 : Répartition des stagiaires et des encadreurs**

Lycées	Nombre de stagiaires	Nombre d'encadreurs	Inspecteurs pédagogiques	Encadreurs de l'ENS	Total 54
Nkol-Eton	02	01	01	01	5
Ekounou	04	02	02	01	9
Ngoa-Ekelle	02	01	01	01	5
Général Leclerc	04	02	02	01	9
Mendong	02	01	01	01	5
Nkolbisson	02	01	01	01	5
Nsam-Efoulan	02	01	01	01	5
Biyem-Assi	02	01	02	01	6
Elig-Essono	02	01	01	01	5

Ce tableau permet de voir comment la répartition des stagiaires, des encadreurs et des superviseurs a été effectuée. De cette organisation on observe que chaque stagiaire est prise en charge par un encadreur-PLEG, il est suivi par un inspecteur pédagogique et par un encadreur de l'ENS. La présentation des résultats de l'observation menée sur le terrain des neufs (09) établissements visités, se fonde sur cette organisation.

### **V.2.1 : L'accueil des stagiaires dans les établissements scolaires**

N'ayant pas assisté à l'accueil des stagiaires dans tous ces lycées, nous nous sommes référés au cahier de stage et aux dires des concernés. On a pu observer que les vingt-deux stagiaires de philosophie se sont tous présentés à la date du 18 janvier 2017 dans les établissements scolaires retenus pour le déroulement du stage pratique. En effet, le service chargé de la mise en stage des étudiants à l'école normale supérieure de Yaoundé, avait publié depuis le 09 janvier 2017 le chronogramme du stage pratique des élèves-professeurs de troisième et de cinquième année. Selon ce chronogramme, le stage pratique devait effectivement commencé le 18 janvier 2017. Chaque étudiant avait ainsi le temps de prendre les dispositions nécessaires pour être présent au lieu du stage à la date fixée. Les administrations des établissements concernés avaient été informées dans les délais de l'arrivée des stagiaires. Les neufs lycées retenus pour le stage pratique des élèves-professeurs de philosophie les ont effectivement reçus dans la matinée du mercredi 18 janvier 2017. Une fois les documents de stage présentés à la hiérarchie, ils ont été orientés vers les censeurs pour prendre l'emploi du temps de l'encadreur-PLEG. Aux dires des stagiaires c'est l'emploi du temps de l'encadreur-PLEG qui était le document principal de cette journée. Beaucoup ont pu rencontrer les encadreurs ce jour. Pour d'autres, cela s'est fait le jeudi matin. Selon les dires des stagiaires, l'accueil au sein des établissements était très chaleureux et tous estiment que le premier contact avec l'encadreur-PLEG s'est bien passé.

### **V.2.2 : le déroulement du stage**

Le stage a commencé par la présentation des stagiaires aux élèves concernés. Chaque encadreur faisait savoir aux apprenants le comportement à adopter pour aider leurs futurs enseignants à achever leur formation. Après cette prise de contact, les stagiaires ont été installés au fond de la salle pour suivre l'encadreur dans la conduite de ses activités didactiques. La première phase du stage consistait à observer l'encadreur dans ses activités et à prendre des notes. Une fois la journée de cours terminée les stagiaires avaient droit à une séance de

discussion où ils se fondaient sur ce qu'ils ont observé pendant la conduite des activités didactiques de l'encadreur pour poser des questions et donner leurs impressions.

Durant cette phase d'observation, les encadreur-PLEG ont pris soin de mettre à la disposition des stagiaires les documents pédagogiques nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage de la philosophie. Chaque stagiaire devait ainsi choisir parmi les notions du programme non encore enseignés, celle qu'il devait préparer pour dispenser aux élèves. Après la deuxième semaine d'observation, il était question pour chaque stagiaire de présenter la leçon préparé aux élèves. On a pu observer que les notions qui s'imposaient aux stagiaires étaient uniquement celles de la deuxième partie du programme de philosophie.

Cette seconde phase où le stagiaire est dans le feu de l'action était sous-tendue par la visite des inspecteurs. Ces derniers venaient donner les conseils nécessaires à la planification des leçons et à d'autres aspects techniques de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie. Ce qu'il faut cependant noter est que tous les stagiaires n'ont pas reçu la visite de l'inspecteur pédagogique et de l'encadreur de l'ENS. Abandonné à l'encadreur-PLEG, ces derniers n'ont pas eu l'opportunité d'échanger avec ces professionnels de l'enseignement.

De l'avis de ces stagiaires, la phase de préparation et d'enseignement était très redoutée, certains encadreurs-PLEG leur donnaient des cours déjà préparés pour dispenser aux élèves.

### **V.2.3 : l'évaluation des stagiaires**

Selon ce qui est prévu dans le canevas de l'évaluation des stagiaires de l'ENS de Yaoundé, Les stagiaires en situation de stage pratique sont astreints à une évaluation à deux phases : une première phase qui consiste à évaluer la capacité du stagiaire à concevoir et à conduire des situations d'enseignement-apprentissage sur une notion du programme, et une deuxième phase qui consiste à évaluer la capacité du stagiaire à construire et à conduire avec les élèves les processus d'enseignement et d'apprentissage des connaissances sur un texte philosophique. La première phase d'évaluation qui est intervenue à la deuxième semaine de la phase d'enseignement était centrée sur l'enseignement d'une notion et la seconde qui intervenait à la quatrième semaine de la phase d'enseignement prenait appui sur l'enseignement d'un texte philosophique. Chaque phase de l'évaluation avait les mêmes critères. Le stagiaire devait produire le support de son cours aux examinateurs. C'est-à-dire, l'encadreur-PLEG, l'inspecteur pédagogique et l'encadreur de l'ENS. Ce support devait avoir une fiche pédagogique qui présente les étapes de la leçon selon le canevas en vigueur en philosophie.

À la fin de cette évaluation certificative au cours de laquelle l'encadreur-PLEG, l'Inspecteur pédagogique et l'encadreur de l'ENS évaluent le stagiaire selon les critères du document proposé à cet effet dans le guide du stage pratique (document annexe), l'opportunité est offerte aux stagiaires d'évaluer à leur tour le stage pratique qu'il venaient de suivre. Cette évaluation du stage pratique par le stagiaire est définie par un document contenu dans le guide de stage (document annexe).

### **V.3-Résultat des entretiens**

Les entretiens que nous avons menés dans le cadre de cette recherche visaient à recueillir des informations pertinentes pouvant nous permettre de vérifier notre hypothèse de départ. Pour cette raison nous avons ciblé quatre catégories d'individus : les élèves-professeurs du département de philosophie en situation de stage pratique, les encadreurs-PLEG, les inspecteurs pédagogiques et les encadreurs de l'ENS. Pour recueillir des informations pertinentes et aussi complètes que possible, nous avons fondé notre enquête sur deux types d'entretien : l'entretien direct pour les élèves-professeurs et pour les encadreurs de l'ENS, l'entretien semi-direct pour les encadreurs-PLEG et pour les inspecteurs pédagogiques. Nous voulons dans cette partie présenter les informations tirées de nos entretiens avec la population cible de notre étude.

#### **V.3.1 : Résultat de l'entretien avec les élèves-professeurs de philosophie**

Pour recueillir des informations auprès des élèves-professeurs, nous avons choisi un entretien direct. Ce type d'entretien s'apparente sensiblement au questionnaire, à la différence que la transmission se fait verbalement plutôt que par écrit. Dans le cadre de cet entretien, l'enquêteur pose des questions selon un protocole strict, fixé à l'avance (il s'agit d'éviter que l'interviewé ne sorte des questions et du cadre préparé). Ainsi le questionnaire qui nous a servi de guide au cours de cet entretien était organisé autour de dix (10) variables : 1- sexe, 2- Situation matrimoniale, 3-enfants, 4-âge, 5-expérience scolaire, 6-amour du métier, 7-formation à l'enseignement, 8-connaissances professionnelles, 9-stage pratique, 10-perception de la professionnalisation. Nous avons prévu interroger vingt-deux stagiaires ce qui a effectivement été fait.



**Tableau2 : récapitulatif des résultats des cinq premières variables avec les élèves-professeurs de philosophie stagiaires**

<b>Variables</b>	<b>Questions</b>	<b>Choix de réponses</b>	<b>nombre de stagiaires par réponse</b>	<b>Total</b>
<b>1-sexe</b>	De quel sexe êtes-vous ?	1-masculin	<b>21</b>	<b>22</b>
		2-féminin	<b>01</b>	
<b>2-Situation matrimoniale</b>	Situation matrimoniale	1- Célibataire	<b>22</b>	<b>22</b>
		2- marié	<b>0</b>	
		3- Autre	<b>0</b>	
<b>3-Enfants</b>	Avez-vous des enfants ?	1- oui	<b>09</b>	<b>22</b>
		2- non	<b>13</b>	
<b>4- Âge</b>	Vous vous situez dans quelle tranche d'âge ?	1- 17-20 ans	<b>0</b>	<b>22</b>
		2- 21-30 ans	<b>14</b>	
		3- 30 ans et plus	<b>08</b>	
<b>5- Expériences scolaires</b>	A- dans quelle université aviez-vous obtenu votre licence ?	Yaoundé I	<b>17</b>	<b>22</b>
		Douala	<b>02</b>	
		Dschang	<b>03</b>	
	B- Dans quelle filière ?	Philosophie	<b>16</b>	<b>22</b>
		Anthropologie	<b>01</b>	
		Sociologie	<b>03</b>	
		Psychologie	<b>02</b>	
	C- Statut scolaire	Étudiant régulier	<b>16</b>	<b>22</b>
Auditeur libre		<b>06</b>		

**Tableau 3 : Récapitulatif des résultats des cinq dernières variables avec les élèves-professeurs de philosophie stagiaires**

<b>Variables</b>	<b>Questions</b>	<b>Choix de réponse</b>	<b>Nombre de stagiaires par réponse</b>	<b>Total</b>
<b>6- Amour du métier</b>	A- Quel a toujours été le métier de vos rêves ?	1-enseignant	<b>03</b>	<b>22</b>
		2-autre	<b>19</b>	
	B- aimez-vous le métier d'enseignant ?	1- Oui	<b>12</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>10</b>	
	C- souhaiteriez-vous faire toute votre carrière dans l'enseignement ?	1- Oui	<b>02</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>20</b>	
	A- jugez-vous les enseignements que vous recevez aptes à faire de vous de bons enseignants de philosophie?	1- Oui	<b>14</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>08</b>	

<b>7- Formation à l'enseignement</b>	B- trouvez-vous une adéquation entre la formation théorique et les exigences pratiques de l'enseignement de la philosophie ?	1-Oui	<b>05</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>17</b>	
	C- En tant qu'élève-professeur aviez-vous déjà une idée des exigences du programme de philosophie de l'enseignement général et technique?	1- Oui	<b>08</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>14</b>	
<b>8- connaissances professionnelles</b>	A- Êtes-vous capable de faire une transposition didactique ?	1- oui	<b>03</b>	<b>22</b>
		2-non	<b>19</b>	
	B- Connaissez-vous la différence entre une fiche pédagogique et une fiche didactique ?	1-oui	<b>14</b>	<b>22</b>
		2-non	<b>08</b>	
	C- êtes-vous capable de gérer une classe à effectif pléthorique ?	1-oui	<b>18</b>	<b>22</b>
		2- non	<b>04</b>	
<b>9-Stage Pratique</b>	A- Aviez-vous observé des contradictions entre ce que vous avez appris à l'ENS et ce que vous avez fait en stage ?	1- oui	<b>22</b>	<b>22</b>
		2- non	<b>0</b>	
	B- Y a-t-il une unité d'enseignement à l'ENS qui vous permet de comprendre le travail de l'enseignant de philosophie au cours du stage ?	1- oui	<b>0</b>	<b>22</b>
		2- non	<b>22</b>	
	C- Existe-t-il des choses que vous avez apprises uniquement en stage ?	1- Oui	<b>22</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>0</b>	
	A- Au terme de votre formation aviez-vous des compétences nécessaires pour exécuter le travail de	1- oui	<b>11</b>	<b>22</b>
		2- non	<b>03</b>	

<b>10-Contexte du travail</b>	l'enseignant de philosophie à l'enseignement technique et en enseignement général ?	3- seulement à l'enseignement général	<b>08</b>	
	B- Êtes-vous apte à travailler en zone rurale ?	1- Oui	<b>20</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>02</b>	
	C- Cette formation vous donne-t-elle des compétences dans l'administration scolaire ?	1-Oui	<b>16</b>	<b>22</b>
		2- Non	<b>06</b>	

### V.3.2 : Résultat de l'entretien avec les encadreurs de l'ENS

L'entretien que nous avons eu avec les enseignants encadreurs de l'ENS était un entretien direct comme avec les élèves-professeurs. Nous avons prévu interroger six professeurs encadreur de l'ENS. Sur les six, cinq ont bien voulu répondre au questionnaire que nous avons présenté. Ce questionnaire était basé sur dix (10) principales variables : 1- sexe, 2- expérience professionnelle, 3- grade, 4- statut, 5- spécialité, 6- institution d'appartenance, 7- didactique de la formation, 8- méthode d'enseignement, 9- Dispositif de la formation, 10- optimisation de la formation. C'est sur ces différentes variables que nous avons formulé les questions dont les réponses allaient nous permettre de constituer une base de données pour la vérification de notre hypothèse

**Tableau 4 : récapitulatif des résultats des cinq premières variables avec les encadreurs de l'ENS**

<b>Variabes</b>	<b>Questions</b>	<b>Choix de réponse</b>	<b>Nombre d'encadreur par réponse</b>	<b>Total</b>
<b>1- Sexe</b>	Vous êtes de quel sexe ?	1- Masculin	<b>05</b>	<b>05</b>
		2- Féminin	<b>00</b>	
<b>2- Expérience professionnelle</b>	A- Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?	1- 0-5 ans	<b>01</b>	<b>05</b>
		2- 6-15 ans	<b>01</b>	
		3- 15ans et plus	<b>03</b>	
	B- quel est votre ancienneté à l'ENS	1- 0-5ans	<b>01</b>	<b>05</b>
		2- 5-15 ans	<b>01</b>	
		3- 15ans et plus	<b>03</b>	

	C- Aviez-vous déjà enseigné dans une école de formation avant L'ENS ?	1- Oui	<b>00</b>	<b>05</b>
		2- Non	<b>05</b>	
<b>3- Grade</b>	<b>Quel est votre grade ?</b>	1- Assistant	<b>01</b>	<b>05</b>
		2- Chargé de cours	<b>01</b>	
		3- Maître de conférences	<b>01</b>	
		4- Professeur	<b>02</b>	
		5- Autres		
<b>4- Statut</b>	<b>Quel est votre statut à l'ENS ?</b>	1- Permanent	<b>05</b>	<b>05</b>
		2- Vacataire	<b>0</b>	
<b>5- Spécialité</b>	<b>Quel est votre spécialité en philosophie ?</b>	1- Épistémologie		<b>05</b>
		2- Didactique de la philosophie	<b>0</b>	
		3- Philosophie politique et morale	<b>03</b>	
		4- Histoire de la philosophie et philosophie africaine	<b>01</b>	
		5- Esthétique et métaphysique	<b>01</b>	

**Tableau 5 : récapitulatif des résultats du sixième, et du septième thème avec les encadreurs de l'ENS**

<b>Variables</b>	<b>Questions</b>	<b>Choix de réponse</b>	<b>Nombre d'encadreur par réponse</b>	<b>Total</b>
<b>6- Institution d'appartenance</b>	<b>Quelle est votre institution d'origine ?</b>	1- Université de Yaoundé 1	<b>04</b>	<b>5</b>
		2- Université de Yaoundé 2	<b>01</b>	
		3- Université de Dschang	<b>00</b>	
		4- Inspection pédagogique du secondaire	<b>00</b>	
		5- Lycée	<b>00</b>	
<b>7- Didactique de la</b>	<b>A- avez-vous une idée sur la didactique de la formation à l'enseignement ?</b>	1- Oui	<b>05</b>	<b>5</b>
		2- Non	<b>00</b>	

<b>formation</b>	<b>B- Dans quel domaine de la didactique avez-vous des connaissances ?</b>	1- Intervention éducative	<b>00</b>	<b>5</b>
		2- Ingénierie didactique	<b>00</b>	
		3- Analyse des pratiques didactique	<b>02</b>	
		4- Dans tous les domaines cités	<b>00</b>	
		5- Dans aucun domaine cité	<b>03</b>	
	<b>C- Doit-on former les Formateurs en didactique ?</b>	1- Oui	<b>05</b>	<b>5</b>
		2- Non	<b>00</b>	

**Tableau 6 : récapitulatif des résultats de la huitième, de la neuvième et de la dixième variable avec les encadreurs de l'ENS**

<b>Variables</b>	<b>Questions</b>	<b>Choix de réponse</b>	<b>Nombre d'encadreurs par réponse</b>	<b>Total</b>
<b>8- Méthode d'enseignement</b>	A- De quelle manière effectuez-vous vos enseignements ?	1- Théorique		<b>05</b>
		2- Pratique		
		3- Théorique et pratique	<b>05</b>	
	B- Quelle méthode utilisez-vous dans vos enseignements ?	1- la méthode par objectif	<b>05</b>	<b>05</b>
		2- la méthode par compétence	<b>00</b>	
		3- aucune des deux méthodes	<b>00</b>	
	C- La formation à l'enseignement a-t-elle besoin d'une méthode ?	1- Oui	<b>05</b>	<b>05</b>
		2- Non	<b>00</b>	
		3- Quelques fois	<b>00</b>	
<b>9- Dispositif de formation</b>	A- Comment jugez-vous le dispositif de formation ?	1- Mauvais		<b>05</b>
		2- Moyen	<b>05</b>	
		3- excellent		
	B- Y a-t-il des dysfonctionnements dans le dispositif de professionnalisation ?	1- oui	<b>05</b>	<b>05</b>
		2- non	<b>00</b>	
	C- dispositif produit des enseignants de	1- Médiocres	<b>01</b>	
2- moyens		<b>04</b>		

	quelle qualité ?	3- Excellent	<b>00</b>	<b>05</b>
<b>10- Optimisation de la formation</b>	A- A quel niveau doit-on améliorer le dispositif de formation ?	1- Les objectifs		<b>05</b>
		2- Les enseignements	<b>01</b>	
		3- Le mode de sélection	<b>01</b>	
		4- A tous les niveaux	<b>03</b>	
		5- pas besoin de l'améliorer	<b>00</b>	
	B- y a-t-il adéquation entre la formation et le milieu professionnel ?	1- oui	<b>02</b>	<b>05</b>
		2- Non	<b>01</b>	
		3- Pas vraiment	<b>02</b>	
	C- Est-il nécessaire d'avoir des formateurs didacticiens de la philosophie ?	1- Oui	<b>05</b>	<b>05</b>
		2- Non	<b>00</b>	

### **V.3.3 : Résultat de l'entretien avec les encadreurs-PLEG**

Le souci d'avoir des informations fiables et complètes nous a orientés vers le choix d'un entretien semi-direct. Il porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans un guide d'entretien préparé par l'enquêteur. L'interviewer, s'il pose des questions selon un protocole prévu à l'avance parce qu'il cherche des informations précises, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu, et cherche à éviter que l'interviewé ne se sente enfermé dans des questions. Nous nous sommes servi ici d'une grille d'entretien qui est plus détaillée qu'un guide d'entretien. L'entretien était fondé sur dix thèmes principaux : 1- identité de l'enquêté, 2- la professionnalisation à l'ENS, 3- évaluation des stagiaires, 4- carrefour pédagogique, 5- perception du dispositif de formation, 6- le stage pratique, 7- acquisition des compétences professionnelles, 8- optimisation de la formation à l'ENS, 9- l'enseignement de la philosophie, 10- l'approche par compétence. Nous avons ici eu onze (11) entretiens avec les onze (11) encadreurs-PLEG qui ont suivi les stagiaires durant le stage pratique

### **V.3.3.1 : résultat du premier thème : identification des enquêtés**

Après le mot introductif qui consistait à présenter l'enquêteur, la nature de la recherche et ses objectifs, la garantie de la confidentialité des informations et de l'identité spécifique de l'enquêté, nous sommes directement passé à l'examen du premier thème centré sur la présentation de l'enquêté sur le plan professionnel. Nous trouvons nécessaire de présenter nos enquêtés sur un tableau récapitulatifs

**Tableau 7 : Récapitulatif des encadreurs-PLEG enquêtés**

<b>Enquêtés</b>	<b>Sexe</b>	<b>Ancienneté</b>	<b>Animateur Pédagogique</b>	<b>Nombres stagiaires déjà encadrés</b>
E1	Masculin	14 ans	Oui	08
E2	Masculin	16 ans	Oui	10
E3	Masculin	13ans	Oui	04
E4	Féminin	14ans	Non	06
E5	Masculin	12 ans	Oui	04
E6	Masculin	16 ans	Oui	10
E7	Féminin	12 ans	Non	04
E8	Masculin	14 ans	Oui	06
E9	Masculin	13 ans	Oui	06
E10	Masculin	12 ans	Oui	04
E11	Masculin	14 ans	Oui	08

### **V.3.3.2 : Résultat du deuxième thème : professionnalisation à l'ENS**

Ce thème était centré sur quatre sous-thèmes : le travail de l'enseignant de philosophie, adéquation entre les connaissances théoriques et les exigences du métier d'enseignant, le dispositif de formation à l'ENS, les compétences professionnelles. Les informations recueillies sur ce premier thème peuvent être présentées de manière suivante : s'agissant du sous-thème portant sur le travail de l'enseignant de philosophie, les onze enquêtés sont convaincus que les élèves-professeurs du département de philosophie dont ils ont la charge ne disposent pas de connaissances théoriques suffisantes sur le travail de l'enseignant de philosophie. De l'avis de l'un des encadreurs-PLEG consultés, Monsieur O : *« les stagiaires découvrent pour la première fois les techniques de l'enseignement de la philosophie lors du stage pratique. »*

Pour le second sous-thème qui s'intéressait à l'Adéquation entre les connaissances théoriques et les exigences du métier d'enseignant, les encadreurs-PLEG sont unanimes : au regard du comportement des stagiaires en milieu professionnel, tout porte à croire qu'il y a inadéquation entre les connaissances théoriques du stagiaire et les exigences du métier d'enseignant sur le terrain. selon Monsieur N, l'un des encadreurs interrogés : « *les stagiaires se réfèrent plus à ce qu'ils ont vu l'enseignant faire lorsqu'ils étaient encore élèves au lycée qu'à ce qu'ils ont appris à l'ENS.* »

Le troisième sous-thème portait sur Le dispositif de formation à l'ENS. De l'avis des enquêtés, ce dispositif a beaucoup de failles. Les encadreurs-PLEG, de façon unanime, pensent que le dispositif de formation des enseignants de philosophie de l'ENS n'est pas suffisamment bien organisé. L'un des encadreurs en la personne de monsieur N.J estime que « *le dispositif de formation est plus centré sur l'apprentissage des théories philosophiques universitaires que sur l'acquisition des connaissances sur l'enseignement de la philosophie élémentaire du lycée* »

Concernant Les compétences professionnelles qui constituaient le dernier sous-thème de notre premier thème, les onze encadreurs-PLEG de notre enquête estiment que c'est l'expérience de la formation continue sur le terrain qui fournie aux enseignants de philosophie, les compétences professionnelles nécessaires pour la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie

### **V.3.3.3 : Résultat du troisième thème : Évaluation des stagiaires**

Le thème n°3 de notre grille portait sur l'évaluation des élèves-professeurs de philosophie dans le cadre du stage pratique. Pour aborder ce thème, nous nous sommes servis de deux sous-thèmes : le type d'évaluation et les critères d'évaluation en situation de stage pratique. Par rapport au type d'évaluation, les encadreurs-PLEG nous ont proposé des réponses qu'on a regroupées en deux catégories. Parmi les onze (11) interrogés, quatre (4) encadreurs-PLEG estiment que les stagiaires ont eu droit à deux types d'évaluation, les évaluations formatives menées par l'encadreur, le Co-stagiaire et l'inspecteur de suivi et une évaluation sommative à deux phases : une première phase qui se fonde sur l'enseignement d'une notion du programme, et la seconde phase qui se fonde sur l'enseignement d'un texte philosophique. Pour les six autres encadreurs-PLEG, l'évaluation des stagiaires est de deux types : une évaluation de la capacité du stagiaire à conduire les notions au programme et une évaluation de la capacité du stagiaire à concevoir et à conduire les situations didactiques sur un texte philosophique.



Pour ce qui est du second sous-thème, les quatre encadreurs-PLEG qui parlaient des évaluations formatives et sommatives nous ont fait savoir que l'évaluation formative était centré sur les manquements du stagiaire que relevaient le Co-stagiaire, l'encadreur, et l'inspecteur de suivi dans le but d'aider ce dernier à comprendre ce qui convient de faire dans la conception et dans la conduite professionnelle des situations didactiques de la philosophie. L'évaluation sommative selon ce groupe d'encadreur-PLEG, se fonde sur les critères définis par un document annexe contenu dans le guide du stage pratique. Pour les six autres qui considèrent l'évaluation sur les notions et celle sur le texte comme les deux formes qui existent dans le cadre du stage pratique, ils estiment que c'est dans le guide du stage pratique qu'on trouve les critères à partir desquelles ont évalué les stagiaires.

#### **V.3.3.4 : Résultat du quatrième thème : Carrefour pédagogique**

Notre entretien avec les encadreurs-PLEG sur le thème du carrefour pédagogique était fondé sur les aspects suivants : attitude des stagiaires, rôle des encadreurs et la nature des échanges. De ce qui résulte de l'entretien avec les encadreurs-PLEG sur le premier aspect de ce thème basé sur l'Attitude des stagiaires, on note l'unanimité de ces derniers sur le caractère courtois et respectueux des stagiaires dont ils ont eu la charge. Ce qui a le plus intéressé les encadreurs, c'est la volonté des stagiaires à comprendre et à maîtriser le travail de l'enseignant de philosophie que manifestaient les stagiaires.

Une fois cet aspect abordé, nous avons ensuite examiné l'autre aspect du thème qui était fondé sur le rôle des encadreurs lors des carrefours pédagogiques. De l'avis des encadreurs, nous retenons que le carrefour pédagogique est un lieu d'échange entre les stagiaires et les encadreurs après les séances d'enseignement. Selon monsieur M.T, « *le rôle de l'enseignant-encadreur est de permettre au stagiaire de poser un regard critique sur la conception et la conduite des situations pédagogiques menées* ». Pour les encadreurs, c'est lors du carrefour pédagogique que se situe la formation pratique. Les encadreurs que sont les inspecteurs pédagogiques, les enseignants de l'ENS et du lycée permettent aux stagiaires de comprendre en quoi consiste concrètement le travail d'un enseignant de philosophie sur le terrain. Selon Monsieur A. N, l'un des encadreurs-PLEG consultés à cet effet, « *c'est lors du carrefour pédagogique que l'encadreur-PLEG donne aux stagiaires les connaissances pratiques sur la conception d'une leçon, la conception d'une fiche pédagogique, la conduite d'une leçon, la maîtrise de la classe et la stratégie pour gérer convenablement le temps imparti à chaque activité pédagogique* »

L'aspect du thème concernant la nature des échanges était le dernier. Selon la plus part des encadreurs-PLEG, il s'agit d'une franche discussion sur les techniques et méthode d'enseignement. Les échanges sont d'ordre pédagogique voilà pourquoi on parle de carrefour pédagogique

### **V.3.3.5 : Résultat du cinquième thème : Perception du dispositif de formation des enseignants à l'ENS**

Le thème n°5 de notre entretien avec les encadreurs-PLEG concernait la perception qu'ils avaient du processus de professionnalisation des enseignants partant des aspects tels que les contenus de la formation, les objectifs, et les dysfonctionnements de ce processus. Pour les onze encadreurs-PLEG consultés, sur la perception de la professionnalisation au niveau des contenus de la formation, il y a inadéquation entre ce qu'on enseigne à l'ENS et ce qui se fait sur le terrain du travail pratique. Les contenus des enseignements à l'ENS ne cadrent pas toujours avec les exigences du lycée.

L'autre aspect de cette perception de la professionnalisation portait sur les objectifs de la professionnalisation. De l'avis des encadreurs-PLEG, les objectifs de la professionnalisation ne cadrent pas du tout avec les contenus des enseignements à l'ENS. Selon Monsieur A. N « *la professionnalisation a pour objectif fondamental l'acquisition des compétences professionnelles nécessaires à la pratique de l'enseignement, mais cet objectif est dénaturé par les contenus qui ne respectent pas ces exigences* »

Partant de la perception de la professionnalisation des encadreurs-PLEG interrogés, on relève que tous sont d'avis que la professionnalisation des élèves-professeurs a des dysfonctionnements. Pour certains ces dysfonctionnements sont au niveau du rapport entre ce qui se fait au lycée et ce qu'on apprend aux élèves-professeurs. Pour d'autres, les dysfonctionnements de la formation des enseignants au Cameroun son d'ordre organisationnel. Le processus de professionnalisation est mal planifié dans la mesure où l'accent est mis sur l'apprentissage des théories philosophiques comme à l'université et on accorde très peu d'importance à l'aspect technique de l'enseignement de la philosophie au lycée. Pour ces encadreurs-PLEG, les dysfonctionnements de la professionnalisation se font ressentir au niveau du stage pratique. Une fois sur le terrain les élèves-professeurs n'ont pas de ressources théoriques pouvant les aider dans le choix des documents nécessaires, et dans la conduite des activités pédagogiques.

### **V.3.3.6 : Résultat du sixième thème : le stage pratique**

Nous avons voulu avoir des informations sur le stage pratique dans notre entretien avec les encadreurs-PLEG. C'est la raison pour laquelle nous avons choisis de réserver le thème n° 6 de notre enquête auprès des encadreurs-PLEG au stage pratique. Nous avons souhaité examiner ce thème sous quatre aspects à savoir : l'importance du stage, le déroulement du stage, les difficultés liées au stage et les mesures d'optimisation du stage pratique. S'agissant de l'importance du stage pratique, les encadreurs-PLEG sont de commun accord que le stage est la partie la plus importante de la formation des enseignants. L'importance du stage tient principalement au fait que, c'est l'occasion pour le stagiaire de faire l'expérience du terrain. Selon Madame G. M. encadreur-PLEG « *le stage pratique est la partie de la formation qui permet à l'élève-professeur d'acquérir les compétences professionnelles qui feront de lui un enseignant complet.* »

Au niveau du déroulement du stage, l'entretien avec les encadreurs-PLEG nous a fait savoir que tout s'est passé comme prévu dans le guide du stage pratique. Il s'agit d'un apprentissage pratique d'une période de six semaines. Pendant les six semaines de stages pratique, le stagiaire commence par une période d'observation de deux semaines et achève son stage en dispensant les cours. Selon Monsieur T. F « *le déroulement du stage couvre la période d'une séquence pédagogique qui est de six semaines. Dans cette période le stagiaire observe, enseigne et évalue les apprenants sur la supervision des encadreurs qui le guident à chaque étape du processus* »

Pour ce qui est des difficultés du stage pratique, nous retenons les éléments communs que les encadreurs-PLEG ont pointés au cours des entretiens. Les points sur lesquels les encadreurs s'accordent en ce qui concerne les difficultés du stage pratique sont : le délai très court du stage, la mise en stage tardive des élèves c'est-à-dire à la fin de la troisième séquence, l'abandon des stagiaires par les inspecteurs de suivis et les encadreurs de l'ENS. Pour Madame E.O : « *les stagiaires durant tout le stage pratique, ont été abandonnés par les autres encadreurs, cela est préjudiciable à leur formation. Ces derniers ont une importance fondamentale dans la formation pratique du stagiaire. Il n'est pas bon de laisser toute cette tâche à l'encadreur-PLEG* ». On note aussi comme difficulté, le paiement tardif des primes d'encadrement aux encadreurs-PLEG. Parmi les difficultés, on peut aussi citer la pression du mémoire que ressentent les stagiaires vers la fin du stage.

Comme mesure d'optimisation du stage pratique, nous notons que les encadreurs-PLEG sont de commun accord que le stage pratique devrait durer un peu plus que ce qui est prévu.

Pour sept (7) d'entre eux, la meilleure manière de former les stagiaires de façon pratique c'est de permettre que les élèves-professeurs fassent deux stages au cours de leur formation. Pour Monsieur N.J « *il est important que les décideurs en charge de la formation des enseignants au Cameroun envoient les élèves-professeurs du second cycle de l'ENS deux fois en stage pour optimiser le rendement. Il faut un stage pratique d'imprégnation en quatrième année et un stage pratique certificatif en cinquième année* ». Nombreux sont ceux qui estiment qu'il faut fournir au élèves-professeurs des connaissances théoriques sur le travail de l'enseignant au lycée. Cela permettrait que les stagiaires soient mieux équipés dans le cadre du stage. Monsieur N.P estime que « *le stage est pénible du fait que les élèves-professeurs n'ont aucune idée de ce qu'on nomme projet pédagogique, fiche de progression. Ils ne disposent pas de connaissances sur le programme et sur la manière de concevoir et de conduire un cours de philosophie. C'est pour quoi il faut revoir la formation théorie si nous voulons optimiser les résultats du stage pratique* »

### **V.3.3.7 : Résultat du septième thème : l'acquisition des compétences professionnelles**

Le thème n°7 de notre entretien avec les encadreurs-PEG portait sur l'acquisition des compétences professionnelles. Pour examiner ce thème, nous avons ciblé quatre principaux aspects : l'analyse du travail de l'enseignant, la formation initiale, la formation continue, les Technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour ce qui concerne l'analyse du travail de l'enseignant, tous les encadreurs-PEG estiment que c'est l'élément fondamental qui permet de définir et d'acquérir les compétences nécessaires à la pratique du métier. Selon monsieur M.J.P ; « *Pour être compétent comme enseignant il faut tout d'abord connaître les exigences de ce métier, les méthodes et les techniques qui favorisent une exécution professionnelle des tâches de l'enseignement et de l'apprentissage* »

La question de la formation initiale que nous avons examinée avec les encadreurs-PEG nous a permis de comprendre que la base de l'acquisition des compétences c'est la formation initiale. De nos entretiens avec les encadreurs-PEG, on relève l'importance qu'ils accordent à la formation initiale. Tous les encadreurs-PEG estiment que la formation initiale est fondamentale. Elle implante chez le futur enseignant les connaissances et les techniques de bases du métier. Cependant huit encadreurs-PEG estiment que la formation initiale des enseignants au Cameroun comporte des failles qui à la longue, feront perdre le prestige de cette étape de la professionnalisation

Concernant la formation continue, chacun parlait de son expérience propre pour montrer son importance pour les enseignants sur le terrain. Certains encadreurs-PLEG font savoir que l'enseignement est un métier qui est sans cesse en évolution, la formation continue aide l'enseignant sur le terrain à suivre l'évolution de l'enseignement et à adapter ces nouveautés à son expérience. Pour d'autres comme monsieur N.J ; *« la formation continue désigne les efforts que l'enseignant met en œuvre pour se perfectionner dans la pratique de son métier. Ces efforts personnels de l'enseignant sont accompagnés par le ministère qui organise des journées pédagogiques et des séminaires de formation sur les techniques et méthodes pédagogiques »*

S'agissant de l'apport des techniques de l'information et de la communication, tous les encadreurs son d'avis que l'utilisation des TIC favorise le perfectionnement de l'enseignant et augmente son rendement. Nous avons noté au cours de nos différents entretiens avec les encadreurs-PLEG que tous font recours au TIC dans la préparation des cours. Selon Monsieur G.B.Y : *« les TIC sont pour l'enseignant un moyen de continuer sa formation personnelle. Avec l'expérience on acquiert de nouvelles compétences et on renforce celles que nous avons eues au cours de notre passage à l'ENS. Les TIC sont au centre de ce processus »* Pour sa part Monsieur N.J.M affirme que : *« Les TIC sont incontournables aujourd'hui dans la pratique du métier d'enseignant. Les outils des TIC facilitent considérablement le travail de l'enseignant »*

### **V.3.3.8 : Résultat du huitième thème : Optimisation de la professionnalisation à l'ENS**

Le thème n°8 de nos entretiens avec les encadreurs-PLEG était fondé sur les mesures d'optimisation de la professionnalisation des enseignants à l'ENS. Dans ce thème nous avons principalement examiné quatre (4) éléments à savoir : les critères de sélection des élèves-professeurs, le dispositif de formation, les formateurs et les évaluations des élèves-professeurs. Nous allons présenter les résultats issus de ces entretiens tenus avec les encadreurs-PLEG sur ce thème en insistant principalement sur les points convergents des dires de nos enquêtés. Concernant les critères de sélection, les encadreurs sont d'accord sur le fait que la corruption a favorisé la sélection des personnes moins méritantes. Ils estiment qu'il faut principalement baser la sélection des futurs enseignants sur le mérite. Pour sept (7) de nos enquêtés, il ne faut accepter que ceux qui détiennent une licence en philosophie uniquement. Ceci permettrait de ne plus insister sur les connaissances de la matière mais plutôt sur les techniques et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de cette matière.

Pour ce qui est du dispositif de formation, les encadreurs sont unanimes sur le fait qu'il faut le réorganiser. Pour ces derniers, il faut que le dispositif de formation à l'ENS soit en adéquation avec les réalités du travail de l'enseignant sur le terrain. Tous sont d'avis qu'il faut accorder un peu plus de temps à la formation pratique des enseignants qui est le stage. Pour la plus part de nos enquêtés, il faut que le dispositif de formation se fonde sur les besoins du métier afin que la performance des enseignants soit vérifiable dans l'exécution des tâches de l'enseignement

Sur le thème des formateurs des enseignants à l'ENS, les enquêtés pensent majoritairement que ceux-ci ne doivent pas seulement être des enseignants du supérieur. Il faut aussi faire intervenir les enseignants chevronnés du secondaire. Pour nos encadreurs-PLEG, il faut aussi former les encadreurs en charge de la professionnalisation des enseignants à l'ENS. Pour Monsieur N.J : *« il n'est pas normal que les académiciens n'ayant aucune formation professionnelle fassent partir des formateurs à l'ENS. Il faut que les professionnels enseignent les professionnels »*

S'agissant des évaluations, nous retenons de nos entretiens le point de vue que partage nos enquêtés. Pour ces derniers, il faut accorder une grande place à l'évaluation sur terrain en situation de stage. Car si on continue à accorder la première place aux évaluations théoriques on ne sera jamais certain du niveau de compétence réel des futurs enseignants.

### **V.3.3.9 : Résultat du neuvième thème : L'enseignement de la philosophie**

Nos différents entretiens avec les onze encadreurs-PLEG que nous avons ciblé dans cette étude nous a permis d'avoir une idée claire sur l'enseignement de la philosophie qui était en fait le thème n°9 de notre entretien. Nous avons principalement choisis de parler des aspects tels que : les objectifs, les méthodes, les contenus et les évaluations. En ce qui concerne les objectifs de l'enseignement de la philosophie nous retenons que les encadreurs-PLEG consultés sont tous d'accord sur leur importance et sur leur pertinence. Pour Madame E.O. H : *« les objectifs de l'enseignement de la philosophie tels que définis dans le programme officiels sont d'actualité et garde dans le contexte actuel toute leur pertinence dans le processus de formation de nos jeunes »*

Selon les PLEG formateurs consultés, les méthodes en vigueur dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la philosophie sont des méthodes actives. La méthode active définie par le programme officiel, est fondée sur l'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant. Pour Monsieur N.M : *« le programme officiel insiste sur le fait que l'enseignement de la philosophie se déroule selon la méthode active fondée sur la formulation des objectifs, la lecture des textes philosophiques et le débat »*

Toujours dans le souci de comprendre comment se pratique la philosophie dans le cadre de l'enseignement, nous avons abordé avec les encadreurs-PLEG la question des contenus. Sur cette questions, les points de vus sont divergents. Ce sur quoi tous les encadreurs-PLEG sont d'accord, c'est que le contenu du programme de philosophie des séries littéraires est très vaste. Pour la plus part des encadreurs-PLEG il y a dans le contenu du programme des chapitres qui ne servent pas à grand chose et qui mériteraient d'être enlevés pour rendre le programme réalisable. Pour Monsieur M.J : *« il est très difficile pour les enseignants de terminer le programme en terminale littéraires. Il ya vingt-huit chapitres, trois œuvres à étudier et deux exercices méthodologiques. Pour le temps imparti à l'enseignement de la philosophie il n'est pas possible d'exécuter ce programme du début à la fin »*

En examinant la question des évaluations des élèves en philosophie, les encadreurs ne trouvent pas d'inconvénients. Ils nous font savoir que l'épreuve de philosophie est fondée sur deux dissertations et un texte. Le candidat dispose de quatre heures de temps pour traiter un sujet de philosophie. On nous apprend que les copies sont corrigées selon un barème défini à cet effet. Rien ne se fait au hasard.

#### **V.3.3.10 : Résultat du dixième thème : L'approche par compétence**

Nos entretiens avec les différents encadreurs-PLEG se sont achevés par l'examen de l'approche par conséquence (APC). Il s'agissait en fait de notre thème n°10. Pour avoir des informations sur ce thème nous avons, au cours de nos entretiens examiné deux aspects : Connaissance de l'APC et l'APC dans la professionnalisation des enseignants. S'agissant de la connaissance de l'APC, quatre de nos enquêtés estiment en avoir des connaissances. Pour cette catégorie d'encadreurs-PLEG, les journées pédagogiques sont l'occasion de comprendre l'APC. Selon Monsieur T.F *« C'est dans la pratique de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la morale que nous avons grandement fait l'expérience de l'APC. Il faut signaler en passant que les enseignants de philosophie sont aussi chargés d'enseigner l'ECM »* Les autres enquêtés ont une connaissance approximative de cette nouvelle approche



pédagogique. Selon cette dernière catégorie d'encadreurs-PLEG, la philosophie n'a pas encore intégré cette méthode d'enseignement.

En examinant le deuxième aspect de notre thème qui portait sur l'APC dans la professionnalisation des enseignants, nous avons eu des points de vue très divergents et même antagonistes. Pour certains comme Monsieur N.J l'approche par compétence n'a rien à faire dans la formation des enseignants de philosophie. Six de nos enquêtés partagent ce point de vue. Pour les autres l'APC est une approche importante pour la formation. Des dires de cette dernière catégorie d'enquêtés l'APC est profondément pratique. Elle peut permettre, dans le cadre de la formation des enseignants, de fournir des compétences nécessaires aux apprenants à partir des situations didactiques pratiques. Selon Madame G.M.M : « *En intégrant l'APC, dans la formation des enseignants on aura des professionnels beaucoup plus pratiques que théoriques. De plus on donnera à ces professionnels des compétences nécessaires pour pratiquer cette méthode dans le cadre de leurs enseignements en ECM et puis après en philosophie.* »

#### **V.3.4 : Résultat de l'entretien avec les inspecteurs pédagogiques**

Le guide d'entretien qui nous a permis de collecter des informations auprès des encadreurs-PLEG, est le même que nous avons utilisé pour collecter des informations auprès des inspecteurs pédagogiques. Nous avons prévu douze entretiens avec les inspecteurs qui effectivement étaient au nombre de douze dans le suivi des stagiaires de philosophie. Nous n'avons pu avoir que huit (08) entretiens avec (08) huit inspecteurs pédagogiques qui ont bien voulu accepter converser avec nous. L'entretien était fondé sur dix thèmes principaux comme avec les encadreurs-PLEG : 1- identité de l'enquêté, 2- la professionnalisation à l'ENS, 3- évaluation des stagiaires, 4- carrefour pédagogique, 5- perception du dispositif de formation, 6- le stage pratique, 7- acquisition des compétences professionnelles, 8- optimisation de la formation à l'ENS, 9- l'enseignement de la philosophie, 10- l'approche par compétence.

##### **V.3.4.1 : résultat du premier thème : identification des enquêtés**

Dans notre propos liminaire au cours de l'entretien avec les inspecteurs pédagogiques, nous avons pris soin de présenter l'enquêteur, la nature de la recherche et ses objectifs, la garantie de la confidentialité des informations et de l'identité spécifique de l'enquêté. Ce qui nous a permis de passer à l'examen du premier thème centré sur la présentation de l'enquêté sur le plan professionnel. Le tableau ci-après permet d'avoir une idée sur nos enquêtés



**Tableau 8 : Récapitulatif des inspecteurs pédagogiques consultés**

Enquêtés	Sexe	Ancienneté dans l'inspection	Grade dans l'inspection	Nombres de stagiaires suivis
E1	Féminin	05 ans	I.P.R	06
E2	Masculin	08 ans	I.P.R	06
E3	Masculin	10 ans	I.P.N	10
E4	Masculin	10 ans	I.P.N	10
E5	Féminin	06 ans	I.P.R	08
E6	Masculin	08 ans	I.P.R	06
E7	Masculin	12 ans	I.P.N	10
E8	Masculin	08 ans	I.P.R	06

#### **V.3.4.2 : Résultat du deuxième thème : professionnalisation à l'ENS**

Rappelons que le thème n°2 était centré sur quatre sous-thèmes : le travail de l'enseignant de philosophie, l'adéquation entre les connaissances théoriques et les exigences du métier d'enseignant, le dispositif de formation à l'ENS, les compétences professionnelles. L'entretien avec les inspecteurs nous a fourni des informations suivantes : s'agissant du sous-thème portant sur le travail de l'enseignant de philosophie, nous avons eu des points de vue divergents. De nos huit inspecteurs pédagogiques trois (03) pensent que les élèves-professeurs suivis ont une connaissance approximative du travail concret d'un enseignant de philosophie. Pour quatre (04) de ces inspecteurs, les élèves-professeurs ont des connaissances profondes sur le travail de l'enseignant mais ces connaissances sont purement théoriques. Pour l'un de ses inspecteur Monsieur O.P « *les connaissances théorique que le stagiaire a du travail de l'enseignant de philosophie lui permettent de comprendre facilement les action de l'encadreur lors du stage pratique* ». Un seul inspecteur estime que les élèves-professeurs ignorent tout du travail d'un enseignant de philosophie. Pour Monsieur W.S l'inspecteur en question : « *le comportement des stagiaires et la qualité des questions qu'il posent lors des échanges prouvent qu'ils ne disposent d'aucune connaissance théorique sur le travail technique d'un enseignant de philosophie* »

Pour le second sous-thème qui s'intéressait à l'Adéquation entre les connaissances théoriques et les exigences du métier d'enseignant, les trois (03) premiers inspecteurs qui parlaient de la connaissance approximative des stagiaires font savoir qu'il existe des dysfonctionnements qui font en sorte qu'il ait inadéquation entre les connaissances théoriques et certains aspects du travail de l'enseignant sur le plan pratique. Pour l'autre groupe de quatre (04) ce que les élèves-professeurs apprennent sur le plan théorique est en adéquation avec les exigences du travail de l'enseignant sur le terrain, la formation. Pour le dernier inspecteur qui estimait que les stagiaires ne savent rien du travail technique de l'enseignant : « *Il y a une profonde inadéquation entre la théorie qui se fait à l'ENS et ce que les futurs enseignants seront appelés à pratiquer sur le terrain.* »

Le troisième sous-thème était axé sur le dispositif de formation à l'ENS. On relève ici une certaine convergence des points de vue des inspecteurs sur l'imperfection du dispositif. Tous admettent qu'ils existent des dysfonctionnements qui freinent le bon fonctionnement du dispositif de professionnalisation à l'ENS.

Concernant Les compétences professionnelles qui constituaient le dernier sous-thème de notre premier thème, nos inspecteurs pédagogiques reconnaissent à l'unanimité que c'est avec l'expérience de la pratique et la formation continue qu'elles s'implantent profondément

#### **V.3.4.3 : Résultat du troisième thème : Évaluation des stagiaires**

Dans le cadre du Le thème n°3 portait sur l'évaluation des élèves professeurs de philosophie dans le cadre du stage pratique, nous nous sommes servis de deux sous-thèmes : le type d'évaluation et les critères d'évaluation en situation de stage pratique. Par rapport au type d'évaluation, les inspecteurs nous font savoir que l'évaluation certificative est précédée par des évaluations formatives qui sont permanentes. De l'avis de l'un de nos inspecteurs pédagogiques Monsieur A.F : « *ce sont les évaluations formatives qui permettent au stagiaire de bien préparer l'évaluation certificative qui se fonde sur les notions et sur le texte* »

Le second sous-thème qui portait sur les critères d'évaluation des stagiaires dans ce thème a également été abordé avec les inspecteurs pédagogiques. Des dires des enquêtés, on a pu relever que c'est dans le guide du stage pratique qu'on trouve les critères à partir desquelles on évalue les stagiaires.

#### **V.3.4.4 : Résultat du quatrième thème : Carrefour pédagogique**

Le thème du carrefour pédagogique était fondé sur les aspects suivants : attitude des stagiaires, rôle des encadreurs et la nature des échanges. De ce qui résulte de l'entretien avec les Inspecteurs pédagogiques sur le premier aspect de ce thème basé sur l'Attitude des stagiaires, on note l'unanimité de ces derniers sur le caractère courtois et respectueux des stagiaires dont ils ont eu la charge. Tous comme les encadreurs-PLEG de notre enquête, les inspecteurs pédagogiques sont du même avis en ce qui concerne l'attitude d'humilité des stagiaires. Ce qui a le plus intéressé les encadreurs c'est la volonté des stagiaires à comprendre et à maîtriser le travail de l'enseignant de philosophie que manifestaient les stagiaires.

Une fois cet aspect abordé, nous avons ensuite examiné l'autre aspect du thème qui était fondé sur le rôle des encadreurs lors des carrefours pédagogiques. Les inspecteurs pédagogiques reconnaissent tous qu'il s'agit d'un lieu d'échange entre les stagiaires et les encadreurs. De l'avis de Madame E.D : *« la tâche de l'inspecteur pédagogique dans le cadre du carrefour pédagogique est de montrer aux stagiaires les principes qui conditionnent la pédagogie dans la conduite d'une leçon de philosophie. »* pour nos inspecteurs, Les encadreurs qui assurent la formations pratiques du stagiaire sont tenus lors des carrefours pédagogiques de fournir aux stagiaires des connaissances qui leurs permettent de comprendre en quoi consiste concrètement le travail d'un enseignant de philosophie sur le terrain.

L'aspect du thème concernant la nature des échanges était le dernier. Selon la plus part des inspecteurs il s'agit d'une franche discussion sur les techniques et méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la philosophie. Les échanges sont d'ordre pédagogique voilà pourquoi on parle de carrefour pédagogique.

### **V.3.4.5 : Résultat du cinquième thème : Perception du dispositif de formation des enseignants à l'ENS**

La perception du processus de professionnalisation des enseignants faisait l'objet du thème n°5 de nos entretiens avec les inspecteurs pédagogiques. Il était fondé sur quatre principaux éléments : les contenus de la formation, les objectifs, et les dysfonctionnements de ce processus. Pour trois (03) de nos inspecteurs consultés sur la perception de la professionnalisation au niveau des contenus de la formation, il y a une certaine inadéquation entre les contenus qu'on enseigne à l'ENS et certains aspects de ce qui se fait sur le terrain du travail pratique. Il s'agit d'une inadéquation partielle sur certains éléments du contenu selon cette catégorie d'inspecteurs. Pour quatre (04) de nos inspecteurs, il n'y a aucune inadéquation entre les contenus et la pratique. Selon Monsieur T. G : *« Les contenus de la formation sont théoriques et pratiques c'est ce qui permet de construire des compétences professionnelles chez les formés. Les contenus des enseignements à l'ENS ne cadrent pas avec les exigences du lycée. »*. Pour un de ces inspecteurs les contenus de la formation des enseignants à l'enseignement de la philosophie sont à revoir. Ces contenus contrastent avec les attentes de l'enseignement de la philosophie au secondaire.

En ce qui concerne les objectifs de la professionnalisation, nous pouvons relever dans les dires de nos inspecteurs, une convergence de points de vue. De l'avis de ces inspecteurs, on apprend que les objectifs de la professionnalisation sont de procurer des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement et à l'apprentissage des disciplines scientifiques retenus dans la formation du citoyen camerounais. Quatre de ces huit inspecteurs relèvent tout de même l'inadéquation qui existe entre les contenus et les objectifs. Pour Madame A.C : *« c'est le manque de congruence entre les contenus et les objectifs qui fragilise ce processus de professionnalisation au département de philosophie »*

Pour ce qui est des dysfonctionnements dans le processus de formation. On relève que tous les inspecteurs reconnaissent que tout n'est pas parfait dans le dispositif de formation des enseignants de philosophie. Les inspecteurs pédagogiques sont unanimes sur le fait que la professionnalisation des élèves professeur a des dysfonctionnements. Pour certains ces dysfonctionnements sont au niveau du rapport entre ce qui se fait au lycée et ce qu'on apprend aux élèves-professeurs. Pour d'autres les dysfonctionnements de la formation des enseignants au Cameroun sont d'ordre organisationnel. Le processus de professionnalisation est mal planifié dans la mesure où l'accent est mis sur l'apprentissage des théories philosophiques comme à

l'université et on accorde très peu d'importance à l'aspect technique de l'enseignement de la philosophie au lycée. Certains estiment que les dysfonctionnements qu'on observe dans la professionnalisation sont plus au niveau du stage pratique. Une fois sur le terrain les élèves-professeurs n'ont pas de ressources théoriques pouvant les aider dans le choix des documents nécessaires, et dans la conduite des activités pédagogiques.

#### **V.3.4.6 : Résultat du sixième thème : le stage pratique**

Le thème n° 6 de notre enquête était réservé au stage pratique. Dans l'examen de ce thème nous avons principalement abordé quatre éléments. Nous avons souhaité examiner à savoir : l'importance du stage, le déroulement du stage, les difficultés liées au stage et les mesures d'optimisation du stage pratique. S'agissant de l'importance du stage pratique, nous relevons que les inspecteurs pédagogiques reconnaissent la nécessité du stage dans le processus de formation à l'enseignement. Nos inspecteurs ont pratiquement la même perception du stage pratique. De nos entretiens avec ces derniers nous relevons une convergence des points de vue sur le fait que le stage pratique est la partie la plus importante dans la formation des enseignants. Pour Monsieur E.A : *« le stage pratique est une phase de la formation qui expérimente de façon concrète les connaissances théorique afin de construire des compétences nécessaires à la conception et à la gestion des situations pratiques d'enseignement-apprentissage »* L'importance du stage tient principalement au fait que celui transforme la théorie en pratique.

Dans l'examen du second sous-thème focalisé sur le déroulement du stage pratique, chaque de nos entretiens avec les inspecteurs consultés nous a fait savoir qu'en dehors des contraintes liés au temps, tout s'est passé comme prévu dans le guide du stage pratique. Il s'agit d'un apprentissage pratique d'une période de six semaines. Pendant les six semaines de stages pratique, le stagiaire commence par une période d'observation de deux semaines et achève son stage en dispensant les cours. Pour Madame E.D *« le stage pratique est très pris au sérieux parce qu'il est suivi a plusieurs niveau. Les inspecteurs, en dehors des tâches pédagogiques qui leurs incombent, ont le devoir de veiller sur le bon déroulement du stage tel que prévu par le document officiel »*

Pour ce qui est des difficultés du stage pratique, nous retenons les éléments communs que les inspecteurs pédagogiques ont pointés au cours des entretiens. Les points sur lesquels les inspecteurs s'accordent en ce qui concerne les difficultés du stage pratique sont : l'abandon des salles de classe aux stagiaires par certains enseignants, le délai très court du stage, la mise en

stage tardive. Pour Monsieur D.F : *« dans le suivi des stagiaires j'ai relevé certains enseignants chargé de l'encadrement des stagiaires se contentaient de leurs donnée des cours déjà préparés. Ce qui est très préjudiciable à la formation pratique du future enseignant.»*

Pour nos inspecteurs pédagogiques, le stage est une étape fondamentale dans la professionnalisation des enseignants. Pour cette raison on peut retenir comme mesure d'optimisation du stage pratique, le professionnalisme des encadreurs-PLEG qui ont la plus grande part de responsabilité dans la formation pratique du stagiaire. En analysant les dires de nos inspecteurs, on remarque que ces derniers sont d'accord sur le fait que les élèves-professeurs de l'ENS de Yaoundé doivent faire plusieurs stages pratiques au cours de leur formation initiale. Pour Monsieur O.J *« le stage pratique est ce qui développe les compétences professionnelles parce que l'apprenant est face aux situations pratique. C (est pour cela qu'il est important de mettre l'accent sur cet aspect de la formation en envoyant les apprenants plusieurs fois en stage.»*

#### **V.3.4.7 : Résultat du septième thème : l'acquisition des compétences professionnelles**

Le thème n°7 de notre entretien avec les inspecteurs portait sur l'acquisition des compétences professionnelles. Quatre principaux aspects était au centre de nos entretiens sur cette question. Il s'agissait notamment de l'analyse du travail de l'enseignant, la formation initiale, la formation continue, les Technologie de l'information et de la communication (TIC). De l'avis des inspecteurs pédagogiques de notre enquête, on note une convergence de point de vue sur l'importance de l'analyse du travail dans le processus de professionnalisation des enseignants de philosophie. Selon Monsieur A.P, l'un des inspecteurs pédagogiques consulté : *« la finalité de la formation est de donner des connaissances nécessaires à la pratique professionnelle du métier d'enseignant. Dans cette optique l'analyse du travail de l'enseignant apparait comme une opération préalable sur laquelle doit se focaliser la professionnalisation. »*

La formation initiale que nous avons examinée avec chacun des inspecteurs pédagogiques nous a permis de comprendre que la base de l'acquisition des compétences c'est la formation initiale. Tous les inspecteurs insistent sur la place fondamentale qu'occupe la formation initiale dans la pratique du métier d'enseignant. Elle implante chez le futur enseignant les connaissances et les techniques de bases du métier. Pour les certains inspecteurs

consultés, la formation initiale des enseignants dans le contexte camerounais a beaucoup de difficultés.

Selon nos inspecteurs, la formation continue est l'occasion de continuer la formation des enseignants sur le terrain. Pour Monsieur D.F : *« c'est principalement la raison d'être de l'inspection pédagogique dans notre pays. Il s'agit de mettre les enseignants au parfum de toutes les innovations pédagogiques qui ont cours dans le monde de l'éducation »*. Il faut rappeler que les inspecteurs, de façon unanime, reconnaissent que la formation continue qu'ils assurent sur le terrain est un élément fondamental dans l'acquisition des compétences professionnelles.

S'agissant de l'apport des techniques de l'information et de la communication, tous les encadreurs sont d'avis que l'utilisation des TIC favorise le perfectionnement de l'enseignant et augmente son rendement. Les inspecteurs nous font comprendre que le ministère des enseignements secondaires insiste sur le fait qu'il doit amener les enseignants en exercice sur le terrain à faire usage des TIC dans le cadre de leurs recherches et de leurs enseignements. Pour l'un de nos inspecteurs pédagogiques consultés dans le cadre de cette enquête Monsieur T.J : *« Cela permet d'initier le jeune citoyen aux TIC qui sont incontournables aujourd'hui à l'ère de l'économie numérique. »*

#### **V.3.4.8 : Résultat du huitième thème : Optimisation de la professionnalisation à l'ENS**

Le thème n°8 de nos entretiens était fondé sur les mesures d'optimisation de la professionnalisation des enseignants à l'ENS. Dans ce thème nous avons principalement examiné quatre (4) éléments à savoir : les critères de sélection des élèves-professeurs, le dispositif de formation, les formateurs et les évaluations des élèves-professeurs. Nous allons présenter les résultats issus de ces entretiens tenus avec les inspecteurs sur ce thème en insistant uniquement sur les points convergents des dires de nos enquêtés. Concernant les critères de sélection, les inspecteurs sont d'accord sur le fait qu'il faut principalement baser la sélection des futurs enseignants sur le mérite.

Pour ce qui est du dispositif de formation, nos inspecteurs partagent le point de vue selon lequel ce dispositif n'est pas parfait. Ils sont unanimes sur le fait qu'il faut le réorganiser. Pour ces derniers, il faut que le dispositif de formation à l'ENS soit en adéquation avec les réalités du travail de l'enseignant sur le terrain. Tous sont d'avis qu'il faut accorder un peu plus

de temps à la formation pratique des enseignants en envoyant plusieurs fois les apprenants en stage. Pour la plus part de nos enquêtés, il faut que le dispositif de formation se fonde sur les besoins du métier afin que la performance des enseignants soit vérifiable dans l'exécution des tâches de l'enseignement.

Sur le thème des formateurs des enseignants à l'ENS, les inspecteurs enquêtés pensent majoritairement que ceux-ci ne doivent pas selon être des enseignants du supérieur. Il faut aussi faire intervenir les inspecteurs et les enseignants chevronnés du secondaire.

S'agissant des évaluations, nous retenons de nos entretiens le point de vue que partage nos enquêtés. Pour ces derniers il faut accorder une grande place sur l'évaluation du terrain en situation de stage. Car si on continue à accorder la première place aux évaluations sur la théorie on ne sera jamais certain du niveau de compétence réel des futurs des enseignants.

#### **V.3.4.9 : Résultat du neuvième thème : L'enseignement de la philosophie**

Dans cette étude, nous avons également abordé avec les inspecteurs pédagogiques, la question de l'enseignement de la philosophie qui faisait office de notre thème n°9. Nous avons principalement choisis de parler des aspects tels que : les objectifs, les méthodes, les contenus et les évaluations. En ce qui concerne les objectifs de l'enseignement de la philosophie nous retenons que les inspecteurs consultés sont tous d'accord sur le fait que les objectifs de l'enseignement de la philosophie sont toujours d'actualité Pour Monsieur T.G : *« l'enseignement de la philosophie est essentiellement centré sur l'homme dans ses rapports à autrui, la nature et l'absolu. Les objectifs de cet enseignement sont bien formulés et garde toutes leurs pertinences dans le contexte de la mondialisation actuel. »*

Les méthodes en vigueur dans l'enseignement et dans l'apprentissage de la philosophie sont des méthodes actives. La méthode active définie par le programme officiel, est fondée sur l'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant. C'est la principale information qui ressort de nos différents entretiens tenus sur cet aspect de notre thème avec les inspecteurs pédagogiques. Pour l'un de ces inspecteurs Monsieur O.J : *« en dehors de la méthode interactive que privilégie le programme de philosophie, il faut aussi rappeler que l'enseignant de philosophie fait recours à l'approche par compétence imposée par le programmes officiels de l'éducation à la citoyenneté. »*



À la suite de ce sous-thème, nous avons également abordé avec les inspecteurs la question des contenus. Ce qui fait l'unanimité chez nos inspecteurs c'est le fait que les contenus des programmes de philosophie doivent être revus. Pour la plus part des inspecteurs consultés dans le cadre de cette enquête, il y a une révisions des programmes qui a débuté dans le cas de la philosophie. Pour Monsieur N.C : *« les contenus des programmes en philosophie sont conçus par apport aux objectifs que vise cette discipline dans la formation des citoyens. Depuis quelques temps l'approche par compétence qui va bientôt intégrer cette matière et certaines difficultés observées dans l'exécution de ces programmes ont occasionné une réflexion profonde dans le sens de la révision des contenus de nos programmes »*

En examinant la question des évaluations des élèves en philosophie, les encadreurs ne trouvent pas d'inconvénients. Ils nous font savoir que l'épreuve de philosophie est fondée sur deux dissertations et un texte. Le candidat dispose de quatre heures de temps pour traiter un sujet de philosophie. On nous apprend que les copies sont corrigées selon un barème défini à cet effet. Rien ne se fait plus au hasard.

#### **V.3.4.10 : Résultat du dixième thème : L'approche par compétence**

Notre dernier thème, dans le cadre de nos entretiens avec les inspecteurs était sur l'examen de l'approche par conséquence (APC). Il s'agissait en fait de notre thème n°10. Pour avoir des informations sur ce thème nous avons deux aspects : Connaissance de l'APC et l'APC dans la professionnalisation des enseignants. S'agissant de la connaissance de l'APC, les inspecteurs font savoir qu'il s'agit d'une méthode pratique qui vise la professionnalisation des enseignements. Nos enquêtés sont du même avis sur l'importance de cette nouvelle approche adoptée dans le système éducatif camerounais. Tous reconnaissent en fait que celle-ci a des difficultés dans son application. L'un de nos inspecteurs pédagogique en la personne de Monsieur A.P affirme que : *« Tous les enseignants de terrain ont suffisamment été informés sur l'APC et ses exigences. Nous avons formés les enseignants de philosophie à la pratique de l'A.P.C lors des journées pédagogiques dans les ateliers de l'ECM »*

En examinant le deuxième aspect de notre thème qui portait sur l'APC dans la professionnalisation des enseignants, les inspecteurs sont unanimes sur la pertinence de cette approche pédagogique dans la formation des futurs enseignants. Pour ces derniers, l'APC fonde la professionnalisation sur la conception et la gestion des situations didactiques pratiques. De l'avis de l'un de ces inspecteurs pédagogiques Monsieur T.G : *« l'APC est la méthode qui convient à la formation à l'enseignement. Si on l'adopte dans la professionnalisation des*

*enseignants au département de philosophie, les compétences professionnelles seront facilement construites chez nos stagiaires.* » L'unanimité des inspecteurs sur l'importance de l'APC dans le processus de professionnalisation des enseignants est fondé sur le fait que le Cameroun a adopté des réformes éducatives destinées à fonder les bases de l'émergence que le pays voudrait atteindre en 2035

# **Chapitre VI : interprétation des résultats, vérification de l'hypothèse et suggestions**

Ce chapitre est l'occasion pour nous de vérifier notre hypothèse de départ à la suite des résultats issus des enquêtes que nous venons de mettre sur pied. Pour cette raison il est nécessaire pour nous de commencer par l'interprétation des résultats. Cette opération nous permettra de faire une vérification expérimentale objective de l'hypothèse que nous avons proposée au départ. De cette vérification suivront la construction du savoir scientifique de cette recherche ainsi que les suggestions qui sont des idées et procédés que nous indiquons comme moyen d'optimiser l'efficacité de la professionnalisation des enseignants de philosophie à l'ENS de Yaoundé.

## **VI.1 : Interprétation des résultats**

Les résultats de notre recherche que nous avons précédemment exposés mériteraient d'être interprétés si nous voulons scientifiquement comprendre et expliquer la nature du rapport entre l'analyse du travail de l'enseignant et la construction des compétences professionnelles dans le processus de la formation à l'enseignement de la philosophie à l'ENS et vérifier l'hypothèse que nous avons formulée comme point de départ de notre recherche. Dans cette optique, nous allons procéder à l'interprétation des résultats selon l'analyse documentaire, l'observation et les entretiens.

### **VI.1.1- Analyse documentaire**

En présentant les résultats dans le cadre de l'analyse documentaire que nous avons menée, nous avons pris soin d'exposer le contenu des documents en insistant particulièrement sur les points importants qui en faisaient la pertinence. Rappelons encore que les résultats que nous nous apprêtons à interpréter proviennent des documents qui ont spécifiquement retenu notre attention dans la revue de la littérature. Il s'agissait notamment du décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les

attributions des responsables de l'administration scolaire ; de l'arrêté n° 114/D/28/MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998, portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement secondaire et du guide du stage pratique des élèves-professeurs de l'enseignement secondaire général (édition 2015).

L'interprétation que nous pouvons faire des résultats issus de l'analyse documentaire se présente comme une description des rapports de ces textes dans la compréhension du processus de formation, de l'organisation scolaire et de la compréhension du travail de l'enseignant de philosophie. De ce point de vue, il ressort de ces résultats que les trois documents montrent que l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires secondaires, l'enseignement de la philosophie et le processus de professionnalisation pratique des élèves-professeurs sont bien planifiés. Ces documents fournissent des informations nécessaires à la professionnalisation des futurs enseignants. On relève que ces documents orientent le futur enseignant sur ce qui l'attend au cours de sa formation initiale et sur le terrain du travail.

Dans le domaine de la formation au métier d'enseignant de philosophie les documents analysés situent le formateur sur les exigences du métier d'enseignant. En effet, le premier document analysé, nous oriente sur l'organisation et le fonctionnement d'un établissement scolaire d'enseignement secondaire. On remarque dans ce document que l'État, qui est le garant de la politique éducative, a fixé les règles du processus éducatif au sein des lycées et collèges de la république. Ce document présente la place et le rôle de chacun des acteurs intervenant dans la formation du citoyen camerounais dans un établissement public. Nous retenons que ce document fournit aux futurs enseignants les connaissances nécessaires à la gestion d'un établissement scolaire publique. Il leur donne des connaissances sur l'administration scolaire et sur leur rôle dans ce qui sera leur lieu de travail au cours de leur carrière.

Le second document nous situe concrètement dans la pratique de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie au lycée. Les résultats que nous avons présentés, font voir que l'enseignement de la philosophie est réglementé par l'État. Le programme qui définit les objectifs, les contenus et la méthode d'enseignement-apprentissage est fixé par l'État. Le cas du programme des classes littéraires que nous avons exposé nous fait remarquer que toute la question de l'homme est la problématique fondamentale de ce programme. L'homme est étudié dans ses rapports avec autrui, dans ses rapports avec la nature et dans ses rapports avec l'absolu à partir des contenus qui tournent autour de vingt huit notions et de trois œuvres. Ce programme définit concrètement la méthode d'enseignement que l'enseignant de philosophie doit utiliser pour effectuer ses enseignements. Dans le cadre de la professionnalisation des

enseignants ce document se présente comme une référence dans l'analyse du travail de l'enseignant.

Les résultats issus du troisième document montrent que la formation des enseignants sur le plan pratique interpelle plusieurs catégories d'acteurs. Ces résultats que donne ce document permettent de comprendre l'organisation et le déroulement du stage pratique. Nous sommes bien renseignés sur le rôle de chacun des acteurs. On observe dans ces résultats une réalité fondamentale qui se dégage. En effet la construction des compétences professionnelles chez l'élève-professeur du département de philosophie implique non seulement l'élève-professeur en question, mais aussi, les enseignants de lycée pétris d'expériences, les inspecteurs pédagogiques régionaux et nationaux, les enseignants d'université en charge de la formation théorique. Nous observons dans ces résultats que l'évaluation de la formation pratique des stagiaires est préalablement définie par les instances en charge de l'administration de la professionnalisation des enseignants.

De l'interprétation de ces résultats on retient globalement que le processus de formation des enseignants des lycées à l'ENS est bien structuré par des textes officiels. L'importance de ces textes de nature différente tient au fait qu'ils participent à la construction des compétences professionnelles en fournissant aux encadreurs et aux enseignants en formation, des ressources appropriées sur l'organisation et le fonctionnement du lieu du travail de l'enseignant du secondaire, sur les exigences officielles de son travail sur ce milieu et sur la formation pratique des enseignants en formation sur le lieu du travail. En un mot, nous pouvons dire que ces documents, de part les résultats issus de l'analyse dont ils ont fait l'objet, sont des outils pratiques pour l'analyse du travail de l'enseignant de philosophie sur le terrain. Ils contiennent des informations nécessaires qui permettent au futur enseignant de maîtriser les exigences professionnelles liées à son milieu de travail.

### **VI.1.2- L'observation**

Les résultats de l'observation que nous avons menée sur le terrain nécessitent aussi une interprétation. Ces résultats présentés dans le cadre de l'observation, sont basés sur le stage pratique des élèves-professeurs de philosophie. Ils montrent que les établissements d'enseignement secondaires qui ont accueilli les stagiaires, respectent les principes de l'organisation et du fonctionnement des établissements publics tel que prévus par les textes officiels. Le stage des enseignants en formation se déroule globalement comme le prévoit le guide de stage. De ces résultats on remarque que la réalité que vivent les stagiaires est parfois en contradiction avec les exigences de cette formation pratique. Tout d'abord, les résultats de

l'observation montrent que tous les acteurs impliqués dans le déroulement du stage pratique des élèves professeurs n'obéissent pas convenablement aux exigences de leur tâche dans le processus de formation des enseignants. Nous remarquons ici que la formation pratique des élèves-professeurs en situation de stage repose essentiellement sur l'enseignant de lycée à qui les stagiaires sont confiés. Le fait le plus frappant ici est que les élèves-professeurs en situation de stage sont complètement désorientés en ce qui concerne les exigences du travail de l'enseignant sur le terrain. Tout se passe comme si la formation intégrale du futur enseignant commençait réellement avec ce stage où les stagiaires découvrent la réalité de leur profession.

Si les acteurs mettent en pratique certaines exigences du guide du stage pratique qui définit le déroulement de la formation pratique, certaines sont totalement négligées. Ces résultats nous montrent que les stagiaires du département de philosophie en situation de stage pratique sont pour la plus part abandonnés aux soins d'un seul acteur en réalité. Les autres acteurs de l'encadrement des stagiaires ne sont en fait que des figurants.

De ces résultats, il ressort que les enseignants du lycée en charge de la formation pratique donnent des cours déjà préparés aux stagiaires qui se contentent de les lire sans comprendre comment ils ont été conçus et ce qu'ils visent comme objectif. La raison avancée est que les stagiaires sont dépourvus de connaissances sur la transposition didactique. Pour les aider, il faut donner le cours déjà fait pour qu'ils puissent voir comment s'organise et se présente un cours de philosophie sur le papier.

Les résultats nous révèlent aussi que certains encadreurs du lycée sont surpris de l'ignorance que manifeste les stagiaires en ce qui concerne l'élaboration de la fiche technique d'une leçon. Ils apprennent en stage ce qu'ils auraient d'abord dû apprendre en théorie. Ces résultats de l'observation nous dévoilent concrètement la réalité du stage. Nous remarquons que ce que prévoit le guide du stage pratique n'est pas toujours ce qui s'applique.

### **VI.1.3- Les entretiens**

L'interprétation des résultats de nos entretiens est fondamentale dans le cadre de cette recherche. Il ne s'agit pas pour nous de faire une étude détaillée de tous ces résultats, ce qui augmenterait inutilement le volume de notre travail et rendrait sa compréhension difficile. Nous voulons simplement donner de ces résultats une interprétation globale qui permettra une vérification rigoureusement scientifique de l'hypothèse qui fonde notre étude. Dans cette optique, nous nous attarderons sur les points importants de nos entretiens qui fournissent des données topiques. Dans cette logique, nous appuierons notre interprétation sur la question n°6, n°7 et N°8 de notre entretien avec les élèves professeurs. Nous insisterons sur les résultats des

variables n°7 et n°9 de nos entretiens avec les formateurs de l'ENS. Nous prendrons en considération les résultats des thèmes n°2, n°5 et n°7 de nos entretiens avec les inspecteurs pédagogiques et les encadreurs-PLEG.

Les résultats obtenus dans l'examen des variables 6,7 et 8 avec les élèves professeurs montrent la réalité suivante : au niveau du thème n°6 qui portait sur l'amour du métier d'enseignant il se dégage la réalité selon laquelle les élèves professeurs dans leur immense majorité n'aiment pas le métier d'enseignant qui n'a jamais été le métier de leur rêve et beaucoup n'ont pas la prétention de faire toutes leurs carrières dans ce métier. En effet, 19 élèves-professeurs sur 22 estiment avoir pour rêve autre chose que l'enseignement. 10 de ces 22 expriment leur antipathie vis-à-vis de l'enseignement et 20 des élèves-professeurs sur 22 ne souhaitent pas faire leur carrière dans l'enseignement.

La variable n°7 concerne la formation à l'ENS. Selon les résultats reçus, on remarque que 14 de nos enquêtés sur les 22 estiment que les enseignements reçus à l'ENS sont aptes à faire d'eux de véritables professionnels. 17 de nos enquêtés sur les 22 affirment une inadéquation entre la formation théorique à l'ENS et les exigences pratiques du métier d'enseignant. 14 sur les 22 affirment leur ignorance du programme officiel de la philosophie dans l'enseignement général et technique. Ces résultats montrent les défaillances de la formation à l'ENS. On remarque que les connaissances sur les exigences pratiques et techniques du travail de l'enseignant ne sont pas prises en compte dans le processus de professionnalisation théorique à l'ENS.

Les résultats issus des questions relatives à la variable n°8 qui examinait les connaissances professionnelles nous font voir que les futurs enseignants ont des connaissances professionnelles très limitées. Beaucoup ignorent ce que signifie la transposition didactique. En effet, sur les 22, il n'y a que trois (03) qui prétendent être capables de faire une transposition didactique. D'autre part nous avons 08 parmi les 22 qui avouent leur incapacité à faire une différence entre une fiche didactique et une fiche pédagogique. Enfin on remarque que 04 de nos enquêtés sur les 22 affirment leur incapacité à enseigner un effectif pléthorique.

Dans le but de vérifier scientifiquement notre hypothèse, on peut faire une interprétation des résultats provenant de nos entretiens avec les Formateurs de l'ENS en nous limitant aux variables n°7 et n°8. En effet, les résultats des questions relatives à la variable n°7 qui parlait de la didactique de la formation, nous montrent que les formateurs en charge de la professionnalisation au département de philosophie ont des connaissances approximatives sur la didactique de la formation à l'enseignement. En dehors du fait qu'aucun n'est proprement didacticien de la philosophie on remarque que les 05 formateurs consultés affirment tous avoir

une idée sur la didactique de la formation. 03 formateurs sur les 05 avouent n'avoir aucune connaissance sur un domaine particulier de la didactique de la formation et tous sont d'accord sur la nécessité de former les formateurs à la didactique professionnelle.

D'autre par nous remarquons que la perception que les formateurs ont du dispositif de formation fait recours au champ lexical de la médiocrité. En effet, la variable n°9 était fondée sur la perception du dispositif de formation à l'ENS. Pour tous les 05 formateurs de notre enquête, c'est un dispositif moyen. Tous les 05 reconnaissent que ce dispositif contient des dysfonctionnements qui le fragilisent considérablement. Nous remarquons aussi que les 05 formateurs jugent les enseignements à l'ENS moyens.

L'interprétation des résultats des entretiens avec les encadreurs-PLEG et les inspecteurs pédagogiques se fonde sur trois principaux thèmes : le thème n° 2 qui examine la professionnalisation à l'ENS, le thème n° 5 qui traite du dispositif de formation et enfin le thème n°7 qui s'appuie sur l'acquisition des compétences professionnelles. Il se dégage de ces résultats présentés que nos enquêtés reconnaissent que la professionnalisation des élèves-professeurs a des dysfonctionnements certains. Pour les inspecteurs de suivis et les encadreurs-PLEG particulièrement, il apparaît que la formation théorique que les élèves-professeurs du département de philosophie reçoivent est en déphasage avec les réalités de la profession. Pour ce qui est des dysfonctionnements dans le processus de formation, on relève que tous les inspecteurs et tous les encadreurs-PLEG reconnaissent que tout n'est pas parfait dans le dispositif de formation des enseignants de philosophie. Les inspecteurs pédagogiques et les encadreur-PLEG sont unanimes sur le fait que la professionnalisation des élèves-professeurs a des dysfonctionnements. Pour certains ces dysfonctionnements sont au niveau du rapport entre ce qui se fait au lycée et ce qu'on apprend aux élèves-professeurs. Pour d'autres les dysfonctionnements de la formation des enseignants au Cameroun son d'ordre organisationnel. Le processus de professionnalisation est mal planifié dans la mesure où l'accent est mis sur l'apprentissage des théories philosophiques comme à l'université et on accorde très peu d'importance à l'aspect technique de l'enseignement de la philosophie au lycée. Certains estiment que les dysfonctionnements qu'on observe dans la professionnalisation sont plus au niveau du stage pratique. Une fois sur le terrain les élèves-professeurs n'ont pas de ressources théoriques pouvant les aider dans le choix des documents nécessaires, et dans la conduite des activités pédagogiques.

Pour ces deux catégories de nos enquêtés, l'analyse du travail de l'enseignant doit être au centre du processus de formation théorique si on veut construire chez les élèves-professeurs des compétences réelles. Pour ces derniers, les enseignants en cours de formation montrent trop



d'insuffisances sur le plan professionnel. C'est d'ailleurs l'élément principal qui atteste concrètement l'inadéquation qui existe entre les exigences du métier d'enseignant et les connaissances théoriques que reçoivent les enseignants en cours de formation. Pour les onze encadreurs-PLEG et pour certains inspecteurs pédagogiques consultés sur la perception de la professionnalisation au niveau des contenus de la formation, il y a inadéquation entre ce qu'on enseigne à l'ENS et ce qui se fait sur le terrain du travail pratique. Les contenus des enseignements à l'ENS ne cadrent pas avec les exigences du lycée. C'est à ce niveau que se situe la médiocrité du processus de professionnalisation des élèves-professeurs à l'ENS.

## **VI.2 : Vérification de l'hypothèse**

Au terme de l'interprétation que nous venons de faire des résultats de l'analyse documentaire et des données recueillies sur le terrain par le biais des entretiens et de l'observation, il ressort que notre hypothèse de départ est prouvée et validée.

En effet, au regard de l'observation du processus de professionnalisation des enseignants de philosophie à l'ENS nous avons observés des irrégularités qui nous ont poussé à la formulation de l'hypothèse suivante : *la construction des compétences professionnelle que nécessite le métier d'enseignant n'est pas effectif chez les élèves-professeurs de philosophie de l'ENS de Yaoundé lorsqu'il ya inadéquation entre la connaissance reçue et le travail pratique de l'enseignant.* Cette hypothèse devient ainsi une réalité dans la mesure où l'enquête menée sur le terrain pratique et sur les documents concourt à sa validation comme connaissance scientifique fiable découlant de l'expérience qualitative.

On peut donc dire au terme de notre étude que le processus de formation des enseignants de philosophie à l'ENS de Yaoundé ne permet pas de construire des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs dont ils ont la charge. Ceci tient particulièrement au fait que le dispositif de formation ne prend pas en compte l'analyse du travail de l'enseignant qui est l'élément fondamentale de la didactique professionnelle. Nous constatons d'ailleurs que c'est ce qui fonde l'inadéquation entre la théorie et la pratique dans le processus de formation initiale.

La validation de notre hypothèse de départ est donc scientifique dans la mesure où, nous avons tenu compte des principes scientifiques qui conditionnent la démarche qualitative dont nous nous sommes servis dans cette recherche. Nous avons déduit de nos données documentaires et du terrain la réalité selon laquelle la professionnalisation des enseignants de philosophie à l'ENS de Yaoundé ne peut donner des résultats escomptés si on continue à mettre de côté l'élément fondamental qu'est l'analyse du travail. C'est ce processus qui assure

l'adéquation entre la formation théorique et les exigences de la pratique du métier sur le terrain. On ce rend compte que c'est en réalité l'analyse du travail de l'enseignant qui conditionne essentiellement la construction effective des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs du département de philosophie de l'ENS de Yaoundé.

### **VI.3 : Suggestions**

Nous préférons ici proposer les suggestions formulées par les encadreurs-PLEG et par les inspecteurs pédagogiques. Sur ce domaine nous estimons que leur avis compte énormément compte tenu de l'expérience qu'ils trainent dans le domaine de l'enseignement et de la formation pratique à l'enseignement de la philosophie.

Dans cette optique signalons que le thème n°8 de nos entretiens était fondé sur les mesures d'optimisation de la professionnalisation des enseignants à l'ENS. Dans ce thème nous avons principalement examiné quatre (4) éléments à savoir : les critères de sélection des élèves-professeurs, le dispositif de formation, les formateurs et les évaluations des élèves-professeurs. Nous allons présenter les suggestions issus de ces entretiens tenus avec les inspecteurs et avec les encadreurs-PLEG sur ce thème en insistant uniquement sur les points convergents des dires de nos enquêtés. Concernant les critères de sélection, les enquêtés sont d'accord sur le fait qu'il faut principalement baser la sélection des futurs enseignants sur le mérite.

Pour ce qui est du dispositif de formation, nos inspecteurs et nos encadreurs-PLEG partagent le point de vue selon lequel ce dispositif n'est pas parfait. Ils sont unanimes sur le fait qu'il faut le réorganiser. Pour ces derniers, il faut que le dispositif de formation à l'ENS soit en adéquation avec les réalités du travail de l'enseignant sur le terrain. Tous sont d'avis qu'il faut accorder un peu plus de temps à la formation pratique des enseignants en envoyant plusieurs fois les apprenants en stage. Pour la plus part de nos enquêtés, il faut que le dispositif de formation se fonde sur les besoins du métier afin que la performance des enseignants soit vérifiable dans l'exécution des tâches de l'enseignement.

Sur le thème des formateurs des enseignants à l'ENS, les inspecteurs et les encadreurs-PLEG enquêtés pensent majoritairement que ceux-ci ne doivent pas seulement être des enseignants du supérieur. Il faut aussi faire intervenir les inspecteurs et les enseignants chevronnés du secondaire.

# Conclusion

La recherche que nous clôturons à cet endroit, a été menée dans le cadre d'un mémoire de fin de formation en Master. Nous avons travaillé sur le domaine des sciences de l'éducation. S'étant spécialisé en didactique des disciplines, nous avons choisi de conduire une étude scientifique sur la didactique professionnelle. Dans cette optique, il était question pour nous d'examiner le processus de professionnalisation des enseignants au Cameroun. Dans ce contexte nous nous sommes fixés sur l'école normale supérieure de Yaoundé. Plus précisément au département de philosophie. Nous avons alors formulé le thème de notre étude de la manière suivante : *Analyse du travail de l'enseignant et construction des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs du département de philosophie de l'ENS de Yaoundé.*

Le sujet de notre étude ainsi défini, posait le problème fondamental du rapport entre l'analyse du travail et la construction des compétences professionnelles dans le cadre de la formation à l'enseignement de la philosophie. Ce problème ne pouvait clairement se comprendre que dans une parfaite formulation de la question d'étude. Dans cette perspective, nous avons retenu la question suivante comme question principale de notre étude : *Comment la construction des compétences professionnelles chez les élève-professeurs du département de philosophie de l'ENS de Yaoundé est-elle possible si l'analyse du travail de l'enseignant n'est pas prise en compte dans le processus de professionnalisation initiale ?*

À cette question nous avons proposé une réponse hypothétique. C'est cette réponse qui nous a poussés à mener une enquête sur les documents et sur le terrain. Cette hypothèse était la suivante : *la construction des compétences professionnelle que nécessite le métier d'enseignant n'est pas effectif chez les élèves-professeurs de philosophie de l'ENS de Yaoundé lorsqu'il ya inadéquation entre la connaissance reçue et le travail pratique de l'enseignant.*

Avec cette étude nous avons pour objectif principal de participer à la réforme de notre dispositif de formation à l'enseignement en général et à celle de la formation à l'enseignement de la philosophie en particulier. Il s'agissait principalement de montrer l'importance de l'analyse du travail dans la construction des compétences professionnelles en ce qui concerne la formation à l'enseignement. Nous nous sommes dit que cette recherche sur le processus de professionnalisation des enseignants avait un intérêt certain pour nos écoles de formations et pour l'efficacité de notre système éducatif nationale.

Pour la vérification de cette hypothèse, nous avons choisi comme échantillon, les élèves-professeurs du département de philosophie de l'ENS finissant. Nous avons voulu nous intéresser à l'aspect pratique de leur formation. A cet échantillon nous avons ajouté toutes les catégories d'encadreurs impliquées dans le processus du stage pratique. Ce qui fait que nous

avons sur le papier un effectif de 54 personnes sur lesquelles nous prévoyions mener des enquêtes. Au final nous avons eu comme effectif, un totale de 22 élève-professeurs, 11 encadreurs-PLEG, 08 Inspecteurs pédagogiques et 05 formateurs de l'ENS. Ce qui faisait en tout un total réel de 46 personnes sur lesquelles nous avons mené nos recherches.

Pour arriver à récolter des informations, nous avons choisi les outils de collecte de la méthode qualitative. C'est également sur les principes de cette méthode qualitative que nous avons traité les données obtenus.

Les résultats que nous avons présentés dans le cadre de cette étude provenaient de trois principales sources : l'analyse documentaire, l'observation directe et les entretiens. En présentant ces résultats nous avons voulu les détailler pour faciliter la compréhension des données traitées. L'interprétation que nous nous sommes proposés de faire s'est voulue globale, généralisante. On s'est particulièrement focalisé sur les données de l'enquête qui avaient directement un impact sur notre hypothèse. À l'issue de cette interprétation des résultats présentés dans cette étude, nous sommes passés à la vérification de l'hypothèse de départ.

Dans le processus de vérification, nous avons confronté les données de notre interprétation des résultats à l'hypothèse. Le résultat de cette confrontation nous a dévoilé la pertinence de notre hypothèse qui correspondait à la réalité qui se dégageait des résultats fournis par les données que nous avons analysées. Nous avons formulé au départ une hypothèse qui n'était qu'une supposition. Au terme de notre processus d'expérimentation qualitative elle est devenue une vérité de nature scientifique.

Au terme de cette réflexion sur le rapport entre l'analyse du travail de l'enseignant et la construction des compétences professionnelles, il ressort que les élèves-professeurs ne peuvent véritablement pas acquérir des connaissances professionnelles topiques si l'analyse du travail ne fait pas partir de la professionnalisation. Le processus de la professionnalisation au Cameroun doit impérativement intégrer les principes fondamentaux de la didactique professionnelle. Ces principes fondamentaux qui assurent l'efficacité de la professionnalisation sont : l'analyse du travail et la construction des compétences propres aux exigences de la tâche à exécuter en situation pratique. Nous nous sommes rendu compte que les deux compétences que l'analyse du travail conditionne principalement dans le cadre de la formation à l'enseignement sont : la conception et la gestion des situations d'enseignement. Ces compétences sont en fait ce que le stage pratique essaye de développer chez les futurs enseignants. Mais compte tenu de l'inadéquation qui existe entre la théorie et la pratique dans le processus de professionnalisation cela devient pratique impossible dans les délais que fixe le guide du stage pratique.

Nous nous sommes permis de prendre en considération les recommandations des inspecteurs pédagogiques et des encadreurs-PLÉG comme suggestions pertinentes pour optimiser la qualité de notre dispositif de formation à l'enseignement. Eu égard à l'expérience que trainent ces acteurs du processus de formation des enseignants au Cameroun, nous estimons que leurs points de vue sont à prendre au sérieux dans la réorganisation de notre dispositif de professionnalisation. Pour ces acteurs, il faut entre autre revoir le critère de sélection des élèves-professeurs de philosophie en ne sélectionnant que les titulaires d'une licence en philosophie. ils estiment aussi que l'analyse du travail de l'enseignant doit être au fondement du processus de formation des enseignants si nous voulons avoir des enseignants bien formés qui savent comment exécuter leur tâche dans l'éducation avec maestria et professionnalisme.

# **Bibliographie**

## I- Ouvrages généraux

- **Affou Y. S. et Gourène G**, (2005) *Guide pratique de la rédaction scientifique*. Collection *Pédagogie*. Éditions Universitaires de Côte d'Ivoire. Université de Cocody - Abidjan
- **Ardouin T**, (2010) *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*, Paris, Dunod, 2010 (3ème éd.).
- **Ardouin T**, (2009) *Audit de Formation*, Paris, Dunod, 2009 (2ème éd.).
- **Belinga Bessala, S**, 2013 *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Éditions CLE Yaoundé. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée.
- **Bandura, A.** (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company
- **CONFEMEN** (Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage), *Qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives*. Document de réflexion et d'orientation.
- **Commission des communautés européennes** (2007), *Communication de la commission au Conseil et au Parlement européen, Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants*, Bruxelles, 3/8/2007, COM(2007) 392 final
- **Ministère de l'enseignement Supérieur du Cameroun** (2014), cartographie 2014 des institutions.
- **EURYDICE** (2006), *Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*
- **Fernay, M., Noel, B. Parmentier, Ph., et al.** (1998), *L'étudiant-apprenant* (grille de lecture pour l'enseignant universitaire), Bruxelles : De Boeck Université
- **Granet, M**, (1934) *La Pensée chinoise*. Un document produit en version numérique par Pierre Palpant, Dans le cadre de la collection : " Les classiques des sciences sociales " fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay
- **Haut conseil de l'éducation** (2006), *Recommandations pour la formation des maîtres*, Gouvernement français
- **INRP**, (2005), « La formation des enseignants », Cellule veille scientifique et technologique, Lettre n°13, déc.2005, <http://www.inrp.fr/vst>
- **Kant, E**, (1803) *Traité de pédagogie*, traduction de Jules Barni, Version numérique
- **Kenon Valaskakis et Cie**, *Prospectus de l'éducation au Cameroun*



- **Le Boterf, G.** (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*. 2e édition. Paris Éditions d'Organisation.
- **Le Boterf, G.** (2002a). *Ingénierie et évaluation des compétences*. 4e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- **Le Boterf, G.** (2002b). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- **Gervais, C.** (1997). *Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage*. In M. Tardif
- **Les quatre livres**. I- la grande étude (Ta hio Daxue). Page 6. Traduit par Séraphin COUVREUR (1835-1919). Un document produit en version numérique par Pierre Palpant. , Dans le cadre de la collection : “ Les classiques des sciences sociales ” fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay P.6
- **MADIBA ESSIEN**, (1980) *Colonisation et évangélisation en Afrique, l'héritage scolaire au Cameroun*. Peter Lang. Francfort.
- **MBALLA OWONO, R.** *L'école coloniale au Cameroun, approche historico-sociologique*. Imprimerie nationale
- **MENa**, France, Bulletin Officiel (4 janvier 2007), Cahier des charges de la formation des maîtres
- **MENb**, France, EduSCOL, (17 juillet 2001) Circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation, Direction générale de l'enseignement scolaire, 07/01/2008
- **MENc**, France, EDUSCOL, (2002), Le Guen Martine, Analyse des pratiques lors de l'entrée dans le métier, in Actes du séminaire « L'Analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier », Paris, 23-24 janv.2002
- **MENd**, France, EDUSCOL, (2002), Cornu Bernard, intervention in Actes du séminaire « L'Analyse des pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier », Paris, 23-24 janv.2002
- **MENE**, France, EduSCOL, Direction générale de l'enseignement scolaire (17 juillet 2001) Cahier des charges de l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premier et second degrés
- **MENf**, France, EduSCOL, Direction générale de l'enseignement scolaire (18 oct. 2007), Évolution du dispositif de formation continue des enseignants du 1er et du 2nd degrés et des conseillers principaux d'éducation
- **MEN**, France, Bulletin Officiel (1er mars 2007), Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres

- **Mialaret. G**, *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Que sais-je ? PUF. Paris
- **Mvessomba. A. E** : (2013) *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en science sociales*. Éditions Groupe Inter Press.
- **NGA NDONGO V.**, (1999) *L'opinion camerounaise, Tome 1, Problématique de l'opinion en Afrique Noire*, thèse de doctorat d'État en sociologie, Université de Paris X-Nanterre,.
- **Quivy, R. et Campenhoudt, L.V.**, (1985) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.
- **Quivy, R., et Campenhoudt, L.V.**, (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2<sup>ème</sup> édition entièrement revue et augmenté. Dunod, Paris.
- **Robert A. et Robinet J.** (1989a) Représentations des enseignants de mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement. Cahier de DIDIREM n°1, IREM Paris-VII.
- **Tardif, M. et Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- **Tsafak, G.** (1998) *Éthique et déontologie de l'éducation*, Collection Sciences de l'éducation, Presses Universitaires d'Afrique, Yaoundé
- **Viau, R.**, (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck
- **Winnicott, D.**, (1975), *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard
- **Wittorski R.**, (2003), *Analyse de pratiques et professionnalisation*, Rennes, I.U.F.M.

## II- Articles

- **Altet M.**, (2004), « L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action », *Éducation permanente* N° 160-2004-3, (pp.101-110)
- **Altet M.**, (1999), « Un dispositif de formation initiale des enseignants, innovant et théorisé, » *Le Groupe de référence de l'IUFM des Pays-de-La-Loire, Recherche et Formation* N°31-1999, (pp.31-52)
- **Ardouin T.**, (2010), « Du DESS « Ingénierie de la formation » au master « Métiers de la formation » à l'université de Rouen. In Brémaud L., Guillaumin C. (dir). *L'archipel de l'ingénierie de la formation*, Rennes : PUR.
- **Ardouin T.**, (2003) « Où en est l'ingénierie de formation ? », coord. *Education Permanente*, N°157, déc. 2003.

- **Angrist & Lavy**, (2001), “Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools” – Journal of Labor Economics, 343-369
- **Artigue, M.** (1989) « Ingénierie didactique, Recherches en didactique des mathématiques », n° 9.3, p. 281-308 La Pensée sauvage, Grenoble.
- **Bautier É. et Robert A.** (1988) « Réflexions sur le rôle des représentations métacognitives dans l'apprentissage des mathématiques ». Revue française de pédagogie n° 84, p. 13-19, INRP, Paris.
- **Beckers J.** (2007), « Vers une démarche d'évaluation-conseil en formation initiale d'enseignants », Les dossiers des sciences de l'éducation N°18, (pp.29-38)
- **Boutin, G, Wood J, Lebrun N,** (2007), « Repenser nos modes d'évaluation en formation des enseignants : l'apport du modèle naturaliste-réflexif, » <http://www.inrp.fr/Access/biennale/5biennale/Contrib/Long/L62.htm>
- **Brisard E., Menter I and Smith I,** (2006), “Discourses of partnership in initial teacher education in Scotland: current configurations and tensions”, European Journal of Teacher Education, Vol. 29, N°1, February 2006 (pp.49-66)
- **Brousseau G.** (1987) « Fondements et méthodes de la didactique. Recherches en didactique des mathématiques », n° 7.2, p. 33- 115 La Pensée sauvage, Grenoble.
- **Brousseau G.** (1990) « Le contrat didactique : le milieu. Recherches en didactique des mathématiques », n° 9.3, p. 309-336, La Pensée sauvage, Grenoble.
- **Caspar, P,** (2002) « Réflexions sur la formation des formateurs en I.U.F.M. », Rapport au ministre français de l'Éducation nationale (mars 2002)
- **Caspar, P,** (2003), « La formation initiale et continue des maîtres », Rapport au ministre français de l'Éducation nationale, France, Fév. 2003)
- **Chaliès S. et Durand M,** (2000), Note de synthèse, « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », Recherche et Formation N°35-2000, (pp.145-180)
- **Charlot B. et Bautier É.** (1993) « Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques » Repères IREM n° 10.
- **Cifali, M.,** (1996), « Démarche clinique, formation et écriture, dans Paquay L., Altet et al. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? » Quelles compétences ? De Boeck Université, (p. 119-135)
- **Cifali, M.,** (2000), L'envers et l'endroit d'une « obligation de résultats », intervention au Colloque « L'obligation de résultats en éducation », Montréal, 3-6 oct. 2000
- **Clauzard, P,** Cours sur la didactique professionnelle. MCF, ESPE de la Réunion. Université de la Réunion. Version numérique.

- **Cochran-Smith M.**, (2005), “Studying Teacher Education. What Marilyn Cochran-Smith know and need to know”, *Journal of Teacher Education*, vol.56, n°4, 2005)
- **Cros F.**, (2004), « La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie. Une étude comparative internationale », *Ville-École-Intégration Enjeux*, N° 136, mars 2004, (pp.174-186)
- **Deci, E.-L. & Ryan, R.-M.**, (1991), “A motivational approach to self: Integration in personality”. In R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation 1990*. Lincoln: University of Nebraska Press, (p 237-288)
- **Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P. et al.**, (2005), “The design of teacher education programs”, Dans Hammerness, K., Darling-Hammond, L. ET Bransford, J. (dir.): *How teachers learn and develop*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, (p.390-441)
- **De Ketele, J.-M.**, (1986), « L'évaluation du savoir-être », in De Ketele J.-M., (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles : De Boeck : Wesmael, (p.179-208)
- **Desjardin, J. et Hensler, H.**, (2005), « Contexte de la formation des enseignants – regard sur les structures et les acteurs », U. de Sherbrooke, *Symposium Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Montpellier, REF, 15-16 sept. (p.22-34)
- **Djeumeni T, M** « La formation pratique des enseignants au Cameroun ». *Chronique internationale*, version numérique, 23/3/2016.
- **Douady R.** (1984) « Jeux de cadres et dialectique outil-objet », *Cahier de Didactique* n ° 3, IREM Paris-VII.
- **Douady R.** (1987) « Jeux de cadres et dialectique outil-objet Recherches en didactique des mathématiques », n° 7.2, p. 5-32, *La Pensée sauvage*, Grenoble.
- **Douady R. et PERRIN-GLORIAN M.J** (1989) Un processus d'apprentissage du concept d'aire de surface plane, *Educational Studies in Mathematics* n° 20, p. 387-424.
- **Douady R.** (1992) Des apports de la didactique des mathématiques à l'enseignement Repères IREM, n° 6.
- **Fenstermacher, G.D.** (1994). “The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching”. In Darling-Hammond, L. (dir) *Review of Research On Education*, 20, 154. Washington, D.C. : American Educational Research Association.
- **Genoud P.**, (2006), « Le regard des élèves, un rapport à la formation initiale des enseignants », *Recherche et Formation* N°52-2006, (pp.117-130)

- **Gervais Colette et Cie**, « Construction des compétences à l'enseignement. D'abord une affaire d'adaptation » 8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation
- **Gohier C., Anadon M., Bouchard Y et al.** (2001), « La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans le curriculum en formation des maîtres : l'évaluation examinée, » Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, n°6, Québec, (pp.93-104)
- **Gondrand H.**, (2004), « La mémoire des pratiques, Son rôle dans la construction de la professionnalité des professeurs d'école en formation initiale, » Recherche et Formation N°472004, (pp.127-140)
- **Hirtt, N** « L'approche par compétences : une mystification pédagogique » [www.ecoledemocratique.org](http://www.ecoledemocratique.org) Cet article a été publié dans L'école démocratique, n°39, septembre 2009.
- **Kagan, D.** (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, (129-169)
- **Le bas, A** « didactique professionnelle et formation des enseignants » IUFM de basse-normandie. Pages 47-60 recherche et formation • n° 48 – 2005
- **Legendre, M.-F.**, (1998), « Pratique réflexive et étude de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, vol. XXIV, n°2, (p.379-406)
- **Maulini, O. et Perrenoud, P.**, (2005), « La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle », U. de Genève, Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 sept. (p.92-110)
- **Meeus W., Van Loo L. ET Lobotton A.**, (2004), "The Bachelor's thesis in teacher education, *European Journal of Teacher Education*", vol.27, n°3, oct.2004
- **McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M.** (1996). "Field and laboratory experiences". In Sikula, J., Buttery, T.J. ET Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. New York : Macmillan.
- **Nagels, M.**, « se faire former à la didactique professionnelle. L'approche par compétence en école paramédicale » 17 Mars conseil. Version numérique.
- **Nten Nlate S.**, « Philosopher face aux exigences didactiques » *Syllabus Review*, Vol 5, 2014
- **Paquay L.** (2005), « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante, De l'utopie à la réalité ! » *European Journal of Teacher Education*, Vol.28, N°2, June , (pp 111-128)

- **Paquay L.** (2006), « Former des enseignants professionnels. Enjeux, stratégies, perspectives, Les défis de la profession d'enseignant dans une société en mutation », USJ, Beyrouth, (pp.43-66)
- **Paquay, L., Parmentier, P. Van Nieuwenhoven, C.,** (2005), « Quand l'université prend en charge la formation pédagogique obligatoire des enseignants de l'enseignement supérieur », (U. Louvain-la-Neuve, Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 sept. (p.111-126)
- **Paquette G,** (2004) « L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences » - International Journal of Technologies in Higher Education, 1(3)
- **Pastré, P.** « La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation », EDUCATION SCIENCES & SOCIETY, version numérique.
- **Pastré, P.** (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle », Revue Française de Pédagogie, n° 138, janvier-février-mars 2002, 9-17.
- **Tap, P.,** (1979), « L'identification est-elle une aliénation de l'identité ? », In Identité individuelle et personnalisation, P. Tap (dir.) Toulouse, Privat, (p.237-250)
- **Perrenoud, Ph.,** (1998), De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive, Conférence, U. de Genève, Fac de Psychologie et des Sciences humaines
- **Perrenoud P.,** (2000), « Mobiliser ses acquis : Où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », Recherche et Formation N°35-2000, (pp.9-23)
- **Perrenoud P. et Gather Thurler M.,** (2005), « Coopération entre enseignants, La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? », Recherche et Formation N°49-2005, (pp.91-105)
- **Perrin-glorian M.J.** (1993) « Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes "faibles", Recherches en didactique des mathématiques », n° 13.1, La Pensée sauvage, Grenoble.
- **Tchameni Ngamo, S,** (2007) « TIC et formation des enseignants au Cameroun » In La formation des enseignants dans la francophonie Ouvrage collectif sous la direction de Thierry Karsenti Raymond-Philippe Garry Juliette Bechoux et Salomon Tchameni Ngamo. Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) / Réseau International Francophone des Établissements de formation de formateurs (RIFEFF), 2007.
- **Vanhulle, S.,** (2005), « Didactique des savoirs professionnels et portfolio : vers une communauté de recherche élargie ? », U. de Genève, Symposium « Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?, Montpellier, REF, 15-16 sept. (p.149-180)

- **Vanpee D., Godin V. et Lebrun M.**, (2008), « Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active, Pédagogie médicale », Fév. 2008, Vol 9 N°1, (p.32-41)
- **Vergnaud G.** (1991) « La théorie des champs conceptuels ». Recherches en didactique des mathématiques, n° 10.2.3, La Pensée sauvage, Grenoble.
- **Viau R., Joly J. et Bédard D.**, (2004), « La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices », Sherbrooke, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXX, n°1, (pp.136-176)
- **Vidal J-P.**, (2006), « De l'inévitable et nécessaire recours à la clinique dans la formation des enseignants, pour réintroduire le sujet », CONNEXIONS 85/2006-1, (pp.111-129)
- **Violet D.**, (2005), « Mythes d'accompagnement et représentations des pratiques de tutorat dans la formation des maîtres », Recherche et Formation N°50-2005, (pp.117-131)
- **Yogev A.**, (1997), La formation continue des enseignants en milieu scolaire dans les pays en développement et dans les pays industrialisés : étude comparée des politiques, Perspectives (Unesco), Vol .XXVII, n°1, mars 1997, (pp 139-172)

### **III- Arrêtés, décrets et lois**

- Le décret n°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire
- L'arrêté n° 114/D/28/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998, portant définition des programmes de philosophie en classe francophone dans les établissements d'enseignement Secondaire
- Le décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale
- La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

### **IV- mémoires et thèses consultés**

- HAMENI, B, *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé*. Mémoire présenté soutenu publiquement en vue de l'obtention du Master II Recherche en Sciences de l'Education (2005) Campus Numérique Francophone de Yaoundé. Dirigé par MICHEL HENRI FABRE FRANCE JUTRAS Professeur Université de Nantes.



- Jean-Michel CAIRE *DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET PEDAGOGIE SYSTEMIQUE : Réflexion sur l'accompagnement des formateurs en Institut de formation en ergothérapie.* MASTER PROFESSIONNEL CPFCE Conseil Pédagogique en Formation d'enseignant. Mention Sciences de l'Education UNIVERSITE VICTOR SEGALEN BORDEAUX 2 U.F.R. DES SCIENCES DE L'HOMME. Sous la Direction de : Monsieur Bernard SARRAZY Professeur en Sciences de L'Education de Bordeaux II. SEPTEMBRE 2008
- NGONGA, H : *Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun.* Thèse de doctorat 3<sup>e</sup> cycle en science de l'éducation, présentée et soutenue à l'Université de Bourgogne le 19 mai 2010, sous la direction de Denis MEURET. Version numérique.

### **V- Dictionnaires consultés**

- LANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie.* Quadrige/PUF 2002.
- 36 Dictionnaires et recueils de correspondances, © 1993-2008 Microsoft Corporation.
- *Petit dictionnaire de philosophie. Réalisé sous la direction de M. Rosentahl et P.Ioutine. Moscou 1955. Édition électronique*
- Encyclopédia Universalis, Paris 1996.
- Larousse, grand dictionnaire encyclopédique, volume 4, 1983.
- Encyclopédie ENCARTA 2009.
- Dictionnaire numérique Microsoft encarta 2009.
- Le grand Robert de la langue française. Deuxième édition dirigée par Alain Rey. Version numérique.



# **Annexe**

## Document annexe N°1 : Autorisation de recherche

République du Cameroun

Paix-Travail-Patrie

\*\*\*

Université de Yaoundé I

Faculté des sciences de l'éducation



Republic of Cameroon

Peace-Work-Fatherland

\*\*\*

University of Yaoundé I

Faculty of education

N° \_\_\_\_/16/UYI/FSE/DID

Yaoundé le 24 septembre 2016

### **Autorisation de recherche**

Je soussigné, Pr MBALA ZE Barnabé, Doyen de la faculté des sciences de l'éducation atteste que l'étudiant NGONO LEKOA David Matricule 14z3372, est inscrit en Master II au département de Didactique des disciplines, années académique 2015/2016.

L'intéressé, dans le cadre de ses travaux de recherche, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des écoles primaires, des lycées et des écoles normales de son choix

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

## **Document annexe N° 2 : Questionnaire pour élève-professeur de philosophie**

Monsieur, recevez nos salutations et notre gratitude pour votre disponibilité et votre volonté à participer à cette enquête que nous menons au sein du département de philosophie de l'ENS. Nous sommes étudiants à la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. dans le cadre de notre fin de formation en master, nous rédigeons un mémoire sur le thème : **Analyse du travail de l'enseignant et construction des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs du département de philosophie de L'ENS de Yaoundé.** Pour avoir des données fiables nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Nous vous garantissons que vos informations resteront anonymes et ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Ce questionnaire est organisé autour de dix (10) variables : 1- sexe, 2-Situation matrimoniale, 3-enfants, 4-âge, 5-expérience scolaire, 6-amour du métier, 7-formation à l'enseignement, 8-connaissances professionnelles, 9-stage pratique, 10-perception de la professionnalisation.

### **1- sexe**

**De quel sexe êtes-vous ?**

1- masculin

2- Féminin

### **2- Situation matrimoniale**

1-célibataire

2-marié

3- autre

### **3- Enfants**

**Avez des enfants ?**

1-Oui

2-Non

### **4- âge**

**Vous vous situez dans quelle tranche d'âge ?**

1-17- 20 ans

2- 21-26 ans

3- 27 – 32 ans

### **5- Expérience scolaire**

**A- dans quelle université aviez-vous obtenu votre licence ?**

- 1- Université de Yaoundé I
- 2- Université de Douala
- 3- Université de Dschang
- 4- Autre à préciser

**B- Dans quelle filière ?**

- 1- Philosophie
- 2- Anthropologie
- 3- Sociologie
- 4- Psychologie
- 5- Autre à préciser

**C- Statut scolaire**

- 1- étudiant régulier
- 2- Auditeur libre

**6-Amour du Métier**

**A- Quel a toujours été le métier de vos rêves ?**

**B- aimez-vous le métier d'enseignant ?**

- 1- Oui
- 2- Non

**C- souhaiteriez-vous faire toute votre carrière dans l'enseignement ?**

- 1- Oui
- 2- Non

**7- Formation à l'enseignement**

**A- jugez-vous les enseignements que vous recevez aptes à faire de vous de bons enseignants de philosophie?**

- 1- Oui
- 2- Non

**B- trouvez-vous une adéquation entre la formation théorique et les exigences pratiques de l'enseignement de la philosophie ?**

- 1-Oui
- 2- Non

**C- En tant qu'élève-professeur aviez-vous déjà une idée des exigences du programme de philosophie de l'enseignement général et technique?**

- 1- Oui
- 2- Non

### **8- connaissances professionnelles**

**A- Êtes-vous capable de faire une transposition didactique ?**

1- oui

2-non

**B- Connaissez-vous la différence entre une fiche pédagogique et une fiche didactique ?**

1-oui

2-non

**C- êtes-vous capable de gérer une classe à effectif pléthorique ?**

1-oui

2- non

### **9- Stage Pratique**

**A- Aviez-vous observé des contradictions entre ce que vous avez appris à l'ENS et ce que vous avez fait en stage ?**

1- oui

2- non

**B- Quel est l'unité d'enseignement de philosophie qui vous permet de comprendre le travail de l'enseignant au cours du stage ?**

**C- Existe-t-il des choses que vous appris uniquement en stage ? Dans quel domaine ?**

### **D-Perception de la professionnalisation**

**A- Quelle appréciation faites-vous du dispositif de formation à l'ENS ?**

1- Mauvais

2- Moyen

3- Excellent

**B- quel est votre avis sur l'équipe des formateurs à l'ENS ?**

1- Moins bonne

2- Bonne

3- Très bonne

**C- Que doit-on changer pour optimiser la professionnalisation des enseignants au département de philosophie ?**

### **10-Contexte du travail**

**A- Au terme de votre formation aviez-vous des compétences nécessaires pour exécuter le travail de l'enseignant de philosophie à l'enseignement technique et en enseignement général ?**

- 1- oui
- 2- non
- 3- seulement à l'enseignement général

**B- Êtes-vous apte à travailler en zone rurale ?**

- 1- Oui
- 2- Non

**C- Cette formation vous donne-t-elle des compétences dans l'administration scolaire ?**

- 1-Oui
- 2- Non

### **Document annexe N°3 : Questionnaire pour enseignants formateurs**

Monsieur acceptez tout d'abord nos salutations et notre gratitude pour le temps que vous accordez à cette enquête que nous menons au sein du département de philosophie de l'école normale supérieure de Yaoundé où vous êtes enseignant. En effet Monsieur, nous sommes des étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I et nous sommes enfin de formation au cycle Master. Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire en didactique des disciplines, nous avons choisi de travailler sur le thème : **Analyse du travail de l'enseignant et construction des compétences professionnelles chez les élèves-professeurs du département de philosophie de L'ENS de Yaoundé.** Dans le souci d'avoir des données fiables sur le sujet en question, nous vous prions Monsieur de bien vouloir accepter de répondre à ce questionnaire. Vous avez la garantie que toutes vos informations resteront anonymes et ne seront utilisées que dans le cadre de cette recherche. Nous vous exprimons encore notre gratitude à cet effet. Ce questionnaire est basé sur dix (10) principales variables : 1- sexe, 2- expérience professionnelle, 3- grade, 4- statut, 5- spécialité, 6- institution d'appartenance, 7- didactique de la formation, 8- méthode d'enseignement, 9- Dispositif de la formation, 10- optimisation de la formation.

#### **1- Sexe**

Vous êtes de quel sexe ?

1- Masculin

2- Féminin

## **2- Expérience professionnelle**

### **A- Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?**

1- 0-5 ans

2- 5-15 ans

3- 15ans et plus

### **B- quel est votre ancienneté à l'ENS ?**

1- 0-5ans

2- 5-15 ans

3- 15ans et plus

### **Aviez-vous déjà enseigné dans une école de formation avant L'ENS ?**

1- Oui

2- Non

## **3- Grade**

### **Quel est votre grade ?**

1- Assistant

2- Chargé de cours

3- Maitre de conférences

4- Professeur

5- Autres

## **4- Statut**

### **Quel est votre statut à l'ENS ?**

1- Permanent

2- Vacataire

## **5- Spécialité**

### **Quel est votre spécialité en philosophie ?**

1- Épistémologie

2- Didactique de la philosophie

3- Philosophie politique et morale

4- Histoire de la philosophie et philosophie africaine

5- Esthétique et métaphysique

## **6-Institution d'appartenance**

### **Quelle est votre institution d'origine ?**

- 1- Université de Yaoundé 1
- 2- Université de Yaoundé 2
- 3- Université de Dschang
- 4- Inspection pédagogique du secondaire
- 5- Lycée

### **7- Connaissances en didactique de formation**

#### **A- avez-vous une idée sur la didactique de la formation à l'enseignement ?**

- 1- Oui
- 2- Non

#### **B- Dans quel domaine de la didactique avez-vous des connaissances ?**

- 1- Intervention éducative
- 2- Ingénierie didactique
- 3- Analyse des pratiques didactique
- 4- Dans tous les domaines cités
- 5- Dans aucun domaine cité

#### **C- Doit-on former les Formateurs en didactique ?**

- 1- Oui
- 2- Non

### **8- Méthode d'enseignement**

#### **A- De quelle manière effectuez-vous vos enseignements ?**

- 1- Théorique
- 2- Pratique
- 3- Théorique et pratique

#### **B- Quelle méthode utilisez-vous dans vos enseignements ?**

- 1- la méthode par objectif
- 2- la méthode par compétence
- 3- aucune des deux méthodes

#### **C- La formation à l'enseignement a-t-elle besoin d'une méthode ?**

- 1- Oui
- 2- Non
- 3- Quelque fois

### **9- Dispositif de formation**

#### **A- Comment jugez-vous le dispositif de formation ?**

- 1- Mauvais



2- Moyen

3- Excellent

**B- Y a-t-il des dysfonctionnements dans le dispositif de professionnalisation ?**

1- Oui

2- Non

**C- dispositif produit des enseignants de quelle qualité ?**

1- Médiocres

2- moyens

3- excellent

**10- Optimisation de la formation**

**A- A quel niveau doit-on améliorer le dispositif de formation ?**

1- Les objectifs

2- Les enseignements

3- Le mode de sélection

4- A tous les niveaux

5- pas besoin de l'améliorer

**B- y a-t-il adéquation entre la formation et le milieu professionnel ?**

1- oui

2- Non

3- Pas vraiment

**C- Est-il nécessaire d'avoir des formateurs didacticiens de la philosophie ?**

1- Oui

2- Non

**Document annexe N°4 : Grille d'entretien pour les encadreurs-PLEG  
et pour les inspecteurs pédagogiques**

**Mot introductif**

**1- présentation de l'enquêté**

**2- professionnalisation à l'ENS**

- Le travail de l'enseignant de philosophie
- Adéquation entre les connaissances théoriques et les exigences du métier d'enseignant
- Le dispositif de formation à l'ENS

- Les compétences professionnelles

### **3- Évaluation des stagiaires**

- Type d'évaluation
- Critère d'évaluation
- Connaissances du stagiaire
- Manquements du stagiaire

### **4- Carrefour pédagogique**

- Attitude des stagiaires
- Rôle des encadreurs
- Nature des échanges

### **5- Perception du dispositif de formation des enseignants à l'ENS**

- Les contenus de la formation
- Les objectifs
- Le dysfonctionnement

### **6- le stage pratique**

- Importance du stage pratique
- Déroulement
- Difficulté
- Mesure d'optimisation

### **7- L'acquisition des compétences professionnelles**

- Analyse du travail de l'enseignant
- Formation initiale
- Formation continue
- TIC

### **8- Optimisation de la professionnalisation à l'ENS**

- Critère de sélection
- Le dispositif de formation
- Les formateurs
- Les évaluations

### **9- L'enseignement de la philosophie**

- Objectif
- Méthodes
- Contenus
- Évaluation

## 10- L'approche par compétence

- Connaissance de l'APC
- APC dans la professionnalisation des enseignants
- Intégration de l'APC en philosophie
- La refondation des programmes de philosophie

### **Document annexe N° 5 : FICHE D'ÉVALUATION À REMPLIR PAR LE STAGIAIRE**

Le stagiaire est invité à répondre obligatoirement à toutes les questions (prendre une feuille supplémentaire si nécessaire).

Aspects de satisfaction à l'issu du stage	Modalités			
	Tout à fait satisfait	satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait
Orientation				
Soutien personnel				
Guidance				
Informations au fil des épisodes de rétroaction				
Liaison entre le milieu de pratique et la formation initiale				
Évaluation				

#### Difficultés rencontrées

- Au niveau des élèves

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord
Difficultés d'apprentissages			
Difficultés à coopérer			
Difficultés à nouer les relations avec les enseignants			
Difficultés à exprimer les émotions positives			

- Au niveau des encadreurs

Capacités des encadreurs à articuler les compétences à la supervision des stagiaires	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas du tout d'accord

Capacité à inscrire le stagiaire dans une analyse réflexive			
Capacité à motiver et à lui donner confiance			
Capacité à évaluer et à documenter minutieusement ses progrès comme ses difficultés			
Capacité à expliciter les connaissances et les croyances qui sous-tendent son style d'enseignement			

**Propositions pour améliorer les conditions d'encadrement :**

-----

-----

-----

-----

**Document Annexe N°6 : FICHE D'ÉVALUATION À REMPLIR PAR L'ENCADREUR**

Cette fiche sera remplie par l'encadreur et signée par le stagiaire. Un exemplaire lui sera remis. Elle porte sur l'ensemble de la période couverte par le stage et sur toutes les activités menées par le stagiaire. .

**1. Les qualités personnelles**

Appréciations	Mauvais	Passable	Bon	Très bon
Stagiaire				
Tenue vestimentaire				
Conscience professionnelle				
Personnalité				
Élocution				
Enthousiasme				
Ouverture d'esprit				
Honnêteté intellectuelle				

**2. Les cours dispensés**

Appréciations	Mauvais	Passable	Bon	Très bon

<b>Stagiaire</b>				
Préparation du cours				
Utilisation des auxiliaires pédagogiques				
Progression vers l'objectif				
Maîtrise du sujet				
Sollicitation et participation des élèves				
Technique de questionnement				
Manipulation ou expérimentation				
Gestion du temps				
Contrôle des acquis				
Auto-évaluation				
Contrôle de la prise de notes par les élèves				

### 3. Autres Paramètres

<b>Appréciations</b>	<b>Mauvais</b>	<b>Passable</b>	<b>Bon</b>	<b>Très bon</b>
<b>Stagiaire</b>				
Tenue du cahier de stage				
Participation aux carrefours pédagogiques				
Utilisation de la bibliothèque et des salles spécialisées				
Tenue du cahier de texte				
Initiation des élèves à la confection du petit matériel scientifique				
Intérêt pour la recherche pédagogique				

### Commentaire général sur le stagiaire et suggestions

.....

.....

.....

**Document annexe N°7 : FICHE DE NOTATION CHIFFRÉE DU**  
**STAGIAIRE**

**(Peut varier en fonction des Inspections de Pédagogie)**

**I- OBSERVATION DU COURS 0,5 x 7 = 3,5 pts**

- Observation du comportement :
  - Comportement réactif des élèves
  - Comportement productif des élèves
  - Comportement réactif du professeur
  - Comportement productif du professeur

- Observation de la conduite du cours :

- Formulation de l'objectif
- Structuration du cours
- Technique de questionnement

**II- PRÉSENTATION DU COURS 0,5 x 14 = 7 pts**

- Communication de l'objectif
- Organisation interne du cours
- Motivation des élèves
- Technique de questionnement
- Centrage du cours sur les élèves
- Flexibilité
- Gestion du temps
- Gestion de la réaction des élèves
- Esprit d'initiative
- Contrôle des connaissances
- Comportement général
- Auto évaluation
- Tenue vestimentaire
- Connaissance du sujet

**III- ATTITUDE PENDANT LES RENCONTRES PÉDAGOGIQUES 0,5x8 = 4 pts**

- Maîtrise de la didactique de la discipline
- Manière de présenter un exposé
- Aptitude à défendre scientifiquement un point de vue
- Ouverture d'esprit

Ouverture aux conseils

Mise en pratique des conseils

Manière de parler aux autres

Intérêt pour la recherche

**IV- CAHIER DE STAGE 0,5x2 = 1pt**

Respect des rubriques

Manière de prendre les notes

**V- FICHE D'ÉVALUATION DU STAGE 0,5 pt**

Manière de la remplir.

**VI- COMPORTEMENT GÉNÉRAL 0,5 x 8 = 4 pts**

Assiduité

Ponctualité

Rapports avec l'IPN / le superviseur de l'ÉNS / l'IPR

Rapports avec l'AP/l'encadreur

Rapports avec les Co-stagiaires

Rapports avec les autres collègues

Rapport avec les élèves

Intérêt pour la profession.

**VII- APPRÉCIATIONS GÉNÉRALES**

Très apte aux fonctions d'enseignant

Apte aux fonctions d'enseignant

Assez apte aux fonctions d'enseignant

Doit faire des efforts sur le plan...

**NOTE DÉFINITIVE /20**

**Signature de l'encadreur**

**Nom et prénom de l'encadreur**

**Date**

# Table de matières



<b>Tires</b>	<b>Pages</b>
<b>Sommaire.....</b>	<b>i</b>
<b>Dédicace.....</b>	<b>ii</b>
<b>Remerciements.....</b>	<b>iii</b>
<b>Liste des abréviations.....</b>	<b>iv</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>v</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>vi</b>
Introduction générale .....	1
<b>Première partie : Contexte général du métier d’enseignant.....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre I : Le métier d’enseignant.....</b>	<b>7</b>
1.1 : Qu’est-ce qu’un enseignant ?.....	7
1.2 : Les exigences du métier.....	11
1.2.1 : Exigences épistémologiques.....	11
1.2.2 : Exigences pédagogiques.....	13
1.2.3 : Exigences didactiques.....	14
1.2.4 : Exigences de la culture professionnelle de l’enseignant.....	17
1.2.5 : Exigences déontologiques.....	17
1.3 : Le travail de l’enseignant dans le système Camerounais.....	20
1.3.1 : Présentation du Cameroun.....	20
1.3.2 : Le système éducatif camerounais.....	20
1.3.3 : Statut de l’enseignant dans le système camerounais.....	21
<b>Chapitre II : La Formation au métier d’enseignant.....</b>	<b>24</b>
2.1- Nécessité de la professionnalisation des enseignants.....	24
2.1.1 : Historique du métier d’enseignant.....	25
2.1.2 : La professionnalisation des enseignants.....	28
2.2 : Nature de la formation au métier d’enseignant.....	31
2.2.1 : La formation initiale des enseignants.....	31
2.2.2 : la formation continue.....	33
2.3 : La formation des enseignants dans le contexte camerounais.....	33
2.3.1 : Aux sources de la formation des enseignants au Cameroun.....	34
2.3.2 : La formation des enseignants de philosophie au Cameroun.....	37
<b>Deuxième partie : Cadre théorique et méthodologique.....</b>	<b>41</b>
<b>Chapitre III : Insertion théorique du sujet.....</b>	<b>43</b>

<b>3.1 : Définition des concepts.....</b>	<b>43</b>
3.1.1 : Analyse du travail.....	43
3.1.2 : le travail de l’enseignant.....	44
3.1.3 : Construction (des compétences).....	45
3.1.4 : Compétences professionnelles.....	45
<b>3.2 : Examen de quelques littératures sur l’analyse du travail et sur la construction des compétences professionnelles .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2.1 : Pierre Pastré et la didactique professionnelle.....</b>	<b>46</b>
3.2.1.1 : Les sources de la didactique professionnelles.....	47
3.2.1.2 : L’analyse du travail dans la didactique professionnelle .....	47
3.2.1.3 : L’analyse des apprentissages professionnels.....	49
<b>3.2.2 : Thierry Ardouin et l’ingénierie de formation.....</b>	<b>49</b>
3.2.2.1 : Définition de l’ingénierie de formation.....	50
3.2.2.2 : Émergence du concept d’ingénierie de formation .....	50
3.2.2.3 : Démarche de l’ingénierie de formation.....	51
3.2.2.4 : Les étapes fondamentales de l’ingénierie de formation.....	52
3.2.3 : Gilbert Paquette et l’ingénierie pédagogique.....	53
3.2.3.1 : Présentation de l’ingénierie pédagogique.....	53
3.2.3.2 : Les phases de l’ingénierie pédagogique .....	54
<b>3.2.4 : Guy Brousseau, Yves Chevallard, Gérard Vergnaud et l’ingénierie Pédagogique.....</b>	<b>56</b>
3.2.5 : Emmanuel Kant et l’enseignement de la philosophie.....	58
3.2.6 : Samuel Nten Nlate et la professionnalisation des élèves professeurs.....	59
<b>Chapitre IV : Cadre méthodologique.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1 : Présentation de la recherche .....</b>	<b>62</b>
4.1.1 : domaine et champ d’étude.....	61
4.1.2 : problème de l’étude .....	62
4.1.3 : question d’étude.....	63
4.1.4 : hypothèse générale.....	63
4.1.5 : Objectifs et intérêt de l’étude.....	63
4.1.6 : Délimitation de l’étude.....	64
4.1.7 : Choix de la méthode.....	64
4.1.8 : Population d’étude.....	65
4.1.9 : Mode de collecte des données.....	65

4.1.10 : Cadre analytique retenu.....	66
<b>Troisième partie: cadre opératoire.....</b>	<b>68</b>
<b>Chapitre V : présentation des résultats.....</b>	<b>69</b>
V.1 : Résultats de l'analyse documentaire .....	69
V.1.1 : Analyse du décret n°2001 du 19 février 2001.....	69
V.1.1.1 : Les types d'établissement scolaires .....	69
V.1.1.2 : Organisation d'un établissement scolaire public secondaire public.....	70
V.1.1.3 : Fonctionnement d'établissement d'enseignement secondaire public.....	71
V.1.2 : L'arrêté n° 114/D/28/ MINEDUC/SG/IGP/ESG du 7 octobre 1998.....	74
V.1.2.1 : Les objectifs généraux de la philosophie au secondaire.....	75
V.1.2.2 : Objectifs spécifiques de la philosophie au secondaire.....	76
V.1.2.3 : Le contenu de la philosophie au secondaire.....	76
V.1.2.4 : La méthode d'enseignement de la philosophie au secondaire.....	78
V.1.2.4.1 : Le processus didactique des notions .....	79
V.1.2.4.2 : Le processus des œuvres au programme .....	79
V.1.2.5 : L'évaluation en philosophie au secondaire .....	80
V.1.3 : Guide du stage pratique des élèves-professeurs de l'enseignement secondaire général.....	81
V.1.3.1 : Objectifs du Guide du stage pratique.....	81
V.1.3.2 : Définition et objectifs du stage pratique .....	82
V.1.3.3 : Définition des rôles des différents intervenants .....	82
V.1.3.4 : Déroulement du stage pratique .....	87
V.1.3.5 : Évaluation du stage pratique .....	90
V.2 : Résultats de l'observation.....	91
V.2.1 : L'accueil des stagiaires dans les établissements scolaires .....	92
V.2.2 : Le déroulement du stage .....	92
V.2.3 : L'évaluation des stagiaires .....	93
V.3-Résultat des entretiens.....	94
V.3.1 : Résultats de l'entretien avec les élèves-professeurs de philosophie .....	94
V.3.2 : Résultats de l'entretien avec les encadreurs de l'ENS.....	97
V.3.3 : Résultats de l'entretien avec les encadreurs-PLÉG .....	100
V.3.3.1 : résultat du premier thème : identification des enquêtés.....	101
V.3.3.2 : Résultat du deuxième thème : professionnalisation à l'ENS.....	101
V.3.3.3 : Résultat du troisième thème : Évaluation des stagiaires.....	102

V.3.3.4 : Résultat du quatrième thème : Carrefour pédagogique.....	103
V.3.3.5 : Résultat du cinquième thème : Perception du dispositif de formation .....	104
V.3.3.6 : Résultat du sixième thème : le stage pratique.....	105
V.3.3.7 : Résultat du septième thème : l’acquisition des compétences professionnelles.....	106
V.3.3.8 : Résultat du huitième thème : Optimisation de la professionnalisation à l’ENS.....	107
V.3.3.9 : Résultat du neuvième thème : L’enseignement de la philosophie.....	108
V.3.3.10 : Résultat du dixième thème : L’approche par compétence.....	109
V.3.4 : Résultat de l’entretien avec les inspecteurs pédagogiques.....	110
V.3.4.1 : résultat du premier thème : identification des enquêtés.....	110
V.3.4.2 : Résultat du deuxième thème : professionnalisation à l’ENS.....	111
V.3.4.3 : Résultat du troisième thème : Évaluation des stagiaires.....	112
V.3.4.4 : Résultat du quatrième thème : Carrefour pédagogique.....	113
V.3.4.5 : Résultat du cinquième thème : Perception du dispositif de formation.....	114
V.3.4.6 : Résultat du sixième thème : le stage pratique.....	115
V.3.4.7 : Résultat du septième thème : l’acquisition des compétences professionnelles.....	116
V.3.4.8 : Résultat du huitième thème : Optimisation de la professionnalisation à l’ENS.....	117
V.3.4.9 : Résultat du neuvième thème : L’enseignement de la philosophie.....	118
V.3.4.10 : Résultat du dixième thème : L’approche par compétence.....	119
<b>Chapitre VI : Interprétation des résultats, vérification de l’hypothèse et suggestions....</b>	<b>121</b>
<b>VI.1 : Interprétation des résultats.....</b>	<b>121</b>
VI.1-1- Analyse documentaire.....	121
VI.1-2- L’observation.....	123
VI.1-3- Les entretiens.....	124
<b>VI.2 : Vérification de l’hypothèse.....</b>	<b>127</b>
<b>VI.3 : Suggestions.....</b>	<b>128</b>
<b>Conclusion Générale.....</b>	<b>129</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>133</b>
<b>Annexe.....</b>	<b>143</b>

À mon fils

Monsieur Amilcar Juvénal NGONO LEKOA

# Remerciements

Nous voulons particulièrement exprimer, dans le cadre de ces remerciements, notre profonde gratitude à l'endroit de nos directeurs : Le Professeur Honoré MIMCHE et le Docteur René Aristide Rodrigue NZAMEYO. Grâce à eux notre formation au cycle de Master en sciences de l'éducation devient plus pratique dans le cadre de ce mémoire.

Un profond merci au Professeur Barnabé MBALA ZE le doyen de la faculté des sciences de l'éducation pour les sessions de formation à la lecture et à l'écriture des textes scientifiques qui nous ont fourni les bases de la rédaction et de la recherche en science.

Nous voulons aussi exprimer notre profonde gratitude au Docteur Renée Solange NKECK BIDIAS, notre chef de département. Sa rigueur, sa persévérance et surtout son esprit maternel nous ont fourni des attitudes et des aptitudes scientifiques nécessaires pour saisir et comprendre la didactique des disciplines. À travers notre chef de département, nous voulons exprimer nos remerciements à tous les enseignants qui ont contribué à notre formation dans un domaine qui nous était totalement inconnu jusque-là.

Nous voulons aussi remercier tous les élèves-professeurs et les encadreurs qui nous ont permis de récolter des données fiables pour notre étude.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit des camarades qui nous ont apporté une aide significative au cours de cette formation en Master. Nous pensons particulièrement à Monsieur Cyril Roger EMBOLO, Monsieur Arnaud Fabien MENYIE, Madame Sabine NGO MANGA et Madame FADIMATOU ADAMOU.

Nos sincères remerciements à notre famille pour son soutien inconditionnel. Aux amis : Irenee Flanelle AMBATA SOKO, Inès ZE, Félicité MBIA, Antoine OMBEDE et Magloire BELA ETEME. Nous ne saurions terminer cette phase de remerciement sans toute fois exprimer notre reconnaissance à Marie Sylvie NGAH notre fiancée pour ses soins, ses encouragements et surtout ses marques d'attention à notre égard.

# Liste des abréviations

**ENS** : École Normale Supérieure

**I.P.R** : Inspecteur Pédagogique Régional

**I.P.N** : Inspecteur Pédagogique National

**P.L.E.G** : Professeur des Lycées d'Enseignement Général

**A.P** : animateur Pédagogique

**E** : Enquêté

# Liste des tableaux

**Tableau 1** : Récapitulatif des stagiaires et des encadreurs

**Tableau 2** : Récapitulatif des résultats des cinq premières variables avec les élèves-professeurs

**Tableau 3** : Récapitulatif des résultats des cinq dernières variables avec les élèves-professeurs

**Tableau 4** : Récapitulatif des résultats des cinq premières variables avec les encadreurs de l'ENS

**Tableau 5** : Récapitulatif des résultats du sixième et du septième thème avec les encadreurs de l'ENS

**Tableau 6** : Récapitulatif des résultats de la huitième, la neuvième et la de la dixième variable avec les encadreurs de l'ENS

**Tableau 7** : Récapitulatif des encadreurs-PLÉG

**Tableau 8** : Récapitulatif des inspecteurs pédagogiques consultés

# Résumé

Fondée sur la relation entre l'analyse du travail de l'enseignant et la construction des compétences professionnelles, cette étude examine le processus de professionnalisation des élèves-professeurs au département de philosophie de l'ENS de Yaoundé. Un regard sur la réalité de la formation au métier d'enseignement au sein de cette institution, relève un certain nombre de facteurs discordants qui impactent négativement l'efficacité des professionnels qu'elle produit dans l'exécution des tâches relevant de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie. Cette étude se propose de dévoiler de façon expérimentale, ce qui est à l'origine de certaines imperfections des enseignants débutants dans la conception et dans la conduite des situations didactiques. Du point de vue de l'un des plus importants spécialistes de la didactique professionnelle, Pierre PASTRE : la construction des compétences professionnelles en situation de formation ne peut être possible que si le dispositif mise en place tire son organisation et son fonctionnement de l'analyse du travail réel en entreprise ou sur le terrain. En d'autres termes, on ne peut véritablement professionnaliser dans le contexte de la formation initiale, que si et seulement si on donne à l'apprenant des connaissances nécessaires à l'exécution des tâches professionnelles qui structurent le métier qu'il s'apprête à exercer. Motivé par cette idée, nous nous sommes rendu compte que le processus de professionnalisation des enseignants de philosophie à l'ENS de Yaoundé ne tient véritablement pas compte des exigences de l'analyse du travail de l'enseignant. À partir d'une enquête menée auprès de vingt-deux (22) élèves-professeurs finissants, huit (08) inspecteurs pédagogiques, onze (11) encadreurs-PLÉG et cinq (05) formateurs permanents de l'ENS, nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle il y a effectivement inadéquation entre les exigences du métier d'enseignant et les connaissances théoriques fournies à l'ENS. D'où la médiocrité des élèves-professeurs en situation d'enseignement lors du stage pratique. Nous nous sommes particulièrement focalisés sur la partie pratique de la professionnalisation des enseignants au département de philosophie de l'ENS pour dévoiler le degré de cette inadéquation. Ainsi, cette étude montre que la construction des compétences professionnelles, au cours de la formation initiale, doit se fonder principalement sur les exigences du métier d'enseignant que montre l'analyse du travail. Pour produire des enseignants professionnellement compétents, il faut réorganiser notre dispositif de formation sur la base de l'analyse du travail de l'enseignant sur le terrain.



# Abstract

Based on the teacher's work analyse and the professional competences construction, this research examine the professionalization process of philosophy teacher in ENS of Yaoundé. A look at the reality of teacher training show that there is a good number of discordant factors which negatively impact the efficiency of product coming from the dispositive of ENS in situation of teaching and learning task. This study intends to put out the origin of the beginner teacher mediocrity in the context of conception and conduct of didactic situation. According to a point of view of one of the most important specialist of professional didactic Pierre PASTRE, the construction of professional competences, in case of initial training, can be possible only if the dispositive put in place focus his organization and his functioning on the work analyse requires. In other words, the professionalization is possible only if relevant knowledge is given to learner about the manner to execute their job in the right way. Motivated by this idea, we come to the reality that philosophy teacher training professionalization process in ENS of Yaoundé is not taking into consideration the requirement coming from the analyse of teacher work. Trough the investigation realized on twenty two (22) students-teachers, eight (08) pedagogic inspectors, eleven (11) PLEG-trainers, and five (05) trainer of ENS, we move to the conclusion that there is effectively inadequation between teacher job requirements and what is teaching theoretically in ENS. We had chosen to base our attention on the practical part of the professionalization in order to verify the degree of this discordance. In this way we wanted to put out the fact that the construction of professional competences is specifically based on the analyses of practical teacher job in the field. To produce good quality of teacher it necessary to take into consideration de requirement coming from the analyses of teacher work during the planning of training dispositive.