

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 (CRFD) EN SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

EDUCATIONAL

ENGINEERING

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'éducation

**LES MODALITES DE MISE EN ŒUVRE DE LA
SUPERVISION PEDAGOGIQUE EN FORMATION
CONTINUE ET EFFICACITE DE L'ENSEIGNANT**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du diplôme
de Master en Sciences de
l'éducation et ingénierie éducative

Par : **MOMGBET ALASSA**

Licencié en Psychologie

Sous la direction de

Pierre FONKOUA

Professeur des universités

Année Académique : 2015



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES ET SCHEMAS	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE. CADRE THEORIQUE	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1-1-Contexte et justification.	5
1-2-Formulation et position du problème.....	8
1.3 OBJECTIF DE L'ETUDE.....	13
1-4 – Intérêts de l'étude.....	16
1.5.. Délimitation de l'étude.	17
CHAPITREII : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....	20
2-1- Définition des concepts clés	20
2-2- Revue de la littérature	26
2-3- Théories explicatives du sujet.....	68
DEUXIEME PARTIE. CADRE METHODOLOGIQUE.....	77
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	78
3-1- Rappel de la question de recherche.....	78
3-2- Hypothèse générale et hypothèses de recherche.....	78
3-3- Méthode d'investigation.....	85
3-4- Échantillon et technique d'échantillonnage.....	88
3-5- Description de l'Instrument de collecte des données.....	90
3-6- Validation de l'instrument de collecte des données.....	91
3-7- La procédure de collecte des données.....	91
3-8- Technique de dépouillement des données.....	92
3-9- Méthode d'analyse des données	92
Troisième partie : CADRE OPERATOIRE	94
CHAPITRE IV : PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	95
4.1. Présentations des données	95
4.2 Vérification des hypothèses de recherche	110
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS D'ANALYSE, DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	120
5.1. Interprétations et discussion des résultats.....	120
5-2- Difficultés rencontrées	126
5-3- Recommandations.....	127
CONCLUSION GENERALE	130
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	133
ANNEXES	137
TABLE DES MATIERES.....	143

DEDICACE

À ma famille

REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre gratitude et notre sincère reconnaissance au Prof FONKOUA qui a bien voulu diriger ce travail, malgré ses multiples occupations académiques et administratives, sa rigueur, sa méthode et son sens de précision nous ont obligés de reconsidérer la conception initiale que nous avions de ce sujet.

Nos remerciements s'adressent aussi à tous nos enseignants, tous cycles et niveaux confondus, chacun ayant contribué à sa manière à notre formation.

Notre gratitude va également à l'endroit du Dr NGBWA Vandelin, chargé de cours à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I, département des sciences de l'éducation, ses multiples corrections, conseils et assistance multiformes nous ont été d'une très grande utilité.

Nous remercions également M SONG, Doctorant finissant à la faculté des arts, lettres et sciences humaines de l'Université de Douala pour son travail statistique. A ma collègue KAMAHA Yolande qui m'a beaucoup assisté dans la reformulation et la mise en forme de mes hypothèses de recherche.

Nous remercions aussi Monsieur NDZANA Louis qui n'a jamais cessé de m'encourager dans toutes mes entreprises.

Ainsi qu'à Monsieur NOUKIMI François qui m'a comblé d'affection et dont le soutien moral et financier n'a jamais fait défaut.

Nous tenons enfin, à exprimer notre gratitude à tous nos parents, amis, collègue et condisciples, notamment ceux de la promotion 2010-2011 de Master II eu sciences de l'Education et tous ceux qui se sont réellement sentis concernés pour ce travail.

Ils sont très nombreux pour que nous puissions les citer nommément ici.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC :	: Approche Par les Compétences
BACC	: Baccalauréat (Diplôme de Bachelier de l'Enseignement du Second Cycle)
BEPC	: Brevet d'Etude de Premier Cycle
CAPI	: Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Instituteur
CAPIA	: Certificat d'Aptitude Professionnelle d'Instituteur Adjoint
CAPIEMP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CSCE	: Conseil pour les standards occupationnels et l'évaluation
DDL :	: Degré de Liberté
ENIEG	: Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENIEG-B	: Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général Bilingue
EP	: Ecole Publique
EPA	: Ecole publique d'Application
EPT	: Education Pour Tous
GRHE	: Gestion des ressources humaines de l'enseignement
HG	: Hypothèse Générale
HO	: Hypothèse Nulle
HO	: Hypothèse alternative
HR	: Hypothèse de Recherche
IAEB :	: Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
MAP :	: Main A la Pâte
MVD	Modalité de la variable dépendante
MVI	Modalité à la variable indépendante
N	: Effectif de l'échantillon
n	: Fréquence observée ou effectif observé
n'	: Fréquence théorique ou effectif théorique
N°	: Numéro
NAP :	: Nouvelle Approche Pédagogique
NC	: Nombre de colonnes
NI	: Nombre de lignes
OCDE	: Organisation de coopération et développement économique
PUA	: Presses Universitaires d'Afrique
PUF	: Presses Universitaires de France
PUQ	: Presses Universitaires de Québec
ROHE	: Régiment pour organiser et installer l'inspection dans les écoles
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TC	: Total colonne
UNAPEG	: Unité d'Animation Pédagogique
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture
VD	: Variable dépendante
VI	: Variable Indépendante
X	: Verbe de liaison
χ^2_{lu}	: Khi-deux lu
χ^2_{Cal}	: Khi-deux calculé

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : synoptique	15
Tableau 2: quelques critères de la qualité d'un enseignement	54
Tableau 3:Synoptique des hypothèses, variables, modalités, items.....	82
Tableau 4 : Répartition de la population accessible par bassin et par école.	86
Tableau 5 : Répartition de l'échantillon par bassin et par école.....	89
Tableau 6: Répartition d'enseignants par sexe	95
Tableau 7 : Répartition des enseignants par âges.....	95
Tableau 8 : Répartition des enseignants par diplôme académique.....	96
Tableau 9 : Répartition des maîtres selon le diplôme professionnel.....	96
Tableau 10 : Répartition des maîtres par grade.....	96
Tableau 11 : Répartition des maîtres selon leur ancienneté dans le corps	97
Tableau 12:Répartition des maîtres selon leur statut.....	97
Tableau 13: Répartition d'enseignants selon la durée du début de l'exercice de la profession après la formation.....	97
Tableau 14: Répartition d'enseignants selon la durée du séminaire d'imprégnation après recrutement	98
Tableau 15: Répartition des maîtres selon leur établissement.....	98
Tableau 16: Répartition d'enseignants selon le grade de leur directeur ou principal	98
Tableau 17: Répartition d'enseignants selon leur suivi dans les classes après les journées pédagogiques	99
Tableau 18: Répartition d'enseignants selon que le suivi aide à améliorer leur performance	99
Tableau 19: Répartition d'enseignants selon que la durée consacrée aux journées pédagogiques est suffisante	99
Tableau 20: Répartition des maîtres selon la fréquence de suivi ou l'inspecteur aide les enseignants à mieux faire apprendre les élèves	100
Tableau 21: Répartition des maîtres selon que la fréquence de suivi par l'inspecteur est suffisante	100
Tableau 22: Répartition d'enseignants selon que l'inspecteur leur laisse l'opportunité de parler	100
Tableau 23: Répartition des enseignants selon que le passage de l'inspecteur suit la tenue des journées pédagogiques	101
Tableau 24: Répartition des enseignants selon que l'exposé de l'inspecteur les convainc	101
Tableau 25: Répartition des enseignants selon que les leçons modèles sont organisées en fonctions de leurs lacunes.....	101
Tableau 26: Répartition des enseignants selon que l'enseignant qui présente la leçon collective a-t-il de l'expérience.	102
Tableau 27: Répartition selon que les leçons collectives comblent les lacunes des enseignants	102
Tableau 28: Répartition selon que les enseignants sont suivi individuellement dans leur classe par le directeur ou principale.	102
Tableau 29: Répartition des enseignants selon que la fréquence de suivi d'accompagnement ou d'assistance paraît suffisante.	103
Tableau 30: Répartition selon que le directeur prend le temps de s'asseoir dans la classe pour nous observer : la qualité de suivi.....	103
Tableau 31: Répartition selon que le directeur prodigue des conseils aux enseignants après l'observation.....	103
Tableau 32: Répartition selon que le directeur expose les faiblesses ou manquements des enseignants après observation.....	104
Tableau 33: Répartition selon que le directeur relève les aspects louables sur lesquels les enseignants excellent	104
Tableau 34: Répartition selon que les enseignants ressentent l'amélioration de leurs compétences	104

Tableau 35: Répartition selon que le suivi individuel aide les élèves dans leur apprentissage	105
Tableau 36: Répartition selon que enseignants sont évalués après avoir été assistés par le directeur	105
Tableau 37: Répartition selon que le superviseur ou le directeur organise les visites de classe.	105
Tableau 38: Répartition selon que les visites de classe sont bien organisées	106
Tableau 39: répartition selon ce que le superviseur vérifie la correction des cahiers, la préparation des leçons, l'état du tableau et table bancs et la propreté lors de la visite de classe.	106
Tableau 40: répartition selon que la visite des classes survient après animation pédagogique.	106
Tableau 41: Répartition selon que les enseignants sont à l'aise lorsque la visite suit l'accompagnement.	107
Tableau 42: Répartition des enseignements selon qu'il y ait échange entre eux et le directeur au terme de la visite de classe.	107
Tableau 43: Répartition des enseignants selon que la visite de classe les aide à améliorer leur performance	107
Tableau 44: Réparation selon que l'enseignant fait des efforts pour améliorer la performance.....	108
Tableau 45: réparation des enseignants selon que l'exposé du directeur convaint.....	108
Tableau 46: Répartition des enseignants selon la performance après les actions d'inspection pédagogique	108
Tableau 47: Répartition selon la performance des enseignants après les séances d'animation pédagogique	109
Tableau 48: répartition selon la performance des enseignants après conseils.	109
Tableau 49: répartition des enseignants selon la performance obtenue après la visite de classe....	109
Tableau 50: Répartition des enseignants selon la performance après suivi de l'inspection, animation, accompagnement et visite de classe.....	110
Tableau 51: Relation entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique et la performance des maîtres	111
Tableau 52: Contingence HR1	111
Tableau 53: Relation entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique et efficacité de l'enseignant	113
Tableau 54: Contingence HR2	113
Tableau 55: Relation entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique et l'efficacité de l'enseignant	115
Tableau 56: Contingence HR3	115
Tableau 57: Relation entre la mise en œuvre de la visite de classe et efficacité de l'enseignant.	117
Tableau 58: Contingence HR4	117
Tableau 59: Récapitulatif des hypothèses de recherche (HR)	119
Tableau 60: Facteurs de réussite de la supervision pédagogique en formation continue	128

LISTE DES FIGURES ET SCHEMAS

Figure 1 : Schéma simplifié de la chaîne d'Inspection.....	32
Figure 2: Facteurs des besoins du système et de l'individu et finalité de la formation continue.....	46
Figure 3 : Fonction d'évaluation.....	56

RESUME

rrondissement de Yaoundé Vème

Parti du constat selon lequel le bon rendement de notre système éducatif viendrait des modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue par les acteurs de la chaîne, et nous inspirant de la théorie sociale cognitive de Bandura et de l'auto-efficacité, de l'approche collaboratrice, nous avons mené une réflexion sur la question de l'efficacité de l'enseignant auprès de ces encadreurs des tout-petits dans les établissements scolaires primaires de la ville de Yaoundé 3^e sur le sujet intitulé « *des modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant dans les salles de classes.* » Etude menée au sein des écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé 3^e. Notre objectif est de comprendre à travers les théories sus-évoquées, le lien qui existerait entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant dans les écoles et d'y proposer les pistes de solutions. Aussi nous nous sommes posé la question de recherche suivante : « *Existe-t-il un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant ?* »

La réponse anticipée à cette interrogation a constitué notre hypothèse générale ainsi formulée « *Il existe un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.* » Pour une meilleure compréhension de cette hypothèse générale, nous sommes partis des modalités suivantes : la mise en œuvre de l'inspection pédagogique, la mise en œuvre de l'animation pédagogique de l'accompagnement pédagogique et de la visite des classes. Ces modalités couplées à la variable dépendante nous ont permis d'avoir les quatre hypothèses de recherche suivantes :

HR1. Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

HR2. Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

HR3. Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

HR4. Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite des classes en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, la collecte des données s'est faite à l'aide d'un questionnaire auprès d'un échantillon de deux cent quatre-vingt-dix-sept (297) sujets, enseignants d'écoles primaires. Après dépouillement et analyse grâce à l'outil statistique du **Test de Khi-deux**, les résultats issus de la vérification montrent que toutes nos quatre hypothèses de recherche et partant l'hypothèse générale, ont été confirmées. C'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre *les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant*.

Nous suggérons, pour assurer une bonne efficacité de notre système scolaire, le planificateur devra mettre sur pied une politique de nomination, de la promotion dans la carrière des enseignants à l'issue des évaluations de leurs pratiques enseignantes comme chez les anglo-saxon, devra mettre l'accent sur la nomination des acteurs de la chaîne de supervision pédagogique sur le seul critère de compétence, l'encouragement des évaluations mutuelles (entre collègues) avec l'utilisation des référentiels et des standards en évaluation serait à saluer. Une importante enveloppe budgétaire apporterait un ouf de soulagement aux encadreurs de bien se déployer de manière permanente sur le terrain. Aux acteurs, nous recommandons l'implication corps et âme pour un suivi « **centré sur l'école** », une formation continue et permanente de proximité. Tâche qui incombe aux inspecteurs pédagogiques et aux directeurs d'écoles qui ne devront ménager aucun effort pour favoriser les échanges, les entretiens et la collaboration franche avec les enseignants afin d'éviter des frustrations, et d'impliquer personnellement ceux-ci dans les activités de renouvellement de leurs connaissances. Aux enseignants nous leur suggérons de briser les barrières des injustices qu'ils subissent dans leurs différents statuts afin de s'impliquer activement à leur propre développement professionnel, de se remettre permanemment en question dans leurs activités quotidiennes, de formuler eux-mêmes leurs propres difficultés et les soumettre à l'attention de la hiérarchie, de considérer les rencontres avec les encadreurs comme des moments appropriés d'échange et de complémentarité d'expérience professionnelle.

ABSTRACT

Based on the idea that a good of our educative system comes from the modalities of practical the pedagogic supervision in pedagogic training by the actors of the pedagogic chain, with inspiration from social cognitive theory of Bandura and self-efficiency, the collaborative approach, we carried out a reflection on the question of teacher's efficiency on the supervision of children in primary school of Yaoundé III on the topic **“the modalities of practical the pedagogic supervision in pedagogic training and teachers efficiency in the classroom”**. **Study carried out within Primary schools of the Yaoundé 3 subdivision”**.

Our objective is to understand through our theories the link which exist between the modalities of practical of pedagogic supervision in pedagogic training and teacher's performance in school and propose solutions. Equally we come up with the following research question.

“Does it exists the link between the modalities of practical of pedagogic supervision in pedagogic training and the teacher's efficiency?”

The anticipated response constitutes our general hypothesis “itexist the link between the modalities of practical of pedagogic supervision in pedagogic training and the teacher's efficiency.” For best understanding modalities:

Rh1: it exist the link between the practical of pedagogic inspection in pedagogic training and the teacher's efficiency.

Rh2: it exists the link between the practical of pedagogic animation in pedagogic training and the efficiency of the teacher.

Rh3: it exists the link between the practical in pedagogic training and the efficiency of teacher,

Rh4: it exists the link between the practical of classroom visit in pedagogic training and the efficiency of teacher.

To verify our hypotheses, a questionnaire was used for the collection of data on a sample of 297 primary school teachers. The chi-square (x^2) test was used as statistical tool to verify and analyses data collected. The results of our verification confirmed all the hypotheses including the general hypothesis which means there exists a significant link between the modalities of practical of pedagogic supervision in pedagogic training and the efficiency of a teacher.

We therefore suggest that to ensure efficiency in our school system, planner should lay more emphasis on a politic of nomination, the promotion of teachers based on the teacher's practical evaluation as to the Anglo-Saxon area, should lay more emphasis on competence concerning the promotion of actors in supervision chain, the encouragement of mutual evaluation with the use of the evaluation referential and standards. Budgetary support shall enable the actors to be on the field constantly. To the actors we recommend total devotion and permanent proximity training, serious interaction and collaboration with teachers so as to personally involve them in activities to renew or update their knowledge (skills), to discover themselves their difficulties and show them to the hierarchy. To teachers, we suggest they break down every barrier of injustice carried out so as to be actively involved in their training, and to consider their meeting with the supervisors as an appropriate moment for exchange and complement professional experience.

INTRODUCTION GENERALE

Au cours de deux dernières décennies, le système éducatif Camerounais s'est avéré inefficace, tout se passait comme si on vivait une crise de l'éducation, l'école n'arrivait plus à combler les attentes de la société. Le point culminant de cet état désastreux de l'éducation fut la tenue des Etats Généraux de l'éducation de 22-25 mai 1995 à Yaoundé où tout un tableau noir des problèmes a été dressé sur le très faible rendement scolaire. Nous avons relevé les effectifs pléthoriques, l'insuffisance et la mauvaise qualité des infrastructures, le manque de personnel, la mauvaise gestion, une mauvaise politique de l'emploi, l'insuffisance qualitative et quantitative du personnel enseignant, insuffisance du budget de fonctionnement, la médiocrité des rendements, le manque d'objectifs clairs de l'évaluation des pratiques enseignantes. Après ces diagnostics de notre système éducatif, l'Etat s'est engagé sur la voie de la modernisation et du bien-être des populations. Déjà la gratuité de l'éducation dans le cycle primaire a été décidée, le recrutement sur concours et la formation d'un grand effectif d'enseignants jeunes engagés. Personne ne peut nous démentir de l'importante enveloppe budgétaire allouée aux différents ministères en charge de ce secteur. De même la loi d'orientation de l'Education de 1998 est venue fixer les grands axes sur ce chemin de modernisation de l'enseignement. L'éducation devient une grande priorité nationale de l'Etat. Il procèdera à l'évaluation régulière du système éducatif, il encourage et soutient les activités de recherche en Education. Une grande responsabilité a été confiée à l'enseignant qui est le principal garant de la qualité de l'éducation. Un statut particulier du corps éducatif a été décidé par le chef de l'Etat dans le sens de susciter l'engouement et l'implication sans faille des enseignants dans la promotion de l'efficacité de notre système éducatif. De tout ceci, nous comprenons que l'Etat a pris l'Education des jeunes comme une priorité des priorités dans sa politique de relance de la croissance maîtrisée afin d'assurer l'Education pour tous en 2015.

Cette reconnaissance donc l'éducation des populations comme droit fondamental à leur épanouissement et insertion socioprofessionnelle, nécessitant dès lors une vulgarisation accrue, ne va pas sans se heurter à des écueils de différentes natures. Gérard Ethier (2003) dans sa préface aux Presses Universitaires du Québec en souligne quelques' uns en terme de « défis majeur » à relever à savoir la gestion des ressources humaines, la qualité des enseignements, le système d'évaluation tant des élèves que des enseignants, la pression publique pour ne citer que ceux-là.

Si ces défis sont légitimes et peuvent du reste être envisagés avec optimisme, pour peu qu'une organisation adéquate du système éducatif s'attèle à les relever, force est de constater que d'autres écueils existent, d'autant plus désastreux qu'ils passent inaperçus et dont l'ampleur aussi bien que notre vécu quotidien du phénomène dans notre environnement

professionnel, nous aurons commandé à entreprendre cette recherche afin de déclencher et d'interpeler les acteurs du système éducatif de notre pays à prendre conscience. Le mal que nous décrivons ici, porte sur la manière dont les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue est assuré par les acteurs de la chaîne sur le terrain. De ce fait, nous nous proposons de vérifier l'existence d'un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant. Au regard des implications que cela suppose, la modernisation du système d'encadrement des enseignants sur le terrain procède d'abord d'une conviction politique évidente, une prédisposition qui n'est pas toujours de mise du fait que comme tout système vivant, *"le système éducatif comporte un désordre en son sein et fonctionne malgré ce désordre, à cause du désordre, avec le désordre (Morin, 1979)."* Ce qui signifie qu'une partie du désordre est refoulée, vidangée, passée inaperçue transmutée et intégrée. Cela ne saurait échapper aux yeux de l'observateur attentif, ce fossé existant entre les normes régissant l'encadrement pédagogique des enseignants et la réalité des pratiques sur le terrain. ce désordre dont parle Morin nous fait observer le manque d'objectifs clair dans les évaluations des pratiques enseignantes. Ce qui nous obligera à comprendre Léopold Paquay (2004) avec les expériences d'autres nations. Les expériences de ces pays nous permettent de relever les objectifs tels que, la promotion, l'augmentation des salaires des enseignants, la nomination à des postes de responsabilités à l'issue des évaluations ou de la supervision pédagogique

Notre travail se présente en trois parties : le cadre théorique, le cadre méthodologique, et le cadre opératoire.

Le cadre théorique est composé de deux chapitres dont le premier portant sur la problématique, nous permettra de situer le problème que nous tenterons de résoudre, les objectifs de notre travail, l'intérêt et la délimitation de notre étude. Le deuxième portant sur l'insertion théorique qui nous permettra d'interroger différentes approches d'auteurs sur le problème à étudier afin de nous outiller en vue d'une meilleure orientation du sujet.

Le cadre méthodologique comprend un chapitre duquel nous présenteront les hypothèses de notre étude et la méthode d'investigation.

Le cadre opératoire comprend deux chapitres, la présentation descriptive des résultats et l'analyse des données, la vérification de nos hypothèses de recherche, l'interprétation des résultats et discussions. Quelques suggestions dans un tableau et la conclusion viendront clôturer ce travail.

PREMIERE PARTIE. CADRE THEORIQUE

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, les objectifs de l'étude, les intérêts de l'étude et la délimitation de l'étude.

1-1-Contexte et justification.

Le problème de rendement et de l'efficacité de notre système éducatif est resté très longtemps le souci majeur de l'état du Cameroun. Conscient que le Cameroun ne peut s'inscrire dans le rang des nations modernes qu'à travers des bons produits efficaces issus de son système éducatif, l'Etat ne cesse de multiplier des stratégies, des cercles de réflexions pour l'améliorer. Déjà les états généraux de l'éducation tenus du 22 au 25 Mai 1995 à Yaoundé, les autorités de l'éducation et leurs partenaires constataient avec regret la baisse du niveau et l'évolution du taux de déperdition scolaire ce qui voulait dire d'après eux que l'école camerounaise était en crise. Un an plus tard en 1996, Cameroon Tribune dans N°2486 du 30 octobre relevait déjà que beaucoup d'enfants n'allaient pas à l'école et qu'il fallait repenser l'école dans son contenu et ses réalisations.

Selon les autorités de l'éducation il fallait une nouvelle école qui devrait répondre aux besoins éducatifs fondamentaux à savoir : lire - écrire -compter, en tenant compte des enjeux culturels et l'insertion dans le milieu, de la préparation à la vie active, et du fait que l'école doit induire le développement. De toutes ces interpellations, il découle tout simplement le problème de l'efficacité de l'enseignant car un système est jugé efficace si les acteurs chargés de les animer sont également efficaces sur le terrain c'est même pour cette raison que la loi d'orientation de l'éducation de 1998 au Cameroun stipule dans son article 37 alinéa 1 que *« l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation »*. La même loi d'orientation assigne à l'éducation une mission générale *« l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économique socio-culturel politique et moraux »*. A ce titre, l'enseignant doit, dans la limite des moyens disponibles à des conditions de travail et de vie convenable, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée et Macaire (1977) insiste sur cette idée en disant :

« Pour exercer la profession d'enseignant, il faut avoir au préalable étudié la pédagogie, de communiquer ce que l'on a appris, connaître les principes de l'éducation, la psychologie de l'enfant. » Et dans le même ordre d'idées Maffo (1999) soutient en disant : «Le maître de l'éducation nouvelle doit partir de l'enfant, de ses désirs, de ses intérêts, de son bonheur. Il doit s'efforcer de connaître l'enfant pour une éducation individualisée qui tient compte de ses trois dimensions : la dimension pédagogique, la dimension psychologique et la dimension éthique ».

Jusqu'ici le taux d'échec reste galopant et préoccupe toujours les autorités de l'éducation qui n'entendent pas dormir sur leurs lauriers. A cet effet, les yeux et les consciences sont tournés vers la façon dont les évaluations sont organisées et se pratiquent au Cameroun. C'est ce que nous laisse voir l'arrêté n°63/C784/ MINEDUC du 16 Février 2001 portant réforme du système d'évaluation continue et de promotion dans l'enseignement primaire francophone. L'article 10 alinéa 1 de cet arrêté stipule que « *l'élève qui a satisfait à l'évaluation à la fin d'un niveau est promu au niveau supérieure et de l'alinéa 2, il ressort que la promotion est collective à l'intérieure d'un niveau* ». Au sortir de cet arrêté nous pensons que les autorités en charges de l'éducation mettent tous les mécanismes allant dans le sens de la réduction du taux d'échec scolaire qui coûte très cher à l'état. De même, l'état doit soigner l'image du système éducatif aux yeux des partenaires internationaux afin de bénéficier des financements.

Dans la même lancée, avec l'avènement de l'approche par les compétences (APC) en 2006, c'est encore plus grave parce que les anciens normaliens n'ont pas connus la formation dans cette approche selon laquelle non seulement les apprenants doivent acquérir les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être, ils doivent aussi et surtout les mobiliser pour résoudre un problème de la vie courante. C'est ainsi que Xavier Roegiers (1996 ; 68) dit : « *Les ressources diverses sont mobilisées par l'apprenant en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne* ». Pour notre part, l'approche pédagogique par les compétences pourrait réduire le taux d'échec scolaire si les actions de formation continue, et un nouveau sens d'évaluation de pratiques enseignantes seraient bien assurées sur le terrain, par les cadres chargés de les animer. Aussi les journées pédagogiques organisées à l'intention de la formation en permanence des enseignants ne connaissent jamais de durée capable de permettre aux éducateurs de tout-petits de bien s'en acquérir des nouvelles connaissances du thème consacré. Le temps à y consacrer est très court. Raison pour laquelle les enseignants ne parviennent pas à bien maîtriser les nouvelles orientations pédagogiques, à préparer les leçons dans des salles de classe. Tout ceci ne peut pas nous garantir une éducation de qualité pour une efficacité de notre système éducatif.

Très alarmant encore, les journées pédagogique organisées à l'intention des enseignants des écoles, publiques annexes tenues à l'EPA de Longkak en 2009 dont le thème portait sur la nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages des élèves de l'école primaire au Cameroun, il ressort d'après M. Ndingué Evariste directeur de l'Ecole normale des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) Bilingue de Yaoundé que « **le taux d'échec**

scolaire est élevé et il est de l'ordre 47% en 2004 et aujourd'hui se trouve à 37% et le gouvernement camerounais voudrait le baisser à 15% d'ici 2015 ». Il s'appuie sur l'arrêté ministériel 315 du 21 février 2006. De plus, nous avons relevé dans certaines écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé 3^e à travers les disciplines instrumentales telles que le français, les mathématiques, les sciences. Nous avons enregistré chez leurs élèves les 80% de réussite en français, 75% de réussite en mathématique et 95% en sciences. Fort de ces résultats, il semble combler les attentes du pouvoir public et mérite des encouragements tant du côté du responsable hiérarchique des écoles et celui des enseignants encadreurs des enfants. Signalons que ces bonnes performances se justifient par le fait que les enseignants bénéficient des actions d'encadrement en formation continue et d'un bon suivi dans les salles de classe par leurs encadreurs pédagogiques respectifs.

Par contre, dans d'autres établissements du même ressort, nous avons enregistré dans ces mêmes disciplines des mauvaises performances chez les élèves encadrés par ces enseignants tous bénéficiant d'une formation initiale dans les écoles normales de la république. En français, nous avons relevé 35% de réussite, 30% de réussite en mathématique et 40% en sciences. Relevons que ce faible taux de réussite serait lié au manque de suivi et d'une bonne mise en œuvre des modalités de la supervision pédagogique en formation continue des enseignants dans les salles de classe et interpelle tous les acteurs de la chaîne de supervision.

De ce fait remarquable qui se passe aux yeux de tout le monde (parent-éducateur-conseiller pédagogique, directeur de l'ENIEG, l'inspecteur d'arrondissement primaire et maternel, délégué départemental, les inspecteurs régionaux et départementaux de pédagogie où nous avons consulté la mise en place des enseignants tous nantis de CAPIEMP, CAPI CAPIA et que les noms des intéressés s'y trouvent) il découle tout simplement le problème d'efficacité de l'enseignant. Et cette efficacité à notre sens serait liée aux modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue des enseignants qui font défaut sur le terrain. Tsafak (1998), traitant de la condition des enseignants et le développement de l'éducation, aborde l'aspect du recrutement, de la formation, du perfectionnement des enseignants. Ces deux derniers aspects que sont la formation et le perfectionnement peuvent également rentrer dans le cadre de la supervision. Parlant du perfectionnement, la formation d'un enseignant n'est jamais achevée, car « *qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner* ». (Joubert in Tsafak, 2001). La formation continue, les stages, les recyclages, les journées pédagogiques, les séminaires, les voyages, l'inspection pédagogique l'animation pédagogique, l'accompagnement pédagogique et la visite des classes sont autant

d'opportunités d'améliorer les connaissances professionnelles. C'est dire que l'inefficacité du système éducatif, voire le mauvais rendement scolaire serait liée à l'absence d'une bonne mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue des enseignants, ou manque de sérieux qu'on accorde à ces dimensions éthique et déontologique de l'éducation.

S'agissant de la formation, et pour reprendre la recommandation UNESCO-OIT de 1996 cité par Tsafak (1998),

« Le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture professionnelle ; son aptitude à enseigner et à éduquer, sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieure et au-delà des frontières nationales sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer à la fois sur l'enseignement et par l'exemple aux progrès social, culturel et économique ».

C'est dire que la première condition pour être considéré comme enseignant est d'être formé. Ainsi pour palier à ce problème de l'efficacité de l'enseignement, il faudrait donner une formation continue adéquate aux enseignants, avec une bonne mise en œuvre des modalités et des objectifs promotionnels dans les évaluations des pratiques enseignantes. C'est dans ce sens que nous avons opté pour thème « *les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant* ». C'est-dire que les pratiques de supervision pédagogique bien définis avec des objectifs clairs, avec l'utilisation des référentiels et des standards de l'évaluation des enseignants pourraient mettre ces derniers sur la voie d'amélioration de la qualité de l'éducation car constituant un gage de l'efficacité et de réduction du taux d'échec scolaire. Elles aussi garantissant l'insertion socio-professionnelle des jeunes à la fin de leur cycle scolaire. Le contexte et la justification de notre thème d'étude, nous permet de formuler et de poser le problème de notre recherche.

1-2-Formulation et position du problème

Le problème qui nous intéresse dans cette étude est celui de l'efficacité de l'enseignant au regard des innovations mises en œuvre en supervision pédagogique sur le terrain par ce système éducatif camerounais. En effet, le système éducatif camerounais est confronté à un problème qui ne peut se résoudre selon les règles et les normes de son fonctionnement habituel. L'efficacité ou l'inefficacité de l'enseignant serait liée aux modalités mises en œuvre en supervision pédagogiques. L'enseignant efficace serait celui qui a des objectifs clairs et avec des situations d'apprentissage qu'il propose, il utilise du matériel, Object réel, image, tableaux récapitulatifs, afin de focaliser l'attention des apprenants sur les éléments pertinents par rapport à l'apprentissage visé et change fréquemment de support pour

maintenir la motivation. Il fournit en permanence un feed-back spécifique aux réponses apportées, feed-back qui permet à l'élève de corriger lui-même ses erreurs.

Signalons que cette efficacité ne va pas de soi. Elle dépend des modalités mise en œuvre de la supervision pédagogique de notre système éducatif dont les intervenants devraient avoir des capacités intellectuelle et psychologiques requises.

Albert Bandura (1980) à travers sa théorie sociale cognitiviste postule que *l'acquisition ou la modification de comportement chez les humains est possible par la relation qu'il a avec lui-même et les autres. il prétend que l'humain ne peut renouveler ses connaissances ses connaissances modifier son comportement que grâce à l'apport de l'autre.* Cette pensée revêt d'une importance capitale en formation continue des enseignant dont le système en vigueur a mis sur pied des mécanismes pour les aider, les assister, les accompagner, afin de réajuster leurs connaissances et améliorer leurs compétences pédagogiques.

La pratique de la supervision pédagogique telle qu'elle s'effectue dans notre système éducatif est menée à travers les inspections pédagogiques, les animations pédagogiques, les Assistances ou l'accompagnement pédagogique, le contrôle pédagogique et la visite de classe.

S'agissant de l'inspection pédagogique, elle doit être permanente et devra passer par une inspection diagnostique, inspection conseil pour arriver à l'inspection évaluation ex-post. A l'observation, ces étapes normatives ne sont pas suivies par les inspecteurs. Ceux-ci passent rarement par l'inspection diagnostique et conseil. Ils font souvent irruption dans la salle de classe observent en quelques minutes les enseignants et une courte séance d'entretien s'en suit. Au cours de ces échanges, seules les interventions de l'inspecteur sont à considérer et celles de l'enseignant battues en brèche. L'inspection pédagogique apparaît comme une source de frustration de l'enseignant, ce qui peut l'empêcher à bien s'épanouir dans ses activités. A la fin même, il ressort une note administrative qui ne débouche sur aucune sanction positive ou négative.

De même la modalité de mise en œuvre de l'animation pédagogique est également une action de formation pure de l'enseignant à l'intérieur d'un groupe de collatéraux. Delorme, citant IMHOH, définit l'animation comme *toute action sur un groupe, une collectivité ou un milieu visant à développer la communication, à structurer la vie sociale.* C'est dire qu'il s'agit d'une formation et d'évaluation qui se passe entre les collègues d'une école pour débattre de leurs difficultés décelées dans telle ou telle discipline. Elle se déploie en leçon collective ou modèle portant sur des thèmes qui doivent être connus des enseignants pour leur

permettre d'être actifs dans le débat. L'animateur doit être celui-là bien expérimenté dans le domaine dont sa compétence ne doit souffrir d'aucune contestation. Cette condition de travail ne peut créer qu'un climat d'échange fructueux entre les enseignants et susciter la participation de tous à l'élaboration d'une fiche consensuelle. L'efficacité dont recherche le système éducatif peut s'obtenir à travers les échanges d'expérience professionnelle entre les collègues. Mais, là où le bas blesse, ce que l'animateur du groupe est souvent choisi selon le bon vouloir de chef d'établissement dont sa compétence est contestée par les collègues. Le rapport même de ces animations pédagogiques ne fait jamais l'objet d'une prise de décision quelconque. Ce qui n'encourage pas du tout les enseignants à bien s'impliquer dans ces activités de formation.

Bien plus, au niveau de l'accompagnement ou de l'assistance pédagogique la démarche tel que recommandée par Paul Maela pourrait être efficace si elle serait bien suivie et respectée par les acteurs de la chaîne de supervision pédagogique. En effet, selon cet auteur, pour accompagner un enseignant, *« il faut être avec lui, aller où il va en même temps que lui et à son rythme »*. Ainsi l'inspecteur pour rendre ses actions ou intervention efficaces et améliorer les compétences des maîtres, devra être présent dans les salles de classe, ce qui nécessite de temps pour mieux les connaître et comprendre leurs difficultés afin de leur apporter une aide efficace. Cette condition de travail, selon Paul Maela peut favoriser les entretiens, d'échanges mutuels et nul n'ignore le rôle des échanges dans le développement des compétences de l'enseignant. A l'observation, nous constatons que non seulement les inspecteurs accompagnateurs n'ont pas d'expérience, de compétences pour jouer pleinement ce rôle, mais également le temps à y consacrer reste insuffisant pour comprendre le problème de l'inspecté. Car on dit souvent *« un diagnostic bien posé assure un bon traitement »*. C'est dire que la pratique de la supervision pédagogique telle qu'elle se déroule dans notre pays ne peut pas favoriser le dynamisme de l'enseignant, ni assurer un soutien efficace pour leur permettre d'améliorer leurs compétences pédagogiques.

Une autre modalité de mise en œuvre de la supervision pédagogique est la visite des classes. Il s'agit d'une activité de supervision où le directeur d'école effectue des décentes auprès des enseignants dans leur poste de travail afin d'en rendre compte de certains fonctionnements ou dysfonctionnement des pratiques des maîtres.

Au cours de ce passage, l'inspecteur devrait examiner le cahier des élèves, s'ils sont régulièrement corrigés, si l'enseignant prépare bien ses leçons, si les élèves sont dans de bonnes conditions d'apprentissage. Dans l'amélioration des performances des élèves,

reconnaissons que la correction régulière des cahiers des élèves joue un rôle capital et la préparation régulière des leçons par l'enseignant. Ces corrections permettent aux élèves d'améliorer leurs activités d'apprentissage, de juger leur niveau et changer des stratégies d'acquisition des connaissances. La régularité dans la préparation lui permet de développer son auto-efficacité, accroître ses compétences, de créer de bonnes conditions d'apprentissage aux élèves, assurer une bonne communication, ce qui leur permet d'être actifs en classe. A l'évidence l'objectif de la visite de classe ne concorde pas toujours avec le travail de l'inspecteur. Elle est très souvent réduite à une visite de structure où l'inspecteur s'intéresse seulement à l'aspect matériel de la classe. L'observation des cahiers des élèves et celle du maître ne font l'objet de sa préoccupation. Bref les acteurs d'encadrement s'occupent beaucoup plus de leurs tâches administratives au lieu de consacrer de leur temps dans la recherche du professionnalisme des enseignants. C'est ainsi que la pratique de la supervision pédagogique manque de finalité, des objectifs clairs. La recherche de l'efficacité arrive plutôt à une promotion de la médiocrité. En clair, la progression des dérèglements au sein du système éducatif a entraîné la progression de la médiocrité << *l'ensemble du système touché par la crise entre une phase aléatoire où les formes que prendront son avenir sont incertains* >> (Moris 1976 : 156).

Cependant, le vécu de la pratique de la supervision pédagogique au Cameroun tel qu'il se déroule sans finalité claire et des objectifs qui ne sont pas toujours atteints, nous oblige à pousser notre réflexion plus loin dans cette recherche de l'efficacité du système, voire du développement du professionnalisme. En effet, le professionnalisme d'une personne souligne Tsafak(2006) << *c'est la compétence manifestée dans l'exercice d'une profession.* >>. Il exige une formation de haut niveau et d'une durée relativement longue. La compétence se traduit dans les prises de décisions nécessitant des connaissances complexes et ayant des conséquences sensibles sur les perspectives sociales et économiques.

A ce titre la formation devient nécessaire à tous les échelons, elle devient donc permanente et se poursuit chaque jour car elle nécessite une adaptation constante de l'homme à la mission professionnelle.

Cette adaptation constante a besoin des modalités précises. Car chaque décision, chaque acte d'un responsable contient une possibilité de formation. S'il est cadre fonctionnel par exemple, une possibilité de formation dirigée vers les services sur lesquels il a mission d'aide, de conseil voire de contrôle.

Or cette mission d'aide qui a pour ambition de faciliter l'adaptation des hommes à la nouvelle situation et oriente cette adaptation dans le sens désiré. La recherche du développement des compétences des enseignants en cours de service s'appuie sur les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique mise en place par le système éducatif. Il s'agit d'un processus de soutien continu du personnel enseignant dans la réalisation de ses tâches professionnelles, de contrôler l'application des programmes d'étude, de favoriser le développement d'une relation de confiance entre le superviseur et le supervisé, créer un climat propice à l'animation dynamique des équipes –écoles.

La mise en pratique des modalités de la supervision pédagogique à travers les activités d'inspection, d'assistance, d'accompagnement apparaissent comme un mécanisme d'amélioration de la compétence des enseignants. La discussion au tour de la modalité de mise en œuvre de la supervision pédagogique n'a pas mis fin aux débats sur le phénomène d'échecs scolaire. Plusieurs points de vue s'affrontent pour tenter de donner une explication à l'inefficacité d'enseignant. Interrogés certains enseignants accusent soit les conditions de travail qui ne favorisent pas toujours leur adhésion aux pratiques pédagogiques. Les raisons économiques et les sentiments d'insécurité au même titre que Brenot et turvée(1996), soit ils disent très anciens dans le métier et par conséquent déjà assez expérimentés.

Certains acteurs pensent plutôt que le problème serait lié au fait que les enseignants ne soient pas consultés lors de la définition des objectifs de la formation contenue.

D'autres enseignants accusent la durée allouée aux journées pédagogiques très courtes pour permettre de bien assimiler les nouvelles connaissances. Certains enseignants pointent du doigt le manque de collaboration entre les directeurs (inspecteur) et leurs adjoints chargés de classes et également le manque de sérieux dans les nominations des responsables incapables de mener efficacement des actions de supervision. Néanmoins sans aucune prétention de rejeter les opinions des uns et des autres, nous avons constaté avec Léopold Paquay (2004) que cette activité de soutien, d'accompagnement ne peut être efficace que si *un ensemble de condition et de modalités qui évitent de piéger les enseignants mais surtout qui visent à ce que les démarches d'évaluation des enseignants constituent un levier pour leur développement professionnel et leur mobilisation dans des projets collectifs* >>. En clair, pour cet auteur l'évaluation des pratiques enseignantes doit viser leur promotion, leur développement professionnel, l'amélioration de leurs performances, leur véritable formation continue afin d'assurer leur efficacité sur le terrain.

Bref, à notre sens, le problème d'efficacité de l'enseignant dont il est question dans notre étude serait lié à la philosophie qui soutient les modalités mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue.

La question fondamentale ici est celle de savoir si les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique dans la perspective de Léopold Paquay peuvent permettre le développement professionnel et l'amélioration des compétences des enseignants. Car la formation initiale est très insuffisante et il faudrait la compléter, la réajuster, la renouveler pour ériger l'enseignant dans la mouvance et la mutation que connaît la société.

La question principale de recherche est celle de savoir s'il existe un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique ou de l'évaluation des pratiques enseignantes et l'efficacité de l'enseignant ? Ces modalités de l'évaluation des pratiques des enseignantes étant nombreuses, nous retiendrons les questions secondaires de recherche suivantes :

-Existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique (évaluation par la hiérarchie) et l'efficacité de l'enseignant ?

- existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant ?

- existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant?

- existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant ?

Comment toute étude, ces questions spécifiques qui constituent la toile de fond de notre recherche ne sont pas gratuites, elles visent un certain nombre d'objectifs.

1.3 OBJECTIF DE L'ETUDE

Nous avons dans le cadre de notre recherche un objectif général et quatre objectifs spécifiques.

1.3.1 - Objectif général

L'objectif général de notre étude est de vérifier s'il existe un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogiques en formation continue et l'efficacité de l'enseignant. Cet objectif se décline en quatre (04) objectifs spécifiques.

1, 3,2 – Objectifs spécifiques

A partir de l'orientation générale que nous venons de dégager, cette étude vise à:

- Evaluer la pertinence de lien qui existe entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- Identifier la pertinence du lien qui existe entre l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- mesurer la pertinence du lien qui existe entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- Evaluer la pertinence du lien qui existe entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Pour être plus précis, nous proposons le tableau synoptique suivant qui présente la question principale, L'objectif principal, les questions spécifiques et les objectifs spécifiques de recherche

Tableau 1 : synoptique

Question Principale de recherche	Objectif principal de recherche		Questions spécifiques de recherche		Objectifs spécifique de recherche
existe-t-il un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique et l'efficacité de l'enseignant ?	-Evaluer le lien significatif qui existe entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique et l'efficacité de l'enseignant.	01	Existe –t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique et l'efficacité de l'enseignant?	01	Evaluer la pertinence du lien qui existe entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique et l'efficacité de l'enseignant
		02	Existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique et l'efficacité de l'enseignant?	02	Evaluer la pertinence du lien qui existe entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique et l'efficacité de l'enseignant
		03	Existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique et l'efficacité de l'enseignant?	03	Evaluer la pertinence du lien qui existe entre la mise œuvre de l'animation pédagogique et l'efficacité de l'enseignant
		04	Existe-t-il un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant?		Evaluer la pertinence du lien qui existe entre la mise en œuvre de la visite de classe et l'efficacité de l'enseignant

1-4 – Intérêts de l'étude

Donner l'intérêt de notre étude consiste à dire en quoi et à qui notre étude est importante. Il s'agit de préciser l'apport de notre étude à la résolution du problème posé. Toute recherche doit produire de nouvelles connaissances et le chercheur doit repérer les bénéficiaires de son travail et les utilisateurs. De ce fait, notre étude revêt cinq intérêts : politique – Scientifique social – pédagogique et personnel.

1.4-1 – Sur le plan politique

Pour le MINEDUB, la présente étude lui permettra de mettre davantage l'accent sur la formation initiale et plus particulièrement la formation continue comme prévoit la loi d'orientation de 1998 en son article 37 (ibid) afin que les maitres puissent donner aux enfants un enseignement efficace pour réduire le taux d'échec scolaire. Elle permettra à l'état camerounais de redynamiser le secteur d'encadrement pédagogique en introduisant le volet promotionnel et d'augmentation de salaire à l'issue des évaluations des pratiques enseignantes. De même, elle permettra une bonne définition de référentiels de compétences et des standards en évaluation des pratiques pédagogiques. Elle permettra, également, également l'institutionnalisme de l'APC dans toutes les écoles camerounaises, ce qui pourra réduire le taux d'échec de 35% de nos jour à 15% en 2015 d'après l'arrêt N°315/31/1464/MINEDUB du 21 février 2006.

1-4-2 – Sur le plan scientifique

Cette étude regorge un intérêt scientifique en ce qu'elle permet une investigation profonde des théories d'apprentissage à l'instar du socioconstructivisme D'Albert Bandura, des théories sur l'efficacité scolaire comme les théories de l'auto - efficacité, de l'approche collaboratrice formation continue, la théorie de management de l'établissement scolaire. Elle permettra d'explorer des connaissances et des expériences d'autres pays en matière d'évaluation des pratiques des enseignants afin d'améliorer et de développer de stratégies pour un véritable développement professionnel. Elle permettra de comprendre le rôle de l'interaction sociale dans l'élaboration de la stratégie de soutien, d'aides et d'évaluations des enseignants.

C'est ainsi que Amigrus (1996) dit : <<*en matière d'éducation ou de formation, l'apprentissage peut être considéré comme un résultat de l'enseignement, dans ce cas, c'est plutôt une conception behavioriste qui est mise en avant (...) comme un processus d'acquisition de conception davantage constructiviste ou socio constructiviste*>>

1, 4, 3-Sur le plan social

Au plan social, notre étude est intéressante en ceci qu'elle apporte une contribution sur des stratégies efficaces pour un véritable développement du professionnalisme, contribution qui laisse transparaître le rôle de l'autre dans la promotion de l'efficacité. Albert Bandura (2004) ne tardera de dire qu'*«à partir de l'observation d'autrui nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action.»*

En outre, notre étude voudrait résoudre un problème d'ordre social qui est celui de *«l'efficacité de l'enseignant en éducation»*. C'est -à -dire la réduction taux d'échec scolaire afin d'assurer l'insertion socioprofessionnelle des jeunes à la fin de leur cycle scolaire.

1, 4,4- Sur le plan pédagogique

Notre étude est intéressante en ce qu'elle relève du domaine des sciences de l'éducation et surtout du problème de l'efficacité pédagogique qui pourrait trouver une solution dans les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue. Le résultat de notre étude est une sonnette d'alarme aux postulants de direction d'école, aux inspecteurs, aux conseillers pédagogiques et aux postulants de la profession enseignante sur le rôle qu'ils entendent jouer sur le terrain. Elle permettra aux enseignants de se remettre en cause leurs pratiques pédagogiques. Ils doivent développer leurs compétences professionnelles pour donner un enseignement de qualité et surtout un enseignement efficace. C'est-à-dire avec Joubert in Tsafak (2001) *«qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner»*. Elle accordera une importance à la formation continue de l'enseignant à travers une évaluation de la qualité l'enseignement de façon valide et fiable, l'utilisation des référentiels des compétences et les standards en évaluation, une évaluation mobilisatrice, qui est source d'un développement de compétence et de l'efficacité.

1.4.5. Sur le plan personnel

Cette étude nous permet d'explorer nos connaissances et notre aptitude à la recherche en sciences de l'éducation afin de mieux cerner la manière dont les dirigeants, les acteurs d'encadrement, en supervision pédagogique gèrent le milieu éducatif au plan pédagogique et ensuite nous garantir notre diplôme en master.

1.5.. Délimitation de l'étude.

Les limites de notre étude nous évitent des égarements mais nous permettent d'être précis et concis dans les champs d'activité sur le plan contextuel, thématique ou conceptuel et géographique.

1.5.1. Sur le plan contextuel

- aspect éducatif du problème.

Le taux d'échec scolaire en 2004 était de 40% et 35% en 2006 et le ministère en charge de l'éducation voudrait le baisser à 15% d'ici 2015 (op.cit.) Pour tenter de résoudre ce problème les responsables de l'éducation sont passés par des méthodes pédagogiques depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours et la dernière c'est l'approche par compétence qui se renforce par la nouvelle vision de l'évaluation. Mais jusque-là le taux d'échec scolaire continu à inquiéter l'opinion.

Nous pensons que une évaluation de la qualité de l'enseignement de façon valide et fiable, l'utilisation des référentiels de compétences et standard à l'évaluation des pratiques enseignantes, une évaluation mobilisatrice pourrait contribuer à véritable développement professionnel des enseignants et par conséquent assureraient une bonne qualité des enseignements efficaces.

Aspect politique du problème

Les défis qui interpellent l'état du Cameroun sont nombreux. Ce qui explique l'inattention manifeste accordée au secteur éducatif au détriment d'autres secteurs de la vie de la nation. C'est ainsi qu'on attend à tous les niveaux de l'enseignement des grèves qui paralysent le système éducatif, C'est le débrayage dans les écoles dont le motif est l'amélioration des conditions de vie de l'enseignant. Une bonne définition des objectifs clairs des évaluations des pratiques enseignantes couronnée promotion, de nomination reste l'attente d'une nouvelle orientation du système éducatif.

15.2- Plan thématique ou conceptuel

Dans notre étude nous sommes limités à rechercher l'influence des modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique sur l'efficacité de l'enseignant. Il s'agit bien de l'influence d'une évaluation de la qualité de l'enseignement de façon valide et fiable sur l'efficacité, de l'utilisation des référentiels et des standards en évaluation sur l'efficacité de l'enseignant enfin d'une évaluation mobilisatrice sur la qualité de l'enseignement. C'est dire que la régulation des pratiques enseignantes serait la résultante d'un mécanisme d'évaluation de l'enseignant mis en place. Pourtant nous pouvons aussi chercher l'influence de l'administration et législation ; de l'environnement scolaire, de la motivation sur l'efficacité de l'enseignant. Mais nous avons jugé que ces modules de formation ne nous aideraient pas pour répondre aux questions posées plus haut et leur importance n'est pas négligeable en éducation.

1-5-3 PL AN SPATIAL OU GEAGRAPHIQUE.

Notre étude engage un groupe social bien défini : Le personnel enseignant des écoles publiques et privées de l'inspection de l'arrondissement de l'éducation de base de Yaoundé 3^{ème} département du Mfoundi siège des institutions administratives scolaires et académiques région du centre. C'est une inspection qui compte 145 écoles 31 écoles publiques, 3 écoles publiques d'application, 26 écoles privées laïques et 5 écoles privées confessionnelles d'après les renseignements reçus dans cette unité éducative.

Elle a un personnel de 1665 enseignants parmi lesquels on retrouve les fonctionnaires, le maître des parents, des instituteurs contractuels et contractualisés.

Compte tenu de nos moyens limités, nous sommes dans l'obligation de travailler uniquement avec trois écoles publiques d'application, 5 écoles publiques, 3 écoles privées confessionnelles et 2 écoles privées laïques, pour un total de 297 enseignants que compte l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}.

1.5-4 – Plan temporel.

La recherche aborde un thème actuel et porteur à savoir les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique et l'efficacité de l'enseignant. Le sujet pose les problèmes de l'efficacité de l'enseignant. Nous avons pensé que l'efficacité de l'enseignant voire les bonnes performances scolaires dépend des modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique, et pour apporter notre contribution à cette édifice, notre étude couvre l'année 2012/2013, réservée à la fin de nos études au cycle Master en sciences de l'éducation.

Après ce premier chapitre qui nous a permis de voir le contexte, la justification et la problématique de notre étude, nous aborderons dans le chapitre suivant le cadre théorique de notre sujet de recherche.

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

Il convient dans ce chapitre de mettre la lumière sur les concepts clés, de faire l'état de connaissances sur le sujet à travers la revue de littérature tout en formulant les hypothèses et leurs variables ainsi que les indicateurs.

2-1- Définition des concepts clés

Il nous semble utile dans le souci de rendre notre sujet intelligible de définir certains concepts clés. Parmi ceux-ci nous avons le suivi, variable, enseignant, enseignant efficace, la formation, la formation continue, la supervision, supervision pédagogique, efficacité, efficacité pédagogique.

2-1-1. modalités d'évaluation :

D'après le dictionnaire actuel de l'éducation (2000) modalités d'évaluation peut se définir comme le contexte et caractéristiques du processus par lequel on mesure le degré d'atteinte des objectifs ainsi que les critères de réussite.

2-1-2. Enseignant

Le Petit Robert définit l'enseignant comme celui qui enseigne celui qui est chargé de l'enseignement. C'est un instituteur un maître qui enseigne à l'école primaire. Dans notre étude, il s'agit d'un maître de l'école primaire.

2-1-3- La formation

La formation se présente comme un processus institutionnalisé, mais aussi comme une intervention et un projet d'action volontaire. Elle est une production de connaissances, de compétences, de qualification voire de changements, mais aussi une reproduction (Dur Kheim –Bourdieu) cité par Besnard et Lietard (1976) en tant qu'elle produit la structure sociale, confirme les positions sociales, le champ professionnel et culturel, accompagne la catégorisation du pouvoir.

La formation est aussi une institution sociale qui a un rôle de structure intermédiaire entre les infrastructures économiques et les superstructures sociales et culturelles, entre forces productrices et forces reproductrices.

La formation est aussi un investissement économique que l'on peut évaluer en termes de qualification, compétences, rendements et s'intègre au processus même de production et parfois accompagne un processus de promotion sociale en permettant un changement de poste, de statut, de conditions.

Pour reprendre la recommandation UNESCO-OIT de 1966 cité par Tsafak (1998), « le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture professionnelle : son aptitude à enseigner et à éduquer, sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales, sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer à la fois par l'enseignement et par l'exemple aux progrès social culturel et économique ».

Pour Goguelin (1970 :9), le mot formation ne figure ni dans le vocabulaire de la psychologie de Piéron ni dans le vocabulaire de la psychologie de Lalande, ni dans le dictionnaire de psychologie de Larousse. Les recherches à ce mot dans plusieurs dictionnaires non spécialisés montrent une constance dans la signification qui s'organise autour de cinq sens fondamentaux :

- L'action par laquelle une chose se forme, est formée... exemple : la formation de l'enfant dans le sein de sa mère ;
- L'action de former, d'organiser, d'instituer, exemple : la formation d'un régiment ;
- La manière dont une chose s'est formée, exemple la formation des espèces, la formation du génitif, la formation de la langue française ;
- Le résultat de l'action par laquelle une chose se forme, exemple : une formation géologique ;
- Le résultat de l'action de former, exemple : formation en ligne.

La signification du concept de formation ne fait pas toujours l'unanimité. Il désigne tantôt un processus ou un objectif global, tantôt des activités spécifiques (Legendre 1993) ; (OCDE 1998) Pour Fabre (1994), la notion de formation se distingue d'autres notions utilisées dans le champ des pratiques éducatives comme l'instruction, l'enseignement ou l'éducation. Il affirme que la formation implique la transmission de connaissances comme l'instruction mais également (des valeurs et des savoir-être) comme l'éducation. Ainsi la formation permet d'agir sur la personnalité entière. Dans le même ordre d'idées, Legendre (1993 :622) explique « qu'en plus des connaissances nécessaires, la formation implique le développement des savoirs dans la pratique quotidienne de la vie. La formation donc en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi, elle n'a pas d'objet particulier ou circonscrits. Selon De Peretti (1991), la notion de formation trouve sa première application dans le champ du développement personnel et professionnel des adultes.

Wemäere (2007) pense que la formation est un processus ou un dispositif ou encore une activité de service. C'est un processus éducatif dont les effets débordent les situations de formation à strictement parlé. Sous sa dimension psychopédagogique la formation signifie

donner forme. Il y a formation dès que le sujet qui apprend se dote de sa propre forme sous cette dimension, il est souvent question d'engagement, de sens, d'émotion, de motivation d'identité personnelle. La formation a aussi une dimension sociale sous laquelle on trouve les pressions faites à l'apprenant de construire sa propre trajectoire et son employabilité. Sous cette dimension, la formation comme action ou dispositif doit composer avec les contraintes du monde du travail, les changements structurels et le caractère incertain de la conjoncture économique.

Le code du travail définit l'action de formation continue comme une action réalisée en fonction d'un programme préétabli qui, en fonction d'objectif déterminé, précise les moyens pédagogiques, technique et d'encadrement mise en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier le résultat

2-1-4- Formation continue

« **Former** c'est donner forme à... dira P. Besnard (1990). En effet, la formation continue ou permanente est l'acquisition des connaissances, des compétences ou qualification du savoir, du savoir-faire et du savoir être ou devenir.

Selon Raymond Vatier, cité par P. Besnard (ibid. 7), la formation continue peut être définie comme « l'ensemble des activités éducatives qui, au-delà de la formation initiale permet à chacun de se maintenir en tous domaines au niveau des capacités ». Elle a pour but d'améliorer la qualité des stratégies d'enseignement, d'apprentissage des élèves et la qualité des relations avec ceux-ci, afin de briser l'isolement professionnel et favoriser le partage des connaissances et d'expériences.

L'OCDE (1998) interprète la formation continue comme la manière par laquelle les enseignants développent leurs connaissances, leurs compétences, leurs savoir faire et leur compréhension du métier d'enseignant tout au long de leur carrière. La formation continue fait partie d'une entreprise visant à adapter l'éducation à de nouveaux enjeux et à un nouveau contexte.

La formation continue est considérée comme un processus qui vise à transformer le formé. Elle veut aboutir à un changement de la personnalité du formé en ayant une influence sur ses pratiques professionnelles. Concernant les enseignants, elle vise à changer leurs attitudes et manières de faire, aboutir à des changements des pratiques éducatives des enseignants dans la classe.

La formation continue nécessite le contrôle et la mise à jour des connaissances, le recyclage des maîtres et des éducateurs à travers les journées pédagogiques par-dessus tout chacun doit se convaincre qu'il ne saurait agir sur le monde, le comprendre qu'en remettant

perpétuellement en question ses propres connaissances et en s'efforçant d'en acquérir de nouvelles ; toute politique éducative doit aussi partager cette conviction et d'imaginer des structures mêmes informelles qui favorisent la formation permanente.

Au niveau européen, la formation professionnelle continue (formation tout au long de la vie) est définie comme « *toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* ».

Selon le conseil européen de Lisbonne de mars 2000, la formation continue vise la promotion d'une citoyenneté afin de s'adapter aux besoins de la nouvelle société de la connaissance et de permettre la pleine participation à la vie sociale et économique. L'éducation et la formation continue visent à fournir aux citoyens les outils essentiels dont ils ont besoin pour s'épanouir et participer activement à la société moderne, y compris les compétences relevant du domaine des nouvelles technologies.

2-1-5- Supervision

Selon le dictionnaire Larousse (1997 :453) superviser c'est contrôler et réviser un travail déjà fait dans le but de l'améliorer. C'est dire avec Obi (2003) que le but de la supervision est d'influencer l'activité de l'enseignant afin d'améliorer le processus d'apprentissage pour les besoins de l'élève.

Selon le dictionnaire Actuel de l'éducation(2000), la supervision peut s'entendre comme un ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle et on décide des opérations à entreprendre(planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité.

C'est un processus de contrôle et de surveillance pour améliorer les buts que s'est fixé une organisation formelle. Elle permet de stimuler le zèle des enseignants dans l'amélioration de leur performance.

Selon Segun Ogun Saju (1988) in Educational System, Supervision is « the nevous system of an organisation.

Selon *Good Dictionary of Education* (1945), "supervision is as the all effort of designated school official towards providing leadership to the teacher and the other educational workers in the improvement of instruction. It also involves the stimulation of promotional growth and the development of teachers, a selection and development of educational objectives materials of instruction, the methods of teaching and the evaluation of instructions".

“Dodd (1965) sees supervision as advising, guiding, stimulation, developing, encouraging, improving and oversees certain group with the hope of seeking their cooperation”.

La supervision peut s'appliquer dans plusieurs domaines tels que l'entreprise, les institutions, la technologie, la science et bien d'autres.

Dans le cadre de notre étude, la supervision est fonction de toute personne qui est responsable de l'aide à apporter aux acteurs de l'éducation, afin qu'ils se considèrent comme des professionnels capables de mener à bien leur tâche.

2-1-6- Supervision pédagogique

La supervision pédagogique est un processus de soutien, continue dynamique, valorisant et stimulant fondé sur une observation et une analyse des pratiques, orienté vers la réalisation des missions assignées aux différents acteurs de la chaîne de la supervision pédagogique, en vue de l'atteinte des objectifs prescrits. Elle est également un processus d'investigation en situation sur la marche des activités pédagogiques d'un système éducatif, en vue de déterminer la pertinence, l'efficacité et l'impact des activités à la lumière des objectifs préalablement établis : ces activités sont la gestion des programmes d'enseignement, l'organisation pédagogique auprès de certains cadres pédagogiques.

Il s'agit de contrôler et de réviser le travail fait par un enseignant dans le but de le former, de le contrôler et de l'évaluer.

Pour Achison Ka et Gallmo la supervision pédagogique est « un ensemble d'action de formation et d'encadrement qui vise principalement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classes ». *Dans méthodes et secrets d'une supervision clinique 1993.*

2-1-7- Efficacité

Le Petit Robert (2009) définit l'efficacité comme l'a capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort, de dépense. C'est le caractère d'une personne efficace d'un comportement, d'une action efficace. Un enseignant efficace est celui qui produit des résultats utiles.

Le Petit Larousse (2008) définit l'efficacité comme ce qui produit l'effet attendu, se dit de quelqu'un dont l'action aboutit à des résultats utiles. C'est la qualité d'une chose, d'une personne efficace.

L'efficacité qualifie la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système de parvenir à ses fins, à ses objectifs. Etre efficace revient à produire à l'échéance prévue les résultats escomptés et à réaliser des objectifs fixés. Ne doit pas se confondre avec l'efficience

qui caractérise la capacité à atteindre des objectifs aux prix d'une consommation optimale de ressources (personnel, matériel, finances).

Dans une perspective éthique et humaniste, l'efficacité peut conduire au niveau personnel ou professionnel à mettre en perspective la notion d'efficacité et de performance pour intégrer le respect de ses objectifs, des autres, de soi et de l'environnement passé, présent et à venir.

Dans le cadre de l'éducation, il s'agit de la capacité d'un enseignant à atteindre les objectifs fixés pour la politique éducative.

2-1-8- Efficacité pédagogique

D'après le dictionnaire encyclopédique Larousse (ibid. : 898) l'on parle de l'efficacité pédagogique lorsqu'une action d'enseignement produit l'effet attendu et lorsque cette action aboutit à des résultats utiles. Ainsi l'efficacité d'un maître traduit le rendement escompté à partir de sa qualification et de son expérience professionnelle. L'efficacité de l'enseignant dont il est question peut aussi se saisir comme « étant la réussite, l'absence de l'échec après une leçon, un cours ou un enseignement produit par un enseignant qui a reçu une formation pédagogique, une formation psychologique, une formation didactique et enfin une formation éthique ».

2.1.9. Enseignant efficace

D'après le dictionnaire de pédagogie, les enseignants efficaces sont ceux qui sont enthousiastes, chaleureux, généreux, passionnés par leur discipline, respectueux de leurs élèves, les enseignants efficaces utilisent une terminologie précise et des développements structurés par un but clair pour l'auditeur, ils soulignent de manière évidente les transitions entre les phases de travail, signalent l'importance des informations en répétant les informations importantes et en modulant leur voix en fonction de l'importance de celles-ci.

Les enseignants efficaces sont également très organisés, c'est-à-dire qu'ils commencent leur cours à l'heure, s'appuient sur les routines comportementales qu'ils ont installées chez leurs élèves dès le début de l'année, le matériel à utiliser est préparé et disponible sur une table près de leur bureau afin d'éviter les temps morts.

Les enseignants efficaces ont des objectifs clairs et des outils d'évaluation congruents avec leurs objectifs et avec les situations d'apprentissage qu'ils proposent, ils évitent les digressions, ils utilisent du matériel, objet réel, images tableaux récapitulatifs, afin de focaliser l'attention des apprenants sur les éléments pertinents par rapport à l'apprentissage, visé et changent fréquemment de support pour maintenir la motivation. Ils fournissent en

permanence un feed-back spécifique aux réponses apportées, feed-back qui permet à l'élève de corriger lui-même ses erreurs.

Ce sont des experts en maïeutique, capables de construire au pied levé un questionnement très efficaces. Si un élève est en difficultés, l'enseignant efficace est capable de modifier totalement sa stratégie de questionnement de proposer des indices supplémentaires, d'imaginer des exemples nouveaux en relations directe avec les intérêts de l'apprenant pour que celui-ci trouve les réponses.

Un enseignant efficace d'après Perrenoud (2001) est lucide sur ses pratiques sur ses actes dans son rapport au travail son éthique qui donne sens à ce qu'il fait les savoirs dont il dispose les compétences qu'il a et celles qu'il n'a pas il s'agit d'un enseignant qui établit un diagnostic en début d'année aussi précis que possible de l'état des connaissances et compétences de ses élèves en rapport avec les objectifs définis pour le cycle qui commence. L'enseignant efficace est celui qui accompagne et stimule les efforts de ses élèves et il vérifie régulièrement leur progression vers les objectifs du cycle au moyen de l'évaluation formative. En ce sens Philip Grosby envisage l'efficacité comme « l'atteinte des exigences ».

L'enseignant efficace d'après Gerard Banier est un ingénieur et un artisan. A l'image de l'ingénieur, il élabore des projets des élans d'action prépare minutieusement les séquences pense à l'avance le déroulement des activités des stratégies de contournement des difficultés, etc. il veille à ce que tout se passe comme il a prévu. C'est ce que Gerard Banier appelle aujourd'hui « ingénierie pédagogique ». Entant qu'artisan il se débrouille avec les moyens du bord en saisissant les opportunités du moment. Il pense concret il réfléchit en action et sait réagir en situation de classe et du coup il a parfois du mal à prendre une vision d'ensemble de sa pratique.

Enfin, l'enseignant efficace termine ses épisodes d'enseignement par une phrase de synthèse qui résume les conclusions auxquelles le groupe est parvenu.

L'enseignant efficace est un professionnel de la formation, il maîtrise une panoplie impressionnante de techniques pédagogiques et de modèles de son public et du type d'objectif visé et pas en fonction d'une idéologie.

Quelques lumières apportées sur les concepts de notre thème d'étude permettent à présent de recenser quelques écrits concernant notre recherche.

2-2-Revue de la littérature

La revue de la littérature renvoie à un ensemble de connaissances antérieures relatives à un sujet donné. Cela revient à dire qu'elle constitue une sorte d'inventaire des travaux de

recherche effectués sur un thème. C'est dans ce sens que Akhatouf (1985 :55) précise : « *la revue de la littérature est l'état de connaissance sur un sujet* ». Il sera question de faire un état de lieu sur les écrits antérieurs à notre sujet et qui vont orienter notre démarche ; ce sont les bases juridiques de la formation des enseignants au Cameroun, les objectifs poursuivis par la formation des enseignants, les types de formation.

2-2-1. A Propos de la formation des enseignants : bases juridiques de la formation continue

La formation continue s'avère très nécessaire dans la recherche de l'efficacité de notre système éducatif car c'est la voie par laquelle l'enseignant peut suivre pour renouveler ses connaissances, les méthodes d'enseignements afin de s'adapter aux mutations sociales. Cette formation est d'autant importante que l'Etat y consacre quelques textes réglementaires relatifs à la formation continue des enseignants des cycles primaire et maternel au Cameroun. Nous avons entre autres.

- La lettre circulaire n°89/HI/11/MINEDUC du 8 novembre 1976 expliquant le fonctionnement du service du télé-enseignement rappelle que ce service a été institué par le décret n°406 du 24 avril 1974. Il a pour vocation d'entretenir d'une manière permanente la culture générale et professionnelle des maîtres des écoles primaires et maternelles publiques et privées, en vue d'une amélioration qualitative et quantitative du rendement scolaire. Pour améliorer leur situation administrative dans leur cadre d'origine, les maîtres ayant souscrit leur abonnement à cette institution suivent des cours par correspondance en vue de la préparation aux examens professionnels de l'enseignement primaire et maternel réorganisés par l'arrêté ministériel n°00035/G/84/O1INEDUC/DEPM du 10 mars 1976, et par les maîtres en service dans les écoles publiques, aux concours spéciaux et professionnels correspondants organisés par le Ministère de la Fonction de la Publique. Reconnaissons que ces concours professionnels contribuent bel et bien à la formation continue des enseignants même comme beaucoup les font pour améliorer leurs conditions socio-économiques.

- Nous avons aussi dans la loi N°98/004 du 24 avril 1998 fondamentale de l'orientation de l'Education régissant l'ensemble du système éducatif du Cameroun. Au fait l'état du Cameroun conscient des enjeux et défis majeur des sociétés libres hier comme aujourd'hui et demain résidant dans une éducation de qualité libératrice, capable de s'adapter et inventer le futur, mettra l'accent à travers cette loi d'orientation sur une nouvelle mission ou responsabilité de l'enseignant: « chargé, responsable de la qualité de l'éducation », la tâche est exaltante en soi quoique difficile. De même dans une autre disposition, cette loi consacre « une nouvelle éthique professionnelle, assurer la formation initiale et continue ; ainsi

apparaît une volonté de l'Etat à améliorer les conditions de travail de l'enseignant ». Au sortie de cette loi, nous réalisons que le défis de la mondialisation et l'efficacité de l'éducation passeront par le renouvellement et la pérennité des connaissances pédagogiques chez l'enseignant qu'est la formation continue. En effet quels sont les objectifs mêmes de la formation des enseignants.

2.2.2 Modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue.

Dans le cadre de la formation continue, la supervision pédagogique apparait comme un mécanisme de contrôle, de la vérification des pratiques enseignantes, en vue d'examiner le degré de conformité par rapport aux objectifs fixés dans le programme d'enseignement. C'est dans ce sens que Achison et Gallmo définissent la supervision pédagogique comme « un ensemble d'actions de formation et d'encadrement qui vise principalement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe ». Elle est également un processus d'investigation en situation sur la marche des activités pédagogiques d'un système éducatif en vue de déterminer la pertinence, l'efficacité et l'impact des activités à la lumière des objectifs préalablement établis. C'est dire que la supervision pédagogique est une activité d'évaluation de suivi et d'assistance aux enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Elle se déploie en plusieurs modalités ou variables que sont : l'inspection pédagogique, l'animation pédagogique, l'accompagnement pédagogique et la visite de classe. En fait il est question dans la suite de notre travail d'examiner comment la mise en œuvre de ces modalités veille sur les pratiques enseignantes

2-2-2-1. De la mise en œuvre de l'inspection pédagogique

Dans le cadre de la formation continue, l'inspection pédagogique est une activité de la supervision pédagogique qui permet de garantir un parcours de réussite à tous les inspectés par la prise en charge globale, tout en favorisant la communication, l'ouverture et la mutualisation des compétences.

C'est également un processus d'investigation institué sur la marche des activités pédagogiques d'un système éducatif en vue de déterminer la pertinence, l'efficacité, l'efficience et l'impact de ces activités à la lumière des objectifs préalablement définis. L'inspection devient de ce fait une notion très proche de l'évaluation et l'on peut se permettre d'adopter le concept inspection-évaluation.

Elle a pour but d'évaluer l'action pédagogique en vue d'améliorer le rendement interne du système aussi l'inspection se présente-t-elle comme une nécessité, tant il est vrai que toute organisation tout œuvre, pour qu'elle soit vivante, doit constamment être réchauffée au feu de la critique et de la régulation. C'est une activité qui vient généralement répondre à

un besoin de formation du à un déficit de compétence de la part des enseignants et du personnel d'encadrement, le processus d'une inspection se présente ainsi qu'il suit : l'identification des besoins et lacunes de l'enseignant, le renforcement des capacités et le contrôle de la mise en pratique des conseils et connaissances reçues lors des rencontres pédagogiques ou journées pédagogiques. Lors d'une inspection, l'activité des élèves et les démarches de l'enseignant sont observées en référence aux programmes officiels, à leur organisation

- à leur contenu et aux horaires ;
- aux référentiels des compétences ;
- et aux différents textes officiels en vigueur.

Par conséquent, une inspection recouvre à la fois un contrôle de conformité d'un enseignement et une évolution qualitative d'une évaluation professionnelle. Sont ainsi pris en compte :

- la mise en œuvre des objectifs fixés par les I.O ;
- la cohérence des cursus proposés aux élèves dans le cadre de la politique de la promotion collective ;
- l'implication de l'inspecté au sein de l'équipe pédagogique, dans le cadre du projet d'école.

En outre l'inspection constitue un moment important dans la collecte d'information sur le fonctionnement des structures, leurs réussites, leurs difficultés, leurs ressources et leurs besoins au regard des missions qui sont confiées à l'école.

Les textes officiels qui régissent l'inspection sont peu nombreux, la seule modalité explicite concerne généralement l'annonce de la visite sans qu'un échéancier ne soit préconisé. Les inspectés reçoivent souvent un courrier individuel qui les avertit au plus 48 heures à l'avance de la période retenue. Il n'y a donc pas lieu de demander à être prévenu.

2-2-2-2. Les types d'inspection pédagogique

On peut distinguer trois types d'inspection pédagogique

2-2-2-2-1. L'inspection diagnostique

L'inspection diagnostique consiste en la visite des structures, en l'observation des pratiques en vue de l'établissement d'un état des lieux. Elle ne se déroule pas à la rentrée scolaire, cette période étant consacrée de rentrée. Elle se fait plutôt après le démarrage effectif des enseignements ou en cas d'observation d'une inspection ex ante.

2-2-2-2-2. L'inspection conseil ou inspection-évaluation ex ante

Sur la base d'un état des lieux préalablement établis l'inspecteur conçoit une fiche de visite qui lui permettra de planifier ses interventions auprès des inspectés, l'inspecté sort de l'entretien avec l'inspecteur avec des conseils prodigués et consignés dans un cahier.

2-2-2-2-3. L'inspection proprement dite ou inspection évaluation ex post

Elle intervient après l'inspection conseil. Elle a pour objectif d'apprécier la mise en pratique des conseils reçus. Il ne s'agit plus de voir dans quelle mesure on peut assister ou accompagner un enseignant, mais de porter un jugement de valeur assorti d'une note chiffrée. Il peut arriver selon les informations consignées dans les multiples rapports d'inspection que la hiérarchie, en tant de besoin, organise des missions d'inspection inopinée. En fait le processus de l'inspection pédagogique peut se voir à travers de schéma ci-après :

En fait, la procédure d'inspection pédagogique dans la règle de l'art telle que nous venons de la décrire là-haut paraît être la voie royale pour améliorer les compétences des enseignants afin de promouvoir une éducation de qualité. Cette démarche qui part de l'inspection diagnostique, passant par l'inspection conseil ou inspection-évaluation ex ante et l'inspection proprement dite peut permettre à l'inspecteur de comprendre les difficultés de l'enseignant, son style d'enseignement, sa méthode pédagogique bref sa façon de transmettre les connaissances aux enfants. Et par là son intervention pourra être objective et efficace. C'est dire que le suivi de l'inspecteur en respectant cette démarche peut permettre à l'enseignant d'atteindre un certain niveau d'efficacité. Bien plus les formateurs des enseignants en formation continue devraient être des modèles de pédagogie efficace. Ils devraient être des exemples de ce qu'ils explicitent. L'outil fondamental d'apprentissage à prendre en considération est le travail quotidien à l'école. La formation continue est pratiquement inutile si les objectifs des programmes de formation ne sont pas appréciés et récompensés par les autorités du système scolaire. Ainsi l'inspection diagnostique permet au formateur de fixer un programme en collaboration avec l'enseignant et les objectifs et le calendrier devront être connus de tous. Ceci pourrait mettre les deux parties dans de bonne disposition d'échange d'expérience et d'entraide mutuelle. Ce qui rendra l'action de l'inspecteur efficace sur le terrain. C'est ainsi que le rôle du formateur d'adultes comprend celui d'être collègue, un consultant un conseiller aussi bien qu'un spécialiste de discipline un chercheur. Le formateur des praticiens doit aux yeux des autres, montrer assez de compréhension du lieu de travail où le savoir doit être utilisé pour être crédible. L'inspecteur doit s'efforcer à rattacher la théorie à la pratique améliorée dans le cadre de l'enseignement apprentissage. Il incombe à l'inspecteur une mission très importante en supervision

pédagogique mission, qui bien accomplie avec dévouement et abnégation pourrait déterminer l'efficacité de l'enseignant dans la salle de classe. De même l'omniprésence de l'inspecteur auprès de ses collègues pourrait permettre le développement de la formation centrée sur l'école qui serait une innovation importante car elle crée chez l'enseignant une très forte motivation à y participer. C'est dire que l'encadrement, le suivi de proximité peut développer les compétences des enseignants et promouvoir leur efficacité.

2-2-2-4. La chaîne de l'inspection pédagogique

Au regard de ce qui précède, l'administration de l'éducation a précisé par la circulaire N°06/B1/1464/MTNE du C/IGP/ESG/ET/EPMN du 02 février 1995, le rôle et le niveau de responsabilité de chacun des cadres de supervision pédagogique. Selon cette circulaire et compte tenu de l'organigramme du ministère de l'Éducation de Base (2005) les inspections sont ainsi assignées :

L'inspection des maîtres,

Ils sont inspectés au moins 6 fois par an par les directeurs d'écoles ;

L'inspection des directeurs d'écoles.

↳ Les directeurs d'écoles publiques sont inspectés par les inspecteurs d'arrondissement ceux des écoles d'application sont inspectés par les chefs de service des études et des stages (SES). Chaque directeur d'école est inspecté au moins une fois l'an par les inspecteurs pédagogique nationaux, les délégués régionaux de l'éducation de base ;

L'inspection des professeurs d'ENIEG.

↳ Ils sont inspectés au moins trois fois par an par les directeurs d'ENIEG et les inspecteurs pédagogiques régionaux ;

L'inspection des inspecteurs pédagogiques régionaux.

↳ Ils sont inspectés par les inspecteurs pédagogiques nationaux, les inspecteurs pédagogiques et les délégués régionaux de l'éducation de base au moins une fois par an.

L'inspection des directeurs et directeurs adjoints d'ENIEG et des chefs de service des études et des stages.

↳ L'inspection de ces personnels est effectuée au moins une fois par an par les inspecteurs pédagogiques, les inspecteurs pédagogiques nationaux, les délégués régionaux de l'éducation de base.

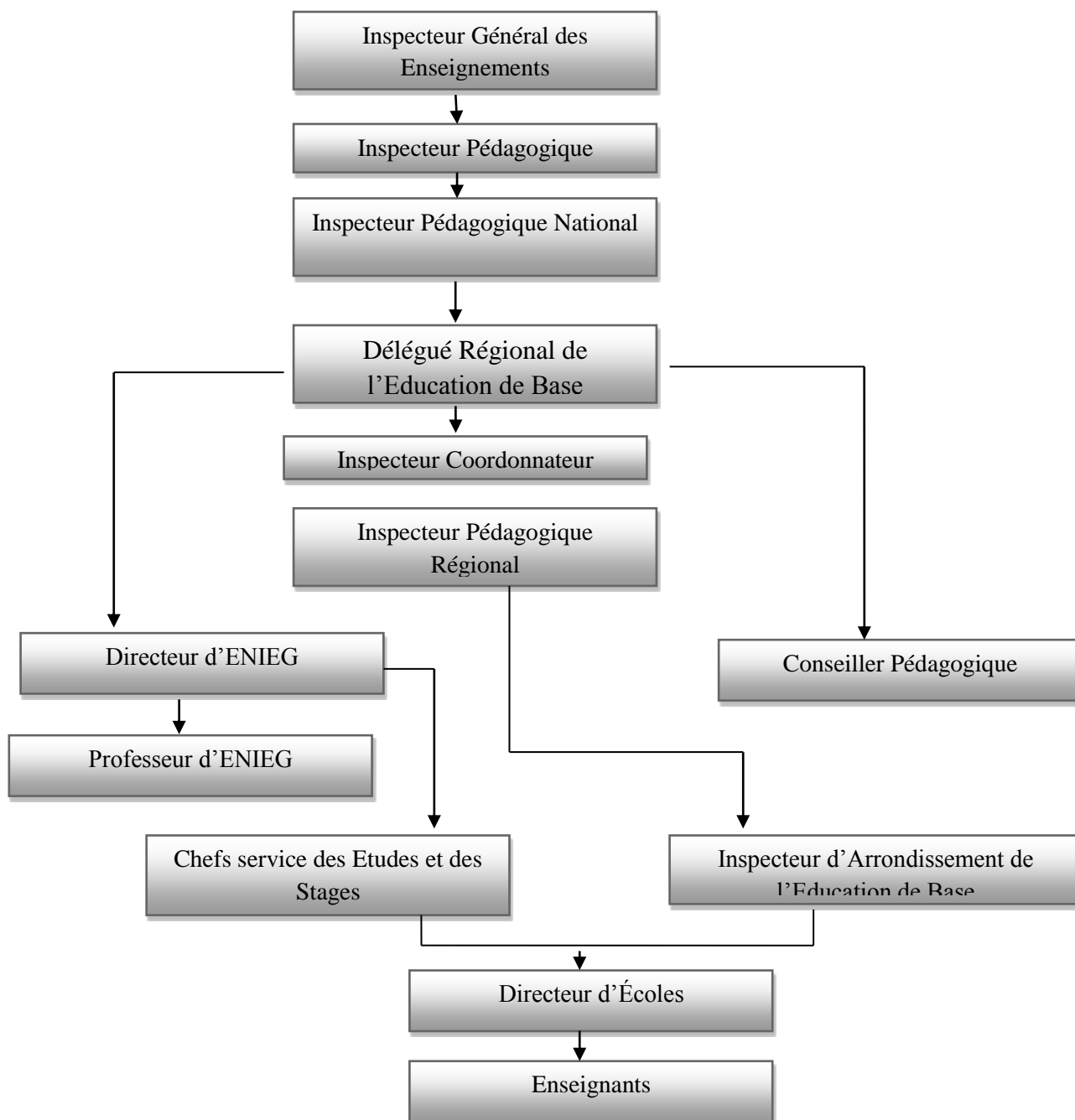


Figure 1 : Schéma simplifié de la chaîne d'Inspection

À la sortie de cette chaîne d'encadrement pédagogique dont les textes réglementaires assignent à chaque membre des missions spécifiques, nous ne constatons que ces missions assurées au niveau central région, département et arrondissement

Si la modalité de la supervision pédagogique qu'est l'inspection pédagogique dans le respect de sa démarche peut déterminer l'efficacité de l'enseignant qu'en est-il de l'animation pédagogique ?

2.2.2.2. De la mise en œuvre de l'animation pédagogique

2.2.2.2.1 Définition de l'animation pédagogique

L'animation pédagogique est une action de supervision pédagogique. Elle consiste à susciter à travers différents moyens d'intervention, un perfectionnement des enseignants.

La finalité étant de parvenir au renouvellement des pratiques pédagogiques.

Pour De Perotti, l'animation pédagogique est « l'action qui favorise l'amélioration de la compétence pédagogique par une réflexion commune des enseignants d'une même discipline d'un même niveau ou encore d'un même établissement, afin de réduire l'isolement des maîtres et de prendre en considération leurs besoins »

2-2-2-2-2 Importance et objectif de l'animation pédagogique.

Tout comme l'accompagnement, l'inspection pédagogique, l'animation pédagogique pour jouer pleinement son rôle de formation pure de l'enseignant devra stimuler et accroître la circulation de l'information. Elle suscite les échanges entre les individus d'un groupe et provoque la réflexion. Elle s'efforce de susciter la détermination libre et autonome des individus au sein des groupes. Elle favorise des confrontations qui permettent l'élaboration des solutions nouvelles. Elle favorise la mutualisation des expériences et l'amélioration des compétences chez les enseignants.

L'animation pédagogique a pour objectifs essentiels :

- Dynamiser la ou les cellules pédagogiques
- Transmettre les différents savoirs et compétences lors des différents stages et séminaires
- Créer une cohérence au sein de l'équipe enseignante
- Harmoniser le niveau de connaissances chez les enseignants
- Instaurer un climat d'échange, de dialogue et de confiance entre les enseignants.

2-2-2-2-3 Fondements de l'animation pédagogique

L'animation pédagogique est une action qui se réalise après un processus d'évaluation à partir de laquelle les différentes inhérentes aux pratiques pédagogiques sont décelées. Elle constitue le moyen par excellence de pouvoir au renouvellement de dites pratiques par la voie du perfectionnement. En effet le directeur d'école ou l'inspection devra procéder par un diagnostic une observation sérieuse des activités quotidiennes de

l'enseignant. Ces observations lui permettront de vivre en directe, les points forts et les points faibles de l'enseignant afin de déceler leurs besoins de formation. A l'issue d'une concertation un programme de formation avec des objectifs précis est fixé par le chef d'établissement. Il s'agit ici d'un suivi « centré sur l'école ». Le directeur sera animateur ou déléguera cette responsabilité à l'un de ses adjoints en fonction de ses expériences pédagogiques.

L'animation pédagogique éloigne de ce fait l'enseignant de tout penchant vers la routine pour l'intégrer au cœur de toutes les innovations qui sont le produit d'une recherche permanente dans le domaine de l'éducation.

L'animation pédagogique se déroule à travers l'activité telles que l'information, la formation, la sensibilisation.

L'information pour améliorer leurs pratiques pédagogique, les enseignants doivent être informés (nouveaux programmes NAP, l'APC, notes de services, circulaires...)

La formation : à travers des leçons de démonstration ou modèles des leçons collectives, des journées pédagogiques, des UNAPED, des stages ou séminaires.

La sensibilisation ; soutien et formation par les collègues, recevoir la documentation, travail en équipe à l'école.

2-2-2-2-4 Les techniques d'animation pédagogique

La technique traditionnelle

Formateur (actif) \longrightarrow Formé (passif)

Cette technique est essentiellement du domaine magistral son intérêt consiste à faire passer un message ou une information qui suscitera une réflexion chez les participants. Face à des groupes importants, cette technique s'avère d'une efficacité certaine.

Elle a pour avantage d'être rapide et compatible avec des groupes importants

Elle a pour inconvénients : la faible rétention des connaissances absence de contrôle pendant l'animation, l'obligation d'un niveau homogène de participants.

La technique démonstrative ou explicative

Formateur (actif) \longrightarrow Formé (passif)

(L'actif montre et interroge)

Elle consiste à partir d'une information présentée par l'animateur, de provoquer un échange mutuel d'idées entre participants (formés) d'une part et entre les formés et l'animateur d'autre part. Le rôle du formateur n'est pas de juger mais d'assurer l'atteinte de l'objectif de la formation par la conduite méthodique des discussions.

2-2-2-2-5 Fonction de l'animateur pédagogique

L'animateur de formation a pour fonction de faire en sorte que les conditions d'une telle prise de responsabilité soient remplies, en appliquant des dispositifs techniques pour que les enseignants (adultes) puissent :

Exprimer leur demande et que les dispositifs de clarification de leurs besoins soient mis en place.

Devenir capables d'exprimer des objectifs de formation ou d'action éducative ou culturelle plus large.

Exercer une action critique à l'égard de la formation, en élucidant les composants idéologiques.

S'entraîner à la prise de responsabilité par l'utilisation de la démarche et des méthodes pédagogiques de nature à développer l'autonomie et l'exercice de la responsabilité. Ainsi l'animateur pédagogique connaissant les besoins de formation et les besoins du système éducatif, travaillera dans une perspective de permettre un réel développement personnel en étant capable de :

Organiser la liaison entre les formations passées et la formation présente afin d'assurer la continuité ; que les nouveaux apports soient intégrés ou partent des acquis antérieurs ;

Organiser la liaison entre les différents éléments d'une formation afin de faciliter leur apprentissage, leur compréhension et leur maîtrise par l'enseignant. Organiser les liaisons entre les dominantes pratiques et théoriques afin d'éviter le conditionnement éducatif.

Jeter les bases d'une formation ultérieure en continuité ;

En outre l'animateur doit être capable de concevoir et d'organiser des stratégies de développement personnel d'autant plus que c'est l'autoformation qui peut procurer une véritable amélioration des compétences de l'enseignant. De même Jean Joseph Scheffknecht dira dans Education Permanente que « l'animation d'une session de formation a pour responsabilité de faire en sorte que les objectifs de la formation soient, chaque fois possible, formulés en objectifs d'actions. » il continue en disant que l'animateur veillera également à ce que la formation elle-même soit globalement conçue pour favoriser au maximum l'implication des maîtres, leur prise de responsabilité et les chances d'utilisation de la formation. Il doit être capable d'organiser ou de s'inscrire dans des actions de changement social. A l'issue de ce rôle dévolu à l'animateur pédagogique à travers les leçons de démonstration et collective, force est de constater que le suivi de ces tâches en supervision à pédagogique à travers les leçons de démonstration et collective, outre est de constater que le suivi de ces tâches en supervision pédagogique peut être salvateur dans la promotion des compétences et des performances des enseignants. Ici il ne s'agit pas seulement de s'en tenir à

l'apport de l'autre dans le développement d'autrui comme le souligne si bien Bandura, mais aussi et surtout de faciliter la tâche à l'enseignant lui permettant de s'auto épanouir de s'auto développer de s'auto former dans l'accompagnement de sa mission. C'est dire que l'animation pédagogique telle que nous venons de démontrer peut constituer l'un des facteurs du développement des compétences chez les praticiens dans les salles de classe. Si tel est l'apport de l'animation pédagogique en formation continue dans la promotion de l'efficacité scolaire, qu'en est-il de l'accompagnement pédagogique?

2-2-2-3 De la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique

Une autre variable de la supervision pédagogique dans le suivi des enseignants en formation continue est l'accompagnement pédagogique.

2-2-2-3-1 Définition

L'accompagnement pédagogique dans le cadre de la supervision pédagogique est une action qui participe à l'encadrement des acteurs que sont les enseignants et les directeurs d'école. Elle suscite toutes les interventions en formation continue (leçons de démonstration, tutorats, animation pédagogique) selon Paul Meala « accompagner, c'est être avec quelqu'un, aller où il va, en même temps que lui et à son rythme ». C'est dire que pour accompagner quelqu'un, il faut se joindre à lui, ce qui nécessite un déplacement vers lui afin de se synchroniser pour être en phase avec lui.

C'est également une fonction essentielle ou renouvellement et à l'animation des pratiques pédagogiques. C'est pourquoi les termes comme soutien, appui assister sont souvent utilisés pour le décrire.

Au fait l'accompagnement pédagogique consiste en la mise en place d'un processus de formation continue.

2-2-2-3-2 : Objectifs et importances

L'accompagnement pédagogique, activité de la supervision pédagogique vise à :

Susciter et soutenir le changement en respectant les stratégies de toute transformation.

Ex : l'application de l'APC

Relever le comportement pédagogique du maître dans la pratique de sa classe afin de voir s'il agit conformément à la progression exigée par les instructions officielles.

Fournir à l'enseignant des outils et instruments et variés voir adapté permettant de rendre son enseignement efficace ;

Fournir à l'enseignant un reflet de sa pratique afin de le rendre conscient, critique et personnel ;

Synchroniser les actions permettant à l'accompagnateur ou l'inspecteur et à l'enseignant de vibrer ensemble dans la même longueur d'onde, d'être unanime devant les difficultés constatées.

Favoriser une compréhension mutuelle et objective afin de découvrir ensemble les insuffisances à améliorer.

Accroître ou améliorer les compétences professionnelles de l'enseignant.

Pour ce fait, les éléments suivants sont relevés au cours d'une séance d'accompagnement pédagogique :

Objectif de la leçon et la compétence à développer : on vérifie s'ils ont été bien définis

Le matériel didactique est-il prévu, bien choisi et bien utilisé ?

Le respect des étapes de la leçon pour voir si la progression interne est cohérent ou non

La motivation a-t-elle été faite ?

La révision est-elle fonctionnelle ou systématique. ?

La méthode utilisée est-elle active ou dogmatique ?

La récapitulation générale a-t-elle été faite par le maître ou avec ses élèves ?

L'évaluation est-elle conforme à l'objectif ?

De façon général, cet instrument permet à l'évaluateur une mutualisation d'échange, et de donner une base solide à l'enseignant.

L'accompagnement pédagogique dans sa mise en œuvre favorise la compréhension mutuelle entre le superviseur et le supervisé. Ce qui permet de créer un cadre d'échange, d'expérience professionnel sans frustration, ni de complexe. Ici la synchronisation dans la découverte des insuffisances permet d'aboutir à une solution consensuelle entre les deux parties. Un tel climat en supervision pédagogique dans le processus de formation continue peut améliorer la compétence de l'enseignant à accroître le niveau de son rendement scolaire.

2-2-2-3-3 Fondement de l'accompagnement pédagogique

L'accompagnement pédagogique a pour fondement les difficultés concrètes éprouvées par les enseignants au fil des jours et en fonction de leur contexte. Le conseiller pédagogique accompagne l'enseignant dans son cheminement professionnel et dans son évolution personnel.

A cet égard l'accompagnement pédagogique permet au cadre de supervision de poser grâce au recul et à la distanciation un regard critique sur la réalité de la classe et de l'école. Afin d'amorcer une démarche réflexive avec les enseignants et les stratégies d'apprentissage ainsi que le style d'enseignement. Signalons que pour comprendre les difficultés de

l'enseignant, le conseiller ou le superviseur est appelé à suivre de bout en bout celui-ci, d'être avec lui, aller où il va et arriver ensemble avec lui pour reprendre le propos de Paul Maela.

2-2-2-3-4. Stratégie d'intervention et moyen de mise en œuvre.

L'accompagnement pédagogique se traduit par les conseils les échanges mutuels, des directives et des suggestions. Ici le comportement du superviseur dans un style démocratique joue un rôle très important dans la compréhension mutuelle en situation d'apprentissage. Il s'agit également de relever l'importance de la théorie cognitive de Bandura dans l'interaction réciproque dans le processus d'acquisition des connaissances. Le climat social dans la démarche de Paul Maela peut constituer une source de motivation chez l'enseignant ce qui peut développer son auto efficacité et son implication personnelle dans l'amélioration de son efficacité. En supervision pédagogique, l'accompagnement serait plus efficace si les actions des inspecteurs, des conseillers, des directeurs d'école suivraient cette démarche de Paul Maela.

Une redéfinition du processus d'accompagnement pédagogique serait d'une portée capitale dans la promotion de l'efficacité des enseignants en formation continue.

Le conseil des maîtres est une instance administrative qui donne l'occasion de temps en temps de porter à l'ordre du jour des problèmes d'ordre pédagogique. Elle se réunit en début d'année et pour un meilleur suivi des enseignants deux fois par trimestre et à chaque fois que le besoin se fait sentir.

L'accompagnement pédagogique se déroule à travers certaines activités :

La formation continue (leçons collective, leçon de démonstrative, séminaire, stages...)

La recherche action (partages d'expériences entre enseignants)

La production d'instruments divers (matériel d'enseignement, indication méthodologique, grille d'évaluation)

2-2-2-3-5 Pratique de l'accompagnement pédagogique

La matérialisation de l'accompagnement pédagogique passe par la tenue d'un cahier de conseil pédagogique par l'enseignant et par la tenue d'un dossier pédagogique ('registre de besoins de formation) par le directeur d'écoles ou le conseiller. Ces documents font partie des documents obligatoires. Le cahier de conseil doit être régulièrement visé par le directeur d'école (en principe à la fin de chaque trimestre). Dans la mesure où l'accompagnement pédagogique favorise les échanges, la compréhension mutuelle, de solution consensuelle aux problèmes pédagogiques, son suivi régulier en pratique peut être source d'un développement de compétences chez les enseignants. Si tel est l'apport de l'accompagnement pédagogique en

formation continue dans la promotion de l'efficacité scolaire, qu'en est-il de la visite de classe ?

2-2-2-4 De la mise en œuvre de la visite de classe

2-2-2-4-1 Définition

La dernière variable de la supervision pédagogique que nous abordons dans notre recherche est la visite de classe.

Elle est une activité pédagogique en formation continue de l'enseignant où le directeur d'école ou l'inspecteur effectue des descentes auprès des enseignants dans leur salle de classe afin de vérifier, de contrôler certains dispositifs nécessaires au bon déroulement des activités d'apprentissages.

Cette visite peut permettre au directeur de mettre en évidence certains problèmes pédagogiques et structurels qui peuvent faire l'objet de débats d'entretiens à l'ordre du jour en conseil des maîtres de l'école. Elle permet d'évaluer l'assiduité des élèves et du maître d'école. De régler un problème particulier. Dans le suivi de cette activité de supervision, le directeur pourra assister à des leçons du maître, ce qui lui permettra de s'assurer de sa régularité dans la préparation des leçons, de genre de style de communication avec ses élèves, du timbre et la hauteur de la voix du superviseur de relever les difficultés afin de porter à l'attention des collègues, ce qui peut faire l'objet d'une rencontre pédagogique.

La visite de classe permet également au directeur de constater les conditions d'apprentissage des élèves et matérielles dans lesquelles travaillent le maître et ses élèves dans le but de trouver des solutions locales ou d'en rendre compte à la hiérarchie. Il pourra s'intéresser à la qualité des relations entre les élèves et le maître, entre les élèves eux-mêmes.

2-2-2-4-2 la théorie des visites d'école ou de classe

Une visite d'école peut être effectuée par l'inspecteur d'arrondissement, le délégué départemental ou régional ou toute autorité administrative (préfet, sous-préfet, maire ministre etc). La visite de classe elle est effectuée soit par le directeur d'école soit par l'inspecteur d'arrondissement. Cette visite peut permettre de mettre en évidence certains problèmes qui peuvent faire l'objet de questions à l'ordre du jour en conseils des maîtres de l'école. Ici le superviseur doit faire preuve de courtoisie, d'humilité afin de favoriser le dialogue et des échanges mutuels et consensuels avec les enseignants

2-2-2-4-3 pratique de la visite d'école ou de classe

On peut distinguer deux sortes de visites :

Visite inopinée : de courte durée, elle permet d'évaluer l'assiduité du maître et des élèves et de régler un problème particulier (la discipline par exemple ce type de visite bien assuré

régulièrement par le superviseur peut influencer le comportement de l'enseignant d'être discipliné avec ses élèves et le rôle de la discipline n'est pas sans ignorer dans le succès, un progrès ne peut obtenir sans l'ordre, sans discipline.

Une visite prévue à l'avance au cours de laquelle le directeur assiste à une leçon : le directeur entre dans la classe pour constater les conditions matérielles dans lesquelles travaillent et le maître et les élèves dans le but de trouver des solutions locales d'en rendre compte à la hiérarchie. Il observe : Le placement des élèves, des tables bancs, du tableau, du bureau, la présence d'un récipient contenant de l'eau potable, la propreté de la salle et de la présence ou non de balais, de poubelle. L'existence des tableaux d'affichage, tableau d'âge, emploi du temps, répartition hebdomadaires, mensuelles, trimestrielles, les écrits pédagogique

Le directeur d'école s'intéressera à la qualité des relations entre les élèves et le maître, entre les élèves entre eux. Les enfants sont-ils à l'aise ou crispés ? Le climat de la classe est-il serein ? Le maître utilise-t-il la chicotte en classe ?

Le superviseur attirera l'attention du maître de sa responsabilité surtout ce qui se passe dans sa classe. Il ne doit pas déléguer le maintien de la discipline à un élève. La discipline fera l'objet d'une attention particulière car aucun apprentissage ne peut s'effectuer dans le désordre.

Lorsque la visite de classe est prévue c'est-à-dire portant sur l'observation de la leçon, le directeur s'intéressera : à la qualité de communication du maître (timbre et la hauteur de la voix, la clarté des consignes et des informations communiquées aux élèves, la qualité de relation entre le maître et les élèves : (que font-ils ? sont-ils seulement en situation d'écoute ou sont-ils actifs ?), à la gestion du groupe classe : le maître s'adresse-t-il toujours à la classe entière ou fait-il parfois travailler ses élèves en groupes ?

Au déroulement de la leçon : les objectifs sont-ils clairement définis ? Les contenus sont-ils rigoureux ? Le canevas de la leçon est-il respecté ? Le matériel didactique disponible est-il judicieusement utilisé ?

A l'issue de cette visite, les remarques et les conseils prodigués par le directeur sont consignés par le maître dans son cahier de conseil pédagogique.

De l'analyse normative de la visite de classe, on peut comprendre que l'observation et le suivi rigoureux de la démarche seront d'une portée capitale dans l'amélioration et le développement des compétences de l'enseignant et chez les élèves, l'amélioration de leurs meilleures conditions d'apprentissage.

D'abord au niveau des conditions matérielles dans lesquelles travaillent le maître et les élèves. Si le superviseur au cours de son passage peut s'appesantir sur ses aspects les

conditions d'apprentissage pourront être assurées et par là. Les objectifs du système éducatif peuvent être atteints

De même, la qualité de communication (timbre, la hauteur de la voix, une bonne discipline de la classe, l'attention, accordée à la correction des cahiers des élèves, à la préparation des leçons constituent autant des aspects, qui pris en considération par le superviseur dans son travail, peuvent permettre à l'enseignant d'améliorer ses performances.

La démarche de la visite de classe, son bon suivi-tel que prévue dans la réglementaire en vigueur peuvent permettre aux enseignants d'être assidus dans leur préparation de leçons, de respecter les canevas de chaque leçon d'assurer une bonne collaboration avec les élèves. Tout ce respect et bon suivi peuvent promouvoir l'efficacité de l'enseignant sur le terrain.

Nous sommes en droit de saluer l'importance et la place qu'occupe l'intervention de l'autre (superviseur) d'après Bandura dans le changement d'habitude, dans le renouvellement des connaissances de l'enseignant sur le terrain. Ainsi grâce aux conseils du superviseur (directeur), aux multiples entretiens cordiaux dans une parfaite collaboration d'échange mutuel, dans un style démocratique, l'enseignant peut être motivé et par là amélioré bien ses performances d'enseignements. Le suivi de la visite de classe dans le respect de sa démarche reste un gage de promotion de l'efficacité des praticiens dans les salles de classe.

En fait, les activités des inspecteurs, des animateurs, des accompagnateurs peuvent également se dégager dans les rapports des enseignants avec la hiérarchie ce qui peut aussi promouvoir l'efficacité pédagogique des enseignants. Sur ce, les travaux de Wiles et Lowell peuvent rentrer dans le domaine des rapports avec la hiérarchie.

2-2-2.5. Les objectifs et principes de la formation des enseignants

Jusqu'à une date récente, on a vécu sur l'idée que ce qui avait été enseigné au sein des divers types d'instituts de formation d'enseignants conservait toute sa valeur tout au long de la carrière de l'enseignant. Néanmoins devant les difficultés soulevées par les mutations affectant les systèmes d'enseignement, en particulier par les résultats de réforme qui n'étaient pas à la hauteur des espérances, le problème de la formation permanente s'est trouvé poser avec beaucoup d'acuité. Si la formation initiale et la formation continue sont deux éléments d'un tout, donnant aux maîtres ce dont il a besoin pour enseigner, il faudrait en conclure logiquement que tout comme pour la formation initiale, cette formation permanente devrait être statutairement obligatoire. Le développement attendu des auxiliaires humains et mécaniques de l'enseignant va concourir à l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement et

laissera à l'enseignant plus de temps pour se consacrer à la mise à jour de ses connaissances. La formation continue des enseignants dont il est question peut être orientée sur deux axes :

- Les principes fondamentaux de la formation continue
- Les objectifs de la formation continue

S'agissant des principes fondamentaux de la formation continue, Hubert HANNOUN, (1974) dans son étude concernant la formation des maîtres insiste sur l'indispensable continuité qui doit exister entre la formation de base (initiale) et la formation permanente. Cette dernière est considérée comme une auto-formation stimulée régulièrement par un apport extérieur au maître lui-même, provenant d'une formation institutionnalisée ou d'un inspecteur pédagogique. Une formation est plus efficace si elle est accompagnée d'un suivi individualisé de préférence sur le poste du participant ; c'est ce qui explique l'importance d'une formation de proximité ;

Abordant le problème sous le même angle, NORMAN M. Goble et James F. Porter. (1997) dans une étude menée en République Arabe d'Egypte signalent que le gouvernement a pris en considération le concept de formation permanente dans le domaine de la préparation des maîtres, laquelle préparation ne constitue pas que la première étape du processus d'auto-développement. Ils s'accordent pour reconnaître que la formation en permanence n'est pas considérée comme une mesure corrective pour palier des déficiences, mais comme un instrument de croissance intellectuelle permanente des maîtres, tant du point de vue professionnel que sous l'angle intellectuel.

Quant aux objectifs, l'UNESCO (1981), dans son bulletin de bureau international d'Éducation note que l'objectif fondamental de la formation continue est de toujours « transformer les attitudes et les connaissances théoriques des enseignants, c'est-à-dire d'agir psychologiquement et de modifier leur personnalité et leur comportement » (P6). Pour ce qui est de la politique de l'enseignement, les fonctions de la formation continue peuvent être une compensation, une adaptation, un recyclage, un élargissement, une spécialisation ou encore une actualisation des connaissances.

Dans le même ordre d'idées, GOGUELIN Pierre, (1983), dans son étude sur la formation continue des adultes, cite la loi du 16 janvier 1971 en France portant organisation de l'éducation permanente qui stipule que « la formation professionnelle continue a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.(pp 18-19) ;

Bref, l'enseignement primaire doit permettre de réaliser dans des délais relativement proches, la scolarisation universelle, en application du droit de l'individu à l'éducation et comme base d'une société démocratique. L'enseignement primaire doit contribuer au renforcement de l'unité nationale perspective de développement économique et social ; l'école doit non seulement transmettre des valeurs mais préparer l'enfant à en créer d'autres pour transformer le milieu dans lequel il vit et partant de ce milieu, le dépasser pour s'ouvrir au monde. Reconnaissons tout de même le rôle irremplaçable de l'enseignant dans cette mutation sociale où il est appelé à être le principal guide, facilitateur et modérateur des nouvelles acquisitions des connaissances chez les jeunes citoyens.

2-2-2-5-1. Types de formation

La formation se présente comme un processus institutionnalisé, mais comme une intervention et un projet d'action volontaire. Elle est une production de connaissances, de compétences, de qualifications voire changements. Mais aussi une reproduction (Durckheim–Bourdieu) cité par Besnard & Lietard (1976) entant qu'elle reproduit la structure sociale, confirme les positions sociales dans le champ professionnel et culturel, accompagne la catégorisation sociale en termes de classes, division du travail, stratification du pouvoir.

La formation est aussi un investissement économique que l'on peut évaluer en termes de qualification, compétences, rendements et s'intègre au processus même de production et parfois accompagne un processus de promotion sociale en permettant un changement de poste, de statut de conditions. L'enseignant par son rôle a le devoir de suivre un enseignement général adéquat et professionnel. L'enseignement général est utile au sens où il tend à développer une capacité de distanciation, une aptitude à s'abstraire du réel pour en apprécier la diversité des composantes et le potentiel d'implication. Alors que l'enseignement professionnel tend à développer une aptitude à coller à la réalité pour en maîtriser les contraintes et agir à sa transformation (Jochen, 1993). Eu égard au caractère réaliste et pragmatique de l'enseignement professionnel, l'enseignant se doit de recevoir une formation initiale et des formations continues.

La formation initiale est considérée comme une première étape qui certifie la qualification de l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle. Elle est jugée insuffisante pour exercer le métier tout au long de la vie professionnelle. Elle doit alors être complétée et réajustée par des activités de formation en cours de service.

2-2-2.5-1-1- Formation initiale

Elle est entendue comme une première étape qui certifie la qualification de l'exercice de la profession et autorise l'enseignant débutant à entamer sa vie professionnelle. Son but est selon Tochon (ibid) de développer des connaissances déclaratives et procédurales structurées par des évènements vécus en classe, pouvant être centrés sur la résolution des problèmes situationnels à partir d'évènements typiques liés à l'enseignement. De ce fait elle doit fournir :

- Des occasions de pratiquer l'analyse et la réflexion sur les évènements d'enseignements issus des stages variés intensifs ;
- Des connaissances propres au domaine en abondance et les moyens de les relier entre elles, thématiquement, instrumentalement et expérimentalement.

Principes de la formation

Selon Tochon (ibid), la formation initiale doit accorder une importance à l'interaction et préserver le cheminement individuel. Elle propose chez les enseignants ayant la connaissance idéale et la pratique. Les représentations ont un caractère situationnel et n'ont de sens que dans leur contexte. Les méthodes pédagogiques et les connaissances des contenus introduits en formation initiale semblent avoir peu d'influence sur des actions subséquentes des candidats et seraient en partie inadéquates. Cette inadéquation des logiques de formation professionnelle paraît tenir en l'absence d'une réflexion contextualisée. Car la pratique est différente d'un savoir théorique. La formation d'enseignant est conçue de manière à faire comprendre aux novices un nombre de positions théoriques associés à diverses pédagogies. C'est ainsi que dans la pédagogie de l'intégration avec l'approche par la compétence, quelques compétences à faire acquérir aux élèves maîtres dans le cadre de la formation initiale s'avère capitale :

- planifier les apprentissages ;
- mener les leçons selon les méthodes actives ;
- construire une situation « cible »
- gérer un modèle de l'intégration ;
- corriger une copie de l'élève ;
- construire une épreuve d'évaluation ;
- diagnostiquer les difficultés des élèves ;
- organiser une remédiation

la formation continue sera celle dont les enseignants ont besoin au cours de leur carrière afin de vibrer au rythme des mutations pédagogique et sociale

2-2-2.5-1-2. Formation continue

Elle nécessite par essence l'existence d'une formation initiale qui est le début d'un long processus qui s'étale sur toute la vie professionnelle de la vie d'un enseignant. Jugée insuffisante pour exercer le métier tout au long de la profession, la formation initiale est complétée et réajustée par des activités de formation en cours de service. La formation continue a donc pour but d'améliorer la qualité des stratégies d'enseignement, d'apprentissage des élèves et la qualité des relations avec ceux-ci, afin de briser l'isolement professionnel et favoriser le partage des connaissances et d'expériences. L'OCED (1998) affirme le caractère complexe de la formation continue à l'heure actuelle, de par l'utilisation d'une multitude de termes et d'une diversité d'activités car on utilise les expressions comme perfectionnement et mise à jour pour parler du même phénomène ; or le perfectionnement ou les cours de perfectionnement font référence à des activités ponctuelles bien déterminées dans le temps, leur durée et leur contenu. La mise à jour ou ressourcement fait plus appel à l'idée de recyclage mais dans le contexte de programmes ou manuels scolaires (Brousseau et Laurin 1997). La formation est selon Besnard et Lietard (1976 :8) « un phénomène multidimensionnel qui nécessite une approche pluridisciplinaire ». La formation est en effet un phénomène aux dimensions multiples : psychologiques affectives, éthique, cognitives, pédagogiques, anthropologiques, philosophiques, technologiques et stratégiques.

La formation continue apparaît alors comme une invention des sociétés modernes fondée sur la nécessité pour la population d'une capacité d'adaptation rationnelle à un changement social permanent, la nécessité d'accroître les compétences de communications des maîtres, d'apprendre à évaluer la fréquentation des élèves ou encore de maîtriser la législation scolaire. C'est dire que l'enseignement primaire doit permettre de réaliser dans des délais relativement proches la scolarisation universelle, en application du droit de l'individu à l'éducation et comme base d'une société démocratique, doit contribuer au renforcement de l'unité nationale ,doit viser l'intégration socioculturelle. En fin la formation continue doit s'inscrire dans une perspective de développement économique et social, l'école doit non seulement transmettre des valeurs mais préparer l'enfant à en créer d'autres pour transformer le milieu dans lequel il vit, et partant de ce milieu le dépasser pour s'ouvrir au monde.

La connaissance traditionnelle ou expérientielle se dévalorise, se périmé dans la mesure où comme l'écrit Dumazedier (1969) cité par Besnard et Lietard (1976 :17) « la vérité se change en préjugé, l'efficacité en routine et la beauté en poncif et tout cela beaucoup plus vite qu'auparavant. Cela laisse un doute croissant sur la pertinence de la culture héritée des siècles passés et transmise par l'école et l'Université ». La formation devient donc une nécessité pour ne pas être oubliée, manipulée, aliénée dans notre société.

Finalités de la formation continue

Getzele et Guba (72) assignent à la formation continue les principales finalités suivantes :

- Améliorer les compétences dans l'emploi de l'ensemble du personnel d'une école ou de groupe du personnel (un programme de formations en cours de service centré sur l'école).
- Améliorer les compétences dans l'emploi d'un enseignant pris individuellement.
- Etendre l'expérience d'un enseignant dans le cadre d'une amélioration des perspectives de carrière ou d'objectifs de formation.
- Développer les connaissances et l'approche professionnelle d'un enseignant (la maîtrise en sciences de l'éducation).
- Elargir l'éducation personnelle ou générale d'un enseignant.
- Favoriser le désir d'épanouissement personnel de l'enseignant et l'accomplissement de ses aspirations personnelles. Elle répond aux besoins de chaque personne de renouveler sans cesse les éléments de base de sa culture professionnelle, dans un monde en profonde transformation et face à un renouveau constant des valeurs.

Dans toute organisation, on doit faire face au problème bien connu qu'est la nécessité de trouver une solution au conflit potentiel entre la satisfaction des exigences correspondantes aux objectifs de l'organisation et la réponse aux besoins d'épanouissement des individus qui en font partie. On peut relier ce problème aux cinq finalités de la formation permanente des enseignants en adoptant un diagramme de Getzels et Guba (72).

Figure 2: Facteurs des besoins du système et de l'individu et finalité de la formation continue.

	EXIGENCES DU SYSTEME			
		Besoins individuel		
Finalité1	Finalité2	Finalité3	Finalité4	Finalité5
Accomplissement des tâches du personnel/d'un groupe	Accomplissement des tâches individuelles	Amélioration des perspectives de carrière	Connaissance professionnelles	Education personnelle

Dans le diagramme, la finalité 1 correspond beaucoup plus à la satisfaction des exigences du système afin qu'il atteigne ses buts, plutôt qu'à la satisfaction des besoins d'épanouissement des individus, alors que c'est l'inverse dans tous les cas de la finalité 5. Naturellement on doit reconnaître que chaque cours de la formation permanente peut avoir plusieurs finalités mais ce diagramme illustre le point de vue que Henderson décrit dans un article (81) selon laquelle une distinction utile peut être faite entre les finalités et les résultats principaux et secondaires d'une action de formation continue.

2-2-2-6- Formation continue et efficacité pédagogique de l'enseignant

La formation d'un enseignant n'est jamais achevée car « qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner » la formation continue, les stages, des recyclages, les journées pédagogiques, les séminaires, les voyages sont autant d'opportunités d'amélioration de la connaissance professionnelle. C'est par ces différentes séances de perfectionnement que l'enseignant praticien peut réajuster ses connaissances, intégrer les nouvelles en rapport avec l'évolution technologique du monde moderne afin de s'ériger sur la voie de l'efficacité pédagogique.

• Conditions relatives à l'efficacité pédagogique des actions de formation de l'enseignant

Former à de bons objectifs est une chose, les atteindre en est un autre. On suppose que la plupart des actions de formation permettent d'atteindre les objectifs visés. On peut même supposer a priori que tous les formateurs essaient que tous les formés atteignent les objectifs d'apprentissage. Il n'y a aucune raison que cette volonté n'existe pas. Mais cela ne signifie pas pour autant que les objectifs sont réellement atteints, surtout en termes de compétences, alors même que ce sont-elles qui sont visées par la formation.

Être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble de ressources pour pouvoir résoudre une situation professionnelle donnée. La formation doit permettre aux enseignants d'acquérir toutes les ressources internes que sont des savoirs, des savoirs faire, des valeurs. La compétence ne consiste pas à connaître ces savoirs ou appliquer ces savoirs faire de manière isolée dans des cas clairement identifiés. La compétence consiste à pouvoir analyser une situation complexe et à y apporter une réponse appropriée en identifiant parmi tous ses savoirs et savoir-faire ceux qui sont pertinents dans ce cas et les combinant entre eux pour pouvoir gérer la complexité de la situation ; un professionnel sera cependant réellement compétent et donc participer à l'efficacité de son école quand ,confronté à une situation plus complexe que d'habitude ;il pourra mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre la situation. Être compétent, c'est pouvoir gérer la complexité.

Ici l'enseignant ne devrait pas se limiter à donner un cours ou à organiser des exercices d'applications. Il devrait aussi et surtout confronter les apprenants à des situations complexes, proches de la vie professionnelle, afin qu'ils puissent s'entraîner à les résoudre en mobilisant toutes leurs ressources ; la recherche de l'efficacité professionnelle voire de l'efficacité du système éducatif à travers les actions de formation continue demeure un idéal mais nécessite des conditions.

- **Conditions relatives au transfert des compétences acquises en formation**

Pour participer à cette efficacité professionnelle il faut encore que les personnes formées (enseignants) ayant acquis un certain nombre de compétences mettent celles-ci en œuvre lorsqu'elles sont revenues dans les salles de classe. On sait malheureusement que ce n'est pas toujours le cas, et cela pour différentes raisons (Laroche et Haccoun, 1999), tant d'ordre personnel qu'organisationnel.

Ainsi, il semble que, si on veut favoriser le transfert, des facteurs sont particulièrement importants à prendre en considération avant la formation continue elle-même (Dumay, 2003).

Si la formation répond à des besoins que le stagiaire a personnellement identifiés préalablement, il semble que le transfert ait plus de chance d'être réalisé, l'identification de son propre besoin constituant un levier motivationnel majeur, car l'apprenant peut situer son besoin dans le cadre général de son travail, comprendre la nécessité de la formation et s'y engager pleinement.

Si le stagiaire perçoit les responsables de son organisation, ajustent leur demande de formation à ses propres besoins de formation, le transfert sera également favorisé. Dumay (p-122) souligne avec raison qu'un tel effet souligne l'importance du rôle des responsables des écoles d'origine du stagiaire ou du séminariste, car la prise en compte du besoin de l'enseignant permet d'ancrer le projet de formation dans sa réalité de travail et dans les missions de l'école ou de l'organisation.

Certains facteurs personnels agissent après la formation. Ainsi en matière de transfert ou la mise en application, il semble cependant que « des stagiaires fortement motivés vont par la suite mobiliser de l'énergie pour réunir les conditions de travail les plus favorables au transfert » (Dumay, P. 122).

Le sentiment d'efficacité personnelle est aussi important, il ne suffit pas d'être motivé à réaliser une action, il faut encore s'en sentir capable. Plus on développe un sentiment de compétence, plus on a de chances de transférer dans le même ordre, il apparaît que plus un stagiaire ressent les acquis de la formation comme utiles pour sa fonction

professionnelle, plus il sera enclin à transférer. La problématique du transfert des compétences acquises lors de la formation continue dans la réalité du terrain constitue un enjeu essentiel aujourd'hui.

Efficacités scolaire et ses indicateurs

St Aman (1993) mentionne que la notion d'efficacité scolaire se subdivise en trois concepts :

• La réussite éducative

Elle est celle située au niveau moral de l'individu. Elle renvoie à l'atteinte des objectifs liés au processus d'acquisition d'attitudes, de comportements et de valeurs. Elle est la résultante d'un processus de socialisation scolaire. Elle permet de juger la moralité de nos apprenants c'est-à-dire de voir s'ils sont capables de faire telle ou telle chose.

• La réussite sociale

C'est celle qui permet d'acquérir certaines valeurs et attitudes qui vont permettre à l'individu de s'insérer socialement et participer pleinement aux transformations sociales c'est ici qu'on peut juger de la compétence de l'individu c'est-à-dire voir s'il est capable, à travers ses connaissances morales, intellectuelles... de résoudre des problèmes ponctuels dans son environnement pour le bien être individuel et même collectif.

• La réussite scolaire

C'est l'atteinte d'un objectif éducatif, qui est réduit aux performances scolaires des élèves ou à leurs rendements scolaires.

Selon Baby (2002) la réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise des savoirs déterminés ; c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Pour Delanschère...c'est une situation ou un objectif éducatif a été atteint. Par opposition à l'échec scolaire, la réussite scolaire renvoie aux performances scolaires des apprenants.

2-2-2-7. Pour une bonne réussite des actions de la supervision pédagogique en formation continue par les différents acteurs

Les connaissances, les compétences et attitudes sont nécessaires aux animateurs pédagogiques. Elles devraient couler de leur rôle. Le principe directeur devrait être : de quoi a besoin un animateur en supervision pédagogique, quand celle-ci est avant tout une façon de s'aider soi-même chez des enseignants qui contrôlent et modèlent leur propre développement professionnel la liste suivante n'est pas exhaustive, mais simplement exemplaire.

- **Connaissances**

Le système éducatif, des ressources de la formation continue et des idées de base de la dynamique de groupe, de la conduite des hommes, de leurs motivations, de l'apprentissage chez l'enseignant de la communication et de la résolution de problèmes etc.

- **Compétences**

L'animateur devrait être capable de s'occuper des individus et de groupes, de conduire les gens d'une façon démocratique de les motiver, de communiquer avec eux, d'utiliser et stimuler les possibilités du personnel, de diagnostiquer (les besoins de la formation permanente) surmonter la résistance au changement, assurer la rétroaction et d'analyser l'exécution etc.

- **Attitudes**

Il s'agit d'une ouverture d'esprit, sans frustrations, patience digne de confiance et faisant confiance, compréhension pénétrante, intérêt pour le progrès et le développement humain, désir de se tenir à jour des changements et coopération etc.

Selon Hawey et Willie (1977) dans formation en cours de service, les animateurs pédagogiques devraient être sans parti-pris, clairvoyants, sensibles, délicats, diplomates peu susceptibles et très avertis des questions politiques. Ils devraient pouvoir :

Communiquer efficacement, tirer des enseignants leurs opinions, poser des questions constructives, utiliser les capacités des enseignants, réagir intuitivement, anticiper les développements et effets secondaires et formuler les problèmes de recherche.

De même les formateurs des enseignants en formation permanente devraient être des modèles de pédagogie efficace. Ils devraient être des exemples de ce qu'ils explicitent. L'outil fondamental d'apprentissage à prendre en considération est le travail quotidien à l'école. La supervision pédagogique est pratiquement inutile si les objectifs des programmes de formation ne sont pas appréciés et récompensés par les autorités du système scolaire. Le rôle des formateurs d'enseignant comprend celui d'être collègue, un consultant, un conseiller aussi bien qu'un spécialiste de discipline et un chercheur. Le formateur des praticiens doit aux yeux des autres, monter assez de compréhension du lieu de travail où le savoir doit être utilisé pour être crédible.

La visée générale de la formation continue est de rattacher la théorie à la pratique améliorée dans le cadre de l'enseignement apprentissage. Ainsi à l'avenir la source de

l'autorité professionnelle devrait être la compétence non le titre ou la position. C'est dire que pour qu'une bonne réussite d'inspection pédagogique de l'animation et de l'accompagnement pédagogique, les acteurs en charge de ce secteur devraient être des professionnels compétentes avec une bonne rectitude morale, de collaboration, de la chaleur humaine, le souci d'atteindre les objectifs de l'institution et devraient vivre les besoins des enseignants afin de leur apporter un soutien efficace.

Pour certains penseurs, le chef d'établissement pourra avoir un rôle important comme animateur des activités de la supervision pédagogique. Pour d'autres la tâche pourrait être entreprise par un ou plusieurs enseignants à l'intérieur de l'école, et d'autres part par des administrateurs en dehors de l'école elle-même. On estimait qu'idéalement, tous les enseignants devraient être des animateurs, mais on accepta qu'en réalité, chaque système devrait avoir des animateurs désignés (p18).

La conclusion des experts estime que les chefs d'établissements jouent un rôle clé comme organisateurs, catalyseurs ou agents motivants dans l'organisation de la formation continue pratiquée à l'école, mais que la véritable formation à la formation continue pourrait le mieux se faire par des enseignants choisis par leurs collègues et constituant une équipe d'animation de la formation continue puisque beaucoup d'enseignants hésitent à critiquer leur chef par la loyauté traditionnelle.

Selon Hewey (1978) aux Etats-Unis, pour une réussite des actions de supervision pédagogique en formation continue, les chefs d'établissements ne devraient guère être estimés comme instructeurs de la formation permanente ' les enseignants considéraient d'une façon générale les autres enseignants comme les meilleurs animateurs pour les actions de formation incorporées ou liées à leur travail. C'est dire que pour lui le rôle du chef d'établissement fut nettement précisé d'abord comme chargé de fournir les moyens nécessaires et en deuxième lieu, comme coparticipant dans la formation.

De ce qui précède, nous constatons que l'inspecteur, l'animateur, l'accompagnateur pédagogique doivent avoir des compétences professionnelles, être à l'écoute des besoins des enseignants afin d'établir unanimement le programme de formation, avoir l'esprit coopératif démocratique et doit favoriser les échanges avec les enseignants afin de leur apporter un soutien efficace.

2.2.2.8. Evaluation des pratiques enseignantes analyse de Léopold Paguay

Les modalités d'évaluation visent avant tout le développement professionnel d'une partie importante des enseignants en leur offrant la possibilité d'une valorisation barémique tout en restant dans les classes. Les pratiques d'évaluation des enseignants ne laissent personne indifférent dans le monde de l'éducation. Tantôt sujet tabou, tantôt démarches de l'éducation rentrées dans les habitudes, ces pratiques font l'objet de débats souvent houleux. C'est que les enjeux sont importants, pour les enseignants eux-mêmes tout d'abord des enjeux quant à l'avancement de leur carrière, à leur développement professionnelle, à la qualité de leur vie quotidienne pour les parents et les élèves, des enjeux de prise en compte de leurs exigences d'un enseignement de qualité ; pour le système éducatif, des enjeux en terme de régulation du processus.

De tous ces enjeux, la recherche de la qualité de l'enseignement et de l'efficacité de l'enseignant sont des points de mire de toute la communauté éducative. L'évaluation à travers la mise en œuvre des modalités de la supervision pédagogique en formation continue s'effectue selon certaines normes préalablement définies par les autorités en charge de ce secteur.

2.2.2.8.1 Sur quoi porte l'évaluation ? Objets et critères de qualité

Evaluer pour Léopold Paquay (2004) *« ce n'est pas seulement prendre les informations à propos d'un objet, d'une personne ou d'une action. Evaluer, c'est toujours porter un jugement quant à la valeur de cet objet, de cette personne ou de cette action. C'est en fait comparer ce qu'on perçoit (ce qu'on observe ou ce qu'on mesure) avec ce qu'on entend »*. A la suite de Barbier (1985) on peut dire que lorsqu'on évalue, on construit une image de la réalité observée (ce qu'il appelle le « référé » et on la compare avec les caractéristiques attendues de cette réalité (ce qu'il appelle le référent »). Ainsi lorsqu'on évalue un enseignant, on recueille des informations à propos de certaines caractéristiques de cet enseignant et on les compare avec les caractéristiques attendues du « bon enseignant ».

Pour le gouvernement Belge, un « bon enseignant » est celui qui est chaleureux, à l'écoute, respectueux des problèmes des élèves mais ferme, exigeant et juste. En outre, il doit être compétent, passionné pour sa matière et qu'il transmette sa passion.

En fait il n'y a pas un profil type du « bon enseignant ». Tout dépend des critères privilégiés. Des travaux de plusieurs chercheurs, ceux-ci convergent sur le critère : la qualité de l'enseignement. On pourrait dans ce cas en dégager des pratiques enseignantes de qualité.

Mais quels sont les critères de qualité ? Et quels sont les indices révélateurs d'un enseignement de qualité ?

2.2.2.8.2. Des référents d'un enseignement de qualité : vision Anglo-Saxon

Des synthèses des travaux réalisés dans de volumineux ouvrages de références intitulés « Hand book of Research on Teaching », (Gage 1963 ; Travers 1973 ; Wittrock, 1986 ; Richardson, 2001), les démarches efficaces d'enseignement visant l'apprentissage de matières structurées présentent des caractéristiques suivantes :

- Aménager des révisions quotidiennes : vérifier et/ou rappeler les pré-requis ;
- Présenter les nouvelles matières, focaliser l'attention sur ce qui est à apprendre (communiquer l'objectif ; se concentrer sur un point à la fois et illustrer par de nombreux exemples ; fournir des informations précises ; contrôler fréquemment la compréhension ;
- Diriger les exercices collectifs ; poser beaucoup de questions ; planifier les exercices pour obtenir un taux élevé de réussite, assurer la participation active des élèves commencer par les exercices dirigés ;
- Accompagner les exercices individuels ; circuler dans la classe, conseiller, stimuler individuellement ; organiser des soutiens naturels (ou des groupes de besoins)
- Fournir des feed-back et organiser des procédures de correction : renforcer positivement (avec un feed-back sur le processus) ; corriger immédiatement ;
- Aménager des révisions hebdomadaires et mensuelles, organiser régulièrement révisions et tests de connaissances.

Quelques années après Rosenshine et Edmonds (1990) ont dégagé les caractéristiques d'un enseignement efficace de capacités et tâches complexes ;

- Evaluer la maîtrise des pré-requis ; les faire acquérir si besoin est
- Présenter aux apprenants des procédures facilitatrices, fournir des modèles des bonnes réponses ; anticiper les difficultés en discutant de bons exemples et des exemples limités ; faire pratiquer les apprenants et accroître progressivement la complexité des tâches ;
- Accompagner les apprenants tout au long de la résolution de problèmes pratiques ; faire collaborer les apprenants en duo ou par procédures ;
- Fournir un feed-back en référence aux procédures facilitatrices et aux modèles fournis préalablement fournir des outils d'auto-évaluation qui permettent à chaque apprenant d'analyser ses propres procédures ;
- Faire pratiquer la capacité sur les exemples variés en mettant en place une pédagogie de maîtrise ;
- Appliquer de nouveaux exemples.

Ces recherches visent à mettre en évidence les caractéristiques observables qui ont un effet direct sur la qualité des apprentissages des élèves.

Poursuivant dans la même lancée, les travaux de recherche sur l'évaluation de la qualité d'un enseignement développés par Berliner, 1992 ; Good, 1996 ; Darling-Hammond, 2001, visent à développer des outils d'évaluation des pratiques enseignantes. Bernard (1992) l'illustre par un exemple quelques facettes et critères de qualité de l'enseignement supérieur.

Tableau 2: quelques critères de la qualité d'un enseignement

Facettes	Critère selon Feldman (1988)
Planification et organisation	Préparation / organisation, clarté des objectifs, valeur du matériel prévu
Intérêt et stimulation	Stimulation de l'intérêt, enthousiasme
Interaction professeurs-étudiants	Préoccupation envers le progrès des étudiants Encouragement aux questions et à la discussion Respect des étudiants disponibilité
Habilités d'enseignement	Clarté de la communication Favoriser le développement d'une pensée autonome
Evaluation rétroaction	Impartialité et équité Qualité des feed-back
Connaissance de la matière	Maitrise et précision de la matière

Il convient de relever que toute activité d'évaluation des enseignants vise à produire un enseignement de qualité pour une grande efficacité de l'enseignant

2.2.2.8.3 Des référents pour l'évaluation des enseignants

Des travaux de recherche sur les caractéristiques de « l'enseignant efficace », la revue récente de la littérature Américaine, proposée par Wayne et Youngs (2003) examine les relations établies entre les caractéristiques de l'enseignant et l'amélioration des apprentissages des élèves et conclut à une efficacité plus grande des enseignants formés. Darling – Hammond (2004) affirme que les enseignants qui ont obtenu une reconnaissance d'expertise comme enseignants certifiés sont plus efficaces particulièrement avec les élèves en difficultés.

Chez les anglo-saxon, on constate un engouement pour les référentiels de métier, pour les référentiels de compétence qu'ils nomment « (standard) » : il s'agit de situations professionnelles auxquelles les enseignants doivent faire face en assumant telle ou telle tâche professionnelle.

Le référentiel de compétences établi en 2002 par le ministère de l'éducation du Québec pour servir de « référent » pour les nouveaux programmes de formation initiale des enseignants de l'école obligatoire s'étend sur douze points :

- 1) Agir en tant que professionnel ;
- 2) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement ;
- 3) Concevoir des situations d'enseignement – apprentissage
- 4) Piloter des situations d'enseignement – apprentissage ;
- 5) Evaluer la progression des apprentissages ;
- 6) Planifier, organiser et superviser le groupe-classe pour favoriser l'apprentissage et la socialisation ;
- 7) Adapter ses interventions pour des clientèles différenciées ;
- 8) Intégrer les technologies de l'information et des communications..
- 9) Coopérer avec l'équipe – école, les différents partenaires pour l'atteinte des objectifs éducatifs ;
- 10) Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches..
- 11) S'engager dans une démarche de développement professionnel ;
- 12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

A côté de ces référentiels de compétences en formation initiale, il existe également des référentiels pour définir les caractéristiques attendues d'enseignants-experts en exercice. Ce sont les référentiels tels que le « Scottish » « standard » pour les « chartered teachers » ou le national board for professional teaching standard (NBPTS) pour les « certified teachers » (usa). Ce dernier référentiel est structuré en cinq rubriques par Darling-Hammond, 2001, p.764 :

- Les enseignants sont engagés vers les élèves et leur apprentissage
- Ils connaissent les matières enseignées et comment les enseigner
- Ils prennent en charge l'organisation et le pilotage de l'apprentissage des élèves ;
- Ils réfléchissent systématiquement à propos de leur expérience et apprennent à partir de leur expérience

- Ils sont membres d'équipes éducatives, réelles communautés d'apprentissage

Ces référentiels et standard serviront à constituer des référents pour l'évaluation. En fait à quoi sert l'évaluation des enseignants ?

2.2.2.8.4 Les fonctions de l'évaluation : point de vue SEKOU et ses collaborateurs

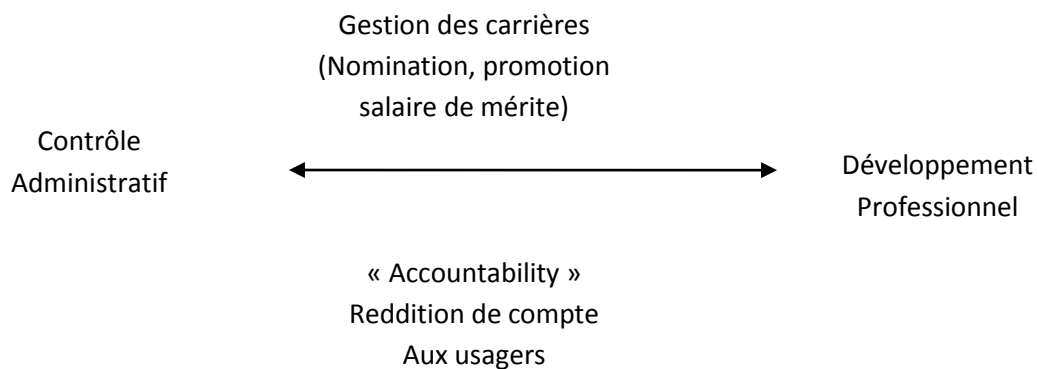
Dans son ouvrage récent, *sur la gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Europe*, la dernière (2004) met également en évidence diverses fonctions dont celle de développement professionnel.

2.2.2.8.4.1 Fonctions dominantes de l'évaluation des enseignants

La dernière relève dans son ouvrage «*Gestion des ressources humaines*» six fonctions dominantes de l'évaluation des enseignants : le contrôle administratif, la gestion des carrières, le développement professionnel des enseignants, la reddition des comptes aux usagers, la qualité de l'enseignement et la mobilisation des enseignants dans les activités de « production ».

En référence aux travaux de Dwyer et stufflebeam 1996, p 175 ; paquay, 1999, l'auteur dégage cinq fonctions qui ne peuvent constituer les dominantes de « rationalités » spécifiques. Nous pouvons les observer dans la figure ci- dessous

Figure 3 : Fonction d'évaluation



Dans une logique de contrôle administratif, l'enseignement est considéré comme un job. Dans un contexte bureautique : il doit être régulièrement supervisé et suivi. Les inspecteurs et directeur, évaluent les performances des enseignants pour garantir qu'ils répondent aux normes. L'évaluation des enseignants est souvent dans ce cas une composante d'une évaluation-contrôle qui porte également sur d'autres aspects du système (régularité des inscriptions des élèves, l'emploi des subventions ...)

Dans une rationalité de gestion des carrières, l'enseignant est considéré comme un personnel employé dans la durée. L'évaluation des enseignants vise à prendre des décisions

éclairées de nomination, voire de promotion (réaccorder la Licence en cours de carrière, certifier un « senior », ouvrir vers des fonctions de promotion ...).

Dans une rationalité de reddition de compte (Accountability) les enseignants sont considérés comme des professionnels qui peuvent établir la preuve de l'étendue et de la qualité de leurs services. Ici les inspecteurs rassemblent des preuves et les présentent aux autorités. L'accent est mis à la fois sur le fait de rendre compte (Accountability) et sur l'amélioration. Dans la logique de protection du « client » l'enseignement est considéré comme un service public vital qui permet tout à la fois un enseignement efficace et une protection du bien-être des élèves. Cette évaluation consiste en un feed-back de la part des élèves et des parents(...). L'accent est mis sur l'importance du maintien de standards de haut niveau pour les performances des professeurs ou des maitres. En fait la supervision pédagogique ou l'évaluation permet la mobilisation des enseignants dans leurs tâches quotidiennes et dans des projets communs, le développement professionnel des enseignants au long de leur carrière et l'amélioration des enseignements par ses divers canaux est donc de viser une efficacité accrue de l'enseignement.

Bien en plus la mise en œuvre des modalités de la supervision pédagogique qu'est l'évaluation vise en priorité l'amélioration de pratiques enseignantes en classe, c'est-à-dire la formation des enseignants en cours de service.

Dans une rationalité de développement professionnel, l'enseignant est considéré comme un travailleur en développement continu, une évaluation régulière des compétences des enseignants, mais surtout de leurs besoins (individuels et collectifs) permet de fixer des priorités pour leur formation continue et une forte mobilisation et motivation des enseignants

En gros, et du point de vue des superviseurs ou des évaluateurs, on peut dégager deux fonctions centrales d'une évaluation des enseignants :

1) Un bilan sommatif qui débouche sur des redditions de compte sur des promotions sur des valorisations statutaires ou barémique ou sur des certifications souvent dans une logique de gestion de carrière.

2) Une régulation formative, qui vise une amélioration de l'enseignement, une amélioration des compétences de l'individu (développement professionnel) et une dynamisation de l'enseignant dans ses tâches et son développement

S'il en est ainsi des fonctions de l'évaluation des enseignants en cour de carrière, nous pouvons nous attarder aussi sur les personnes chargées de cette activité de la supervision pédagogique dont son importance n'est plus à démontrer dans la recherche de la qualité de l'enseignement et l'efficacité de l'enseignant.

2.2.2.8.4.2. Les acteurs de la supervision pédagogique d'après les Anglo-saxons

A la question qui évalue ? Smith (2003) synthétise quelques acteurs-types de l'évaluation des enseignants et pour chacun d'eux les objets et les fonctions les plus fréquentes. Le tableau ci-dessous nous illustrera bien la vision de cet auteur.

Tableau 2 : les acteurs de l'évaluation ou de la supervision pédagogique

	« Qui évalue ? »	« sur quoi ? »	« pourquoi ? » (purpose)
	Public		
Hétéro – Evaluation	Administration de l'éducation (inspecteurs)	Acquis scolaires comportements à l'école	Reddition de compte
	« profession » (ordre des enseignants)	Comportements professionnels connaissances	Certification promotion
	Direction	Comportement à l'école, gestion de la classe...	Promotion, développement professionnel (but formatif)
	Elèves – étudiants	Comportements en classe, compétences didactiques et relationnelles	Développement professionnel et amélioration de l'enseignement (but formatif)
Auto – Evaluation	L'enseignant lui-même	Divers : tout ce qui est cité ci-dessus	Développement professionnel (but formatif)
Evaluation mutuelle	Dialogue entre deux enseignants qui s'évaluent mutuellement	Les pratiques d'enseignement en classe, les dispositifs	Développement professionnel (but formatif)
Co-évaluation	Dialogue entre l'enseignant et un évaluateur externe	Divers : tout ce qui est cité ci-dessus	Développement professionnel (but formatif)

L'évaluation des enseignants concerne plusieurs acteurs. Pour Michel Carbonneau, elle concerne les élèves et les enseignants eux-mêmes, mais aussi les parents, l'administration,

les gestionnaires. L'objectif recherché par ces acteurs est l'amélioration de la qualité de l'enseignement et l'augmentation des compétences des enseignants. Ici nous pouvons nous poser la question de savoir comment les différents évaluateurs pourraient s'en prendre pour une efficacité de leurs actions ? Autrement dit ne serait-il pas mieux ou louable de partir sur les bases préalablement établies et connues des enseignants et des évaluateurs ?

2.2.2.9 Une nécessaire définition des standards et référentiels pour une évaluation efficace des enseignants

Au départ d'une activité de supervision pédagogique et de suivi des pratiques enseignantes, l'évaluateur et l'évalué devraient avoir des référentiels et des standards qui éclaireront les actions et les comportements de l'un et de l'autre de la chaîne. Ils serviront de guide, de lumière et rendront les actions des superviseurs objectifs et non contestées. C'est dans cette lancée que Léopold Paquay (2005) souligne quelques points relatifs au référent.

- Définir clairement les objectifs, les standards, les critères d'évaluation pour éviter le caractère arbitraire de celui qui a le pouvoir d'évaluer ;

- Fonder ce référent, qui doit porter sur les buts, des finalités, voire les objectifs poursuivis

Il s'agit d'explicitier les quelques axes du projet éducatif qui constituent la référence. Ce référent exprimé par le formateur, ou l'évaluateur devient alors second par rapport au référent qui émerge de l'analyse du travail à réaliser. Ceci permet d'éviter d'après Perrenoud, (2004) que « *l'évaluation ne soit considérée comme un danger, comme un outil de condamnation ou de restriction des marges de liberté du personnel enseignant* »

- Associer les sujets à la définition du référent.

Ici les sujets ne deviennent vraiment acteurs d'une évaluation que s'ils participent à la définition du référent. Les enseignants peuvent exprimer ce qui est important pour eux. Pour Leboterf, (1997) il faut se poser les questions suivantes : « *quels sont leurs objectifs ?, quels sont les critères de qualité qu'ils percevaient ?* » alors lorsque les enseignants s'expriment selon leurs propres représentations et discutent avec les acteurs, cela rendrait plus efficaces les critères de la qualité. Par exemple l'inspecteur pédagogique demande aux enseignants d'explicitier et de lui communiquer leurs objectifs en vue de fixer les priorités de l'observation à réaliser lors de ses visites de classe.

- Cibler les attentes réalistes dans une perspective de progression.

Il s'agit d'instaurer la logique même du développement professionnel. Si les priorités sont fixées en début d'année avec les sujets, si certains objectifs sont Co-définis, l'entretien

d'évaluation de fin d'année porte sur l'atteinte des objectifs prioritaires en termes de compétences et de réalisations.

- Expliciter les indicateurs et les informations utiles à recueillir puis instrumenter la démarche d'auto-évaluation (base d'un dialogue formatif).

Il est souhaitable de fournir aux enseignants des outils d'auto-évaluation de leur pratique. Un dialogue formatif s'instaurerait si l'évaluateur externe observe ces mêmes aspects qui font l'objet de leur auto-analyse. En outre les avis des élèves peuvent aussi édifier le superviseur.

- Associer les sujets et reconnaître la pluralité de point de vue

Plus généralement, il importe d'associer les sujets (enseignants) à la définition des indicateurs dans le contexte très particulier dans lequel ils fonctionnent pour éviter le caractère suprême des observations de l'évaluateur, il importe que ce superviseur assiste à l'auto-évaluation que fait le sujet (enseignant), il lui offre un reflet de sa prestation qui certes, est parfois une mise en cause interpellant, mais qui, dans un climat positif et congruent peut favoriser une dynamique de changement. L'entretien d'évaluation peut ainsi constituer un espace de dialogue formatif où l'évaluateur et l'enseignant confrontent leurs points de vue sur les situations analysées.

- Clarifier les enjeux et les règles du jeu.

Il s'agit de mieux expliciter chaque fonction et cerner clairement ce qui sera pris en compte pour la certification (ou la promotion) et ce qui sera évalué dans une perspective formative (développement professionnel, Paquay, Defèche, Dufays, 2002). Il serait également utile d'explicitier jusque dans le détail la procédure de production de l'appréciation finale et la pondération des critères. Le but est de communiquer un message clair aux personnes évaluées : *« je ne veux en aucun cas vous piéger, je souhaite que vous connaissiez les règles du jeu ! »* Léopold Paquay (2005).

- Aménager des espaces protégés et créer un climat de confiance.

L'entretien formatif devrait constituer un espace qui laisse place à l'hésitation, à l'erreur et au tâtonnement : pour se mettre dans une dynamique de développement professionnel, le sujet (enseignant) doit être protégé, tout au moins provisoirement de la sanction sociale de la certification (Bourgeois, Nizet (1999). Il importe tout de même que l'évalué puisse faire confiance à l'évaluateur. Dans ce sens, l'enseignant ne court au risque en « parlant vrai » à son directeur ou à l'inspecteur pédagogique. Une telle garantie ne vaut évidemment que par la fiabilité de l'engagement des interlocuteurs. C'est à ce titre qu'une

autoévaluation ne peut fonctionner que si l'enseignant peut faire confiance à son évaluateur et à ses pairs.

- Rendre les enseignants pleinement acteurs : vers une autonomie accrue.

« *Rendre un enseignant acteur de son évaluation c'est aussi lui donner les moyens d'être acteurs de son développement professionnel et maître de son action dans les autres activités tout au long de l'année* ». (Perrenoud, 2005). L'évaluation de l'enseignant ne peut se réaliser dans une perspective formative et mobilisatrice que si l'ensemble du processus de gestion d'un établissement s'inscrit dans une dynamique de ce type. (Léopold Paquay, 2005). C'est dire que l'implication de l'enseignant dans le fonctionnement d'une école serait d'un apport très capital dans l'atteinte des objectifs préalablement définis par l'institution. C'est à GatherThurler, 2000, P (186-187) de le montrer lorsqu'il déclare « *les enseignants sont perçus, ni comme des individus en formation, ni comme des exécutants, mais comme des membres d'une organisation sociale, coresponsables de son développement ultérieur, sensés s'y engager activement en mobilisant un maximum de compétences puissent se construire à court ou à moyen. [..] ; Dans le cadre d'une auto-évaluation systématisée et impliquent tous les acteurs concernés.* Il importe dès lors de considérer les établissements en référence au modèle de l'organisation apprenante.

- Inscrire l'évaluation des compétences dans un processus élargi d'évaluation.

L'administration scolaire est une structure hiérarchisée. Dans la chaîne de supervision pédagogique ou d'évaluation des pratiques enseignantes, l'inspecteur général des enseignements, les inspecteurs Nationaux, les inspecteurs régionaux, départementaux (conseiller pédagogiques d'arrondissement (inspecteur, directeur d'école de tous les acteurs d'évaluation, il importe selon Vevo, Stufflebeam Langeheine (1995) « *d'instaurer le principe selon lequel chacun est évalué. Les acteurs de divers niveaux hiérarchiques sont tous évalués dans une perspective formative* ».

De ce qui précède, nous dirons que l'évaluation des pratiques enseignantes telle qu'elle se déroulait sur le terrain ne saurait atteindre les résultats escomptés quant à l'amélioration de la qualité d'enseignement. Il serait louable d'orienter l'évaluation comme le disait Jean Cardinet (1989) « *non dans le sens du jugement, mais pour donner du sens à l'action, pour réorienter son action et ses projets. Et surtout pour susciter chez chacun cette double mobilisation, dans son implication accrue dans les projets pédagogiques et dans son développement professionnel* ».

2.2.2.10 Évaluation des enseignants dans les pays industrialisés : cas de l'Angleterre et le pays de Galles

Les pays industrialisés ont leur modèle de superviser ou d'évaluer les pratiques enseignantes dans le cadre de la formation en cours de service. Il s'agit d'un modèle décrit par Cécile Deer dont le caractère complexe reste particulier. En fait les normes nationales qui s'appliquent aux chefs d'établissements (1998) prévoient qu'ils évaluent le travail entrepris par les groupes, les équipes et les individus. En conséquence, les compétences du personnel doivent faire l'objet tous les ans d'une évaluation approfondie avec fixation d'objectifs de progression pour l'année à venir. La tâche d'évaluation étant révolue au chef d'établissement (autorité de direction), il retient comme critères à la fois le parcours personnel de l'enseignant au travers de son leadership et de sa gestion des stratégies d'apprentissage appliquées et de son perfectionnement (développement professionnel) et les progrès des élèves eu égard aux objectifs initialement fixés par le projet d'établissement.

Ainsi après un an, les résultats obtenus à l'issue des analyses peuvent être utilisés pour une promotion accélérée sur l'échelle salariale de base grâce à des points reposant sur ses résultats (performance points). Dans la législation en vigueur en Angleterre, il existe une échelle principale de salaire et une échelle supérieure. Lorsque le travail de l'enseignant est évalué positivement, il peut gravir un échelon supplémentaire sur l'échelle principale. L'originalité de la législation anglaise repose principalement sur deux éléments : l'existence de l'échelle supérieure et ses conditions d'accès. Retenons que les enseignants peuvent solliciter une évaluation après cinq ans pour bénéficier de cinq échelons dont la progression est strictement liée à la performance. Cette évaluation, bien que conduite par le chef d'établissement, doit être confirmée par des évaluations externes, et en outre l'évolution sur cette échelle supérieure se fait à l'initiative du conseil de direction de l'établissement.

L'autre aspect novateur de cette Gestion des Ressources Humaines de l'enseignement (GRHE) est la création de postes de « Senior teachers ». Appelés en Angleterre et en pays de Galles : « Advanced Skillsteachers ». Ces postes représentent une voie de promotion aux enseignants très qualifiés. Le titre de seniors teachers est réservé aux enseignants s'illustrant par leurs capacités à conseiller et soutenir ses collègues, évalué, planifié etc.

Au total, le « senior teacher » peut bénéficier d'un salaire de 43% supérieur à celui correspondant au « theres holdassesment » pour emprunter le terme anglo-saxon. C'est dire qu'en Angleterre, l'évaluation des pratiques enseignantes est assurée par le chef d'établissement dont le résultat sera confirmé par un évaluateur externe nommé par le ministère. Cette évaluation n'est pas gratuite, mais elle est suivie de promotions dont les

critères essentiels sont le développement professionnel individuel, le résultat des élèves et la qualité de la formation continue individuelle de l'enseignant.

2.2.2.11 L'évaluation des enseignants en cours de carrière dans différents pays : cas de la France

Comme le Cameroun, le système éducatif Français est centralisé dans la mesure où les enseignants reçoivent leurs directives directement du ministère (nomination, détermination des curricula, mutations, etc.). La vision qu'au gouvernement de l'enseignement est centralisatrice et tient peu compte dans l'évaluation des enseignants par exemples des caractéristiques de chaque région. Les inspecteurs sont formés et promus de manière centrale avant d'être nommés dans les régions.

Dans l'enseignement primaire, les inspecteurs qui interviennent dans l'encadrement des enseignants, sont proches de ceux-ci et l'évaluation pédagogique est inscrite dans une perspective de formation continue. Ils sont aidés dans ce travail évaluatif par des conseillers pédagogiques. Cette évaluation est une note fortement réajustée en fonction de l'ancienneté et d'autres critères liés à des caractéristiques familiales et sociales (pour obtenir des majorations, pour les mutations). A la différence des autres pays d'Europe, dont l'évaluation donne lieu à une promotion et à une augmentation salariale, à un avancement d'échelon, le critère le plus important d'avancement aux échelons de promotion en France est l'ancienneté. En effet, la majorité des enseignants français sont des fonctionnaires de la Fonction Publique et sont régis par des lois strictes où l'ancienneté est un cas de valorisation des salaires, selon les grilles indiciaires complexes soumises au nombre d'années d'exercice-. Le directeur d'école étant un acteur de la chaîne d'inspection ou d'évaluation fera recours à l'inspecteur de la discipline concernée avant d'arrêter la note attribuée à l'enseignant. Là où le bas blesse c'est que l'inspecteur n'a pas de grille d'évaluation officielle dans la mesure où il n'existe pas de profil professionnel et de standards d'exercice. C'est dire que les critères d'évaluations sont très liés à l'idée que chaque inspecteur se fait de ce que doit être un bon enseignant car il inspecte une partie du cours du professeur et conduit ensuite un entretien avec ce dernier. La note chiffrée à l'issue de l'évaluation dont l'ancienneté pèse considérablement fera l'objet des recherches. Ces recherches ont montré la subjectivité de l'inspecteur et les effets de mode selon les époques. C'est dire que l'évaluation des enseignants en cours de carrière en France est subjective et très liée à l'ancienneté du fonctionnaire. Devant de telles difficultés à distinguer les enseignants plus performants, Monteil (1998) fera le combat selon lequel « *les pratiques actuelles d'évaluation sont parfois plus proche d'un rituel pédagogique en voie de sécurisation que d'une démarche pour repérer et apprécier des performances et des*

compétences ». L'auteur fait ensuite un ensemble de proposition pour pallier les défaillances rencontrées, tant pour le premier que pour le second degré :

- L'évaluation des enseignants devrait reposer sur la production d'un rapport d'activité tous les trois ans

- Il existerait une observation de dix séquences d'enseignement qui représenteraient l'inspection pédagogique proprement dite, support de la note pédagogique. Cette observation serait conduite par deux inspecteurs.

- Il conviendrait de concevoir et de diffuser un référentiel de l'inspection qui permettrait à chacun (inspecteur et enseignant) de partager un petit nombre d'indicateurs pédagogiques objectifs ;

- Il s'agira enfin de faire de l'évaluation un facteur contributif du plan de formation continue.

Nous dire que la France possède dont un mode d'évaluation des enseignants en cours de carrière très assujetti à des barèmes d'ancienneté dans la profession enseignante.

2.2.2.12 Evaluation des compétences des enseignants : l'expérience Roumaine D'Alexandre Crisau /2000)

Contrairement aux autres pays de l'Europe de l'Est après la chute du communisme, la Roumanie va mettre sur pied un processus particulier d'évaluation des enseignants. D'une évaluation formelle non formalisée, elle sera focalisée en principe sur la performance du professeur. Ici l'inspecteur sera un contrôleur sans critères bien définis, ce qui illustre bien son caractère descriptif et subjectif. L'évaluation portait sur « *l'exactitude scientifique* » du contenu enseigné et sur « *l'attitude politique correcte* » pour reprendre les expressions d'Alexandre Crisau (2000).

L'enseignant recevait très peu d'information sur le contenu du rapport de son évaluation professionnelle. Cette manière d'évaluer va connaître des changements spectaculaires. C'est ainsi qu'a été mis sur pied un système d'évaluation nommé ROHE (Régiment pour Organiser et Installer l'inspection dans les écoles). Désormais le système d'évaluation des enseignants sera réglementé à l'attention des inspecteurs, aux personnes inspectées et du processus d'inspection. Un cadre de référence pour toutes les inspections a donc vu le jour ainsi que la définition des objectifs pour le processus d'inspection. Le profil de l'inspecteur est décrit (ce qu'il fait et ce qu'il est). Signalons que le système d'évaluation Roumain a connu plusieurs changements. C'est ainsi qu'en 1996, un nouvel organisme a été créé : le CSCE (Conseil pour les Standards Occupationnels et l'Evaluation). Il mettra sur pied les standards pour la profession d'enseignant. Ces standards créés pour tous les niveaux

d'enseignement essaient d'assortir la spécificité du lieu de travail au profit de l'enseignant. Ce projet a brillé par quelques insuffisances et difficultés dans sa mise en œuvre. C'est ainsi qu'en 2001, le conseil national pour la formation des enseignants assumera la responsabilité de créer des standards professionnels pour l'enseignement primaire. Cette nouvelle tentative est plus proche de la réalité et des besoins, parce qu'elle définit les compétences demandées par l'enseignement. C'est dire que l'évaluation portera sur la maîtrise des techniques d'enseignement acquises pendant le processus d'enseignement. Il s'agit d'évaluer un enseignant en mettant l'accent sur sa capacité à s'adapter à de nouvelles situations et au progrès personnel. Bien plus le ministère en charge de l'éducation en Roumanie va mettre sur pied des instruments d'évaluation généraux et locaux qui encouragent l'auto-analyse individuelle et soutiennent la politique locale. Ces outils permettront d'évaluer entre autres la participation à la mission statutaire de l'école, à ses projets administratifs. Il s'agit des mécanismes d'amélioration individuelle qui semblent être des voies salvatrices au changement de l'école.

En fait l'évaluation des enseignants en cours de carrière en Roumanie portera des fruits si les instruments mis sur pieds seront bien utilisés et qu'elle pourra également inclure les élèves, les parents, les examinés et les examinateurs dans le processus. Cette interaction multidimensionnelle est la voie pleine d'espoir dans l'amélioration des pratiques enseignantes, une objectivité et une bonne lisibilité dans l'évaluation des maîtres.

2.2.2.13. Une pratique prometteuse d'évaluation en France : de l'inspection individuelle au Portfolio par Robert Girerd

De prime abord, signalons qu'un inspecteur a pour mission d'inspecter des enseignants. Cette fonction d'inspection vise à assurer des enseignements de conformité administrative et à juger la qualité d'enseignement. A ce sujet, Guillot, Meunier 1996 signalent des nouvelles fonctions aux inspecteurs qui sont celle d'accompagner des équipes d'enseignants pour réussir des innovations dans le cadre des réformes et celles d'accompagner les enseignants individuellement pour leur développement professionnelle. Il ne s'agit pas d'une expérience pour toute la France, mais de la circonscription de Lyon. Robert Girerd décrit quatre démarches d'inspection, mise en place à Lyon entre autres ;

- L'inspection individuelle réservée pour des cas particuliers liés aux besoins du service ou de la personne
- L'inspection du cycle et/ou d'école, pratiquée en priorité depuis plusieurs années.

- L'inspection collégiale proposée seulement en 2002 et qui semble correspondre à une pratique prenant en compte l'évolution du métier d'enseignant et les missions de l'école.

- Enfin l'inspection Port Folio qui intègre les résultats les plus récents de la recherche sur l'évaluation en lien avec le développement professionnel (des jardins, 2002). Dans ce contexte, les missions concernant l'inspection et l'évaluation des personnels sont définies ainsi :

- L'évaluation dans l'exercice de leurs compétences pédagogiques des personnels enseignants le travail individuel et le travail en équipe ;

- L'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement des procédures et des résultats de la politique éducative

- L'observation directe des actes pédagogiques ;

- Le contrôle du respect des objectifs et des programmes nationaux.

De ces points focaux qui sous-tendent la démarche de l'inspection, Robert Girerd s'appuie sur les instructions officielles qui donnent à l'évaluation une visée formation et d'accompagnement pédagogique. Ainsi l'inspection individuelle doit se faire en relation avec l'équipe pédagogique du cycle ou niveau, d'école et le projet d'école. Elle doit s'appuyer sur une photographie de l'instant, la transparence et l'équité.

Inspection individuelle

S'agissant bien de l'inspection individuelle, elle concerne les enseignants remplaçants, des enseignants dont la note de la précédente inspection a été médiocre, les enseignants qui n'ont pas été inspectés depuis trois ans, ceux qui sollicitent pour l'avancement dans leurs carrières et ceux dont les rapports du directeur indiquent des difficultés. Lors de l'inspection, l'inspecteur devra s'assurer que les enseignements s'adressent à tous les enfants et ceux-ci s'inspirent des connaissances sur le processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant dans la classe doit être évalué et son dynamisme où l'enfant est acteur du projet de classe, il prendra compte les aspects sociaux c'est-à-dire l'entraide, coopération, écoute de l'autre. L'inspecteur doit également s'assurer du rôle de l'enseignant dans l'école pour assurer la continuité et la cohérence par rapport au cycle et au projet d'école. Il s'agira pour l'inspecteur de valoriser un enseignement qui développe une attitude réflexive sur pratique, qui a un regard positif sur l'élève et qui sait prendre en compte la dimension sociale.

Inspection de l'école(ou de cycle)

En France l'inspection est intégrée dans une procédure d'évaluation globale de l'école. L'autonomie accordée aux écoles exige la mise en place d'un dispositif structuré de

régulation et d'évaluation des actions engagées pour que cette autonomie ne conduise pas les écoles à s'écarter des objectifs nationaux. Pour Robert Girerd, l'inspection permet de « situer chaque enseignant dans le fonctionnement du cycle et de l'école en cohérence avec le projet d'école à savoir :

- Evaluer un cycle ou une école
- Exiger d'associer l'inspection individuelle à celle du travail en équipe ainsi que d'apprécier la cohérence et l'enrichissement qu'apporte un projet commun pour que l'école améliore son efficacité et affirme sa place, son rôle dans la société ;
- Vérifier l'efficacité de l'école
- Aider l'école à se constituer une identité »

L'inspection d'école est d'autant plus nécessaire dans l'amélioration des performances des écoles et de l'enseignant qu'un cadre règlementaire illumine son fonctionnement, son efficacité.

C'est ainsi que le décret du 18/07/1990 déclare « *les inspecteurs évaluent le travail individuel et le travail en équipe du personnel enseignant* ». Bien plus quelques indicateurs qui illuminent le processus d'évaluation sont à relever :

« - *l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants et du travail avec les partenaires (intervenants, parents, personnels en service)*

- *L'exploitation des outils d'évaluation*
- *Le suivi des élèves en difficultés*
- *Le rôle du directeur dans le fonctionnement de l'équipe*
- *La mise en compte des priorités ministérielles* ».

Ainsi l'inspection d'école ou du cycle est une priorité pour une inspection constructive. Elle vise à situer l'enseignant dans son identité professionnelle, le responsabiliser et l'aider à réguler ses pratiques pour les faire évoluer. Au fait lorsque l'évaluation répond à une demande d'accompagnement et qu'elle aboutit à un dialogue vrai, qu'elle permet l'auto-analyse et rend possible le passage de l'implicite à l'explicite. André Malraux disait qu'il s'agit de « *transformer une expérience en conscience pour qu'elle transforme à nouveau l'expérience* » l'inspection est donc pour cet auteur un « *acte générateur* » qui a pour rôle de médiation entre l'évaluation et la formation « *source de changement* ». L'évaluation n'est pas un acte isolé elle peut être une réponse à un besoin de formation et d'aide. C'est dire que l'autonomie de l'enseignant, sa capacité de s'auto-évaluer en vue de déceler lui-même ses propres difficultés semble être une voie salvatrice pour l'amélioration des compétences professionnelles.

LE PORTFOLIO INDIVIDUEL OU COLLECTIF

Le souci de développement professionnel est d'accroître son efficacité, de jouer pleinement son rôle d'accompagnateur, de guide d'enfants, met l'enseignant sur la voie de l'auto-analyse de ses pratiques, de l'auto-évaluation qui conduit à l'établissement d'un dossier retraçant ses besoins professionnels. Il s'agira d'un dossier professionnel faisant état de leurs activités pédagogiques tout au long de l'année. C'est un témoignage de l'enseignant faisant part de ses réalisations, de ses formations suivies et de ses expériences professionnelles. Ce dossier contribue au développement de l'appropriation par l'enseignant de sa démarche pédagogique et de son évaluation. Il doit témoigner de la réussite de l'enseignant de ses interrogations et des difficultés rencontrées. Il s'agit d'un document s'inscrivant dans le courant de l'évaluation des compétences. Il permet à l'enseignant de mieux cerner les aspects qu'il souhaite améliorer. C'est un outil novateur d'auto-évaluation, de diagnostic pour l'évolution de la pratique. C'est aussi un outil pour le développement professionnel entre collègues. Le portfolio a pour but de conduire l'enseignant à réfléchir sur sa pratique professionnelle pour dresser un bilan et dégager des pistes d'évolution à partir des problèmes qu'il aura formulés et des points forts sur lesquels il pourra s'appuyer. Ainsi si la réussite de l'évaluation des pratiques enseignantes dans ses objectifs et ses fonctions serait le corolaire du respect de ce Portfolio produit par les enseignants eux-mêmes. Une telle pratique au Cameroun serait la bienvenue.

En somme, l'efficacité scolaire est donc le résultat produit par une école à travers des meilleures méthodes de gestion managériale pour la résolution des problèmes posés. S'il est aussi important de relever que la bonne performance des élèves dépendait de la qualité des rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs dirigeants, nous trouvons opportun d'examiner les caractères d'un style de leader qui peut être facilitateur à l'efficacité de l'enseignant.

2-3- Théories explicatives du sujet

2-3-1 La théorie sociale cognitive

Formulée par Bandura (1980), la théorie cognitive analyse le fonctionnement psychologique des individus à travers un système de causalité qui met en exergue trois pôles en interaction réciproque dans les proportions variables selon les circonstances :

- La personne avec ses cognitions, ses affectes, ses sentiments d'efficacité personnelle ;
- Les comportements c'est-à-dire les actes affectifs et les schèmes comportementaux ;
- L'environnement social de formation professionnelle avec ses ressources et contraintes pour l'individu.

Appliquée à l'acquisition des compétences, la théorie sociale cognitive postule qu'une « structure causale qui concerne à la fois le développement, l'acquisition des compétences et la régulation de l'action ». Le problème posé ici est celui de « transformation de la pensée qui opère par l'intermédiaire d'un processus d'adaptation ou conception ». Il est donc nécessaire de différencier d'une part les conceptions guidant l'action (les structures de connaissances) et d'autres parts les comportements complexes, éléments observables traduisant l'intégration des compétences. Les structures de connaissances donnent lieu à des actions de compétences grâce à des opérations transformationnelles et productives. Elles sont de véritables guides cognitifs qui se forment par apprentissage, par observation. Elles peuvent aussi être des activités exploratoires, des instructions orales ou écrites des connaissances préalables. Les structures de connaissances constituent également « des critères internes » pour évaluer des comportements produits et occasionner des ajustements comportementaux nécessaires. Les ajustements se répètent pour améliorer les aspects comportementaux des compétences, ceux-ci ne s'exercent pas dans des conditions identiques mais variées. L'accent est alors mis sur la contrôlabilité des manières d'exécuter ces compétences.

Le sentiment d'efficacité personnelle intervient ainsi à plusieurs niveaux de la construction des compétences : lors des processus motivationnels à l'apprentissage et pendant les mécaniques cognitifs d'auto-régulation celle-ci étant le contrôle qu'exerce l'apprenant sur ses stratégies d'apprentissage, les quelles sont observables à partir des comportements manifestés par ses congénères. Une fois l'apprentissage intégré, la compétence acquise le guidage cognitif diminue d'intensité, l'action compétente se routinise; les individus agissent sur la base de leurs sentiments d'efficacité personnelle et maintiennent le niveau de réalisation de l'action, confiants en leur capacité à se comporter de manière performante. Les compétences nécessitent un long apprentissage et une familiarisation à des contextes d'application variés.

Le sentiment d'efficacité personnel est ici le facteur de développement professionnel et personnel et Bandura note que « le sentiment d'efficacité que les apprenants manifestent et

développent au cours de leurs formation professionnelles continues en l'application dans les salles de classe contribue au succès du processus de socialisation ».

La socialisation entendue comme un processus par lequel l'individu intériorise les normes et les valeurs du métier dans lequel il évolue. C'est ainsi que l'acquisition des compétences semble être « un aspect essentiel de l'univers professionnel » et est en partie dépendante de l'efficacité personnelle perçue en formation continue. Un faible niveau de sentiment d'efficacité personnelle peut provoquer un évitement de situation qui révélerait une incompétence supposée, une inefficacité personnelle à des nouvelles pratiques pédagogiques. Le sentiment d'efficacité personnelle élevée conduit à se fixer des buts élevés ambitieux et favorise l'autorégulation des apprentissages. Cette auto régulation s'opère à travers les séances de démonstration pratiques, des journées pédagogiques que l'enseignant se corrige lui-même par imitation des modèles présentés par les inspecteurs.

2-3-2 La théorie de l'apprentissage vicariant

Selon cette théorie, l'apprentissage ne peut se faire qu'en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences. Bandura observe une pertinence que cette vision très consensuelle ne recouvre pas toute la réalité de l'apprentissage. Ainsi pense-t-il que ces apprentissages par expérience directe surviennent sur une base vicariante : c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. C'est ici le lieu de souligner le rôle des actions de formation continue qu'assurent les inspecteurs, les directeurs d'écoles au cours des séminaires, des journées pédagogique et lors des visites de classe. Ces responsables d'encadrement pédagogique sollicitent l'attention des enseignants dans le suivi des modèles et de bien les appliquer par imitation dans les salles de classe. L'apprentissage vicariant ne dispense certes pas dans tous les cas de l'expérience directe, mais il permet le cas échéant, de la faciliter et incite à s'y investir si les conséquences sont positives. Le fait de pouvoir apprendre par observation rend en effet les individus capables d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et erreurs, affirme Bandura qui se démarque des thèses behavioristes des anglo-saxon à l'exemple de Skinner (1904-1990) pour qui l'apprentissage s'obtient par l'utilisation de récompenses ou de renforcements positifs (bonnes notes chez les élèves (maîtres), les punitions ou renforcements négatifs mauvaises notes). L'apprenant (l'enseignant) adopte ainsi un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs d'augmenter la probabilité de renforcement positifs c'est le conditionnement opérant.

L'apprentissage se produit lorsque le sujet observe un congénère en action ; c'est-à-dire exécutant le comportement à acquérir alors qu'il reste lui-même passif. C'est dans ce sens

que Bandura (1980 :120) estime que : « on repère un comportement d'imitation lorsqu'il ya similitude entre le comportement d'un modèle et celui d'un sujet ». C'est ce qui se passe dans les journées pédagogiques où l'apprenant (enseignant) observe les comportements des modèles et les conséquences de ces comportements. Si elles sont gratifiantes, l'imitation aura tendance à reproduire les comportements observés (acquis). Si les conséquences sont désagréables, il tiendra à réfuter les comportements acquis à y résister, ce qui peut plonger l'enseignant dans la médiocrité.

Dans le cadre de notre étude les journées pédagogique, les leçons modèles, les séances d'animation pédagogique sont organisées par les personnels d'encadrement qui illustrent des modèles dont les enseignants sont appelés à observer, les imiter pour pouvoir faire autant dans les salles de classe.

Or une fois rentrés dans les salles de classe, le suivi de la mise en application des démarches observées lors des journées pédagogiques manque de cohérence, il n'est presque pas assuré par les inspecteurs ce qui amène les enseignants à faire selon leur propre compréhension. Lorsque l'imitation devient actif, l'observateur n'est plus présent ce qui ne permet pas d'améliorer les performances scolaires des élèves. Reuchlin (1986 :162) soulignera que dans l'apprentissage vicariant seul le modèle est actif et le suiveur passif, mais actif lorsqu'il se présente seul devant une situation similaire. C'est dans ce sens qu'il écrit « une définition plus stricte limite l'apprentissage vicariant à celui qui est acquis par simple observation sans que l'observateur soit actif. Lorsqu'il devient actif, l'observateur n'est plus en présence du modèle ». C'est dire que le personnel impliqué dans la chaîne d'encadrement des enseignants dans le cadre de la formation continue pourrait garantir l'efficacité scolaire si leurs actions seraient cohérentes sur le terrain. De même il est à noter que les procédures d'apprentissage ont leurs ressources dans l'environnement de l'individu. Il s'agit de l'anticipation cognitive qui est l'intégration d'un comportement par raisonnement à partir des situations similaires, d'où la nécessité d'observer les modèles à l'action similaire à celle que l'observateur sera amené à effectuer. La facilitation sociale qui est une contagion comportementale, consiste en l'amélioration de la performance d'un individu sous l'effet de la présence d'un ou plusieurs observateurs. C'est le cas des leçons modèles, collectives où l'enseignant améliore ses performances parce qu'il est assisté de nombreux collègues dans la salle de classe. Combien de leçons modèles, collectives organise-t-on dans le cadre d'animation pédagogique au cours d'une année scolaire dans une école primaire ? La réponse à cette question reste mitigée dans la plus part des cas (pertinente), c'est-à-dire que le manque

de cohérence dans le suivi des actions de formation continue fait que certains enseignants enseignent sous l'effet de la perception de leurs capacités personnelles.

2-3-3 La théorie de l'auto efficacité

La théorie de l'auto-efficacité se situe dans le prolongement de l'apprentissage vicariant. Cette théorie développée par Bandura soutient que la perception d'un individu de ses capacités à exécuter une activité influence et détermine son mode de pensée, son niveau de motivation et son comportement. Bandura prétend que les personnes cherchent à éviter les situations et les activités qu'elles perçoivent comme menaçantes mais elles s'engagent à exécuter les activités qu'elles se sentent aptes à accomplir.

Pour Bandura, l'expérience vicariante c'est-à-dire l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même, exécuter une activité donnée constitue une source d'information importante influençant la perception d'auto efficacité. Cette expérience vicariante vaut pour les adultes comme pour les enfants dans le domaine professionnel comme dans le domaine scolaire, voire dans bien d'autres domaines, y compris celui médical.

La théorie de l'auto-efficacité met en exergue l'observation du modèle par le sujet qui se met en confiance et développe une motivation plus grande, et la certitude qu'il peut lui aussi, exécuter avec succès cette activité. Cette certitude va ainsi la pousser à l'action. Mais dans le cadre de notre étude, le modèle qui est l'inspecteur ou conseiller pédagogique ou directeur d'école n'effectue pas une tâche similaire à celle qu'il exige à l'instituteur dans la salle de classe. C'est ce qui plonge l'observateur (instituteur) dans le manque d'innovation des nouvelles pratiques pédagogiques dans la salle de classe. Celui-ci attend que l'inspecteur ou le conseiller pédagogique le suive avec la leçon pratique dans les classes pour lui permettre de vibrer aux nouvelles exigences pédagogiques capables de produire des bonnes performances. De même les actions de formation continue, seraient à suivre immédiatement après les journées pédagogiques, les séances d'animation avec les leçons de démonstrations afin d'aider mieux les enseignants à enseigner aux élèves avec confiance, ce qui constituerait un gage d'efficacité scolaire. C'est-à-dire que les journées pédagogiques, les séances d'animation, les recyclages ne sauraient se réduire aux simples moments de dicter les directives, des démarches, des instructions aux enseignants mais également, elles seraient encore mieux des moments couronnés par des séances de démonstrations pratiques dans les salles de classe afin de permettre aux enseignants de mieux observer les modèles positifs capables de promouvoir des bonnes performances des élèves. La suite de notre réflexion portera sur la clarification de nos différentes hypothèses et variables.

2-3-4 Approche collaborative dans la formation continue des enseignants en cours de service

En éducation, la formation professionnelle continue des enseignants est devenue en ce 21^{ème} siècle une priorité de tous les gouvernements. Elle s'impose comme un passage obligatoire, gage de l'amélioration des compétences des enseignants, un moyen privilégié d'améliorer les résultats scolaires. Elle est d'autant très déterminante de l'exercice de la profession que Day (1999) « *se positionne en faveur d'objectifs intrinsèques et éthiques beaucoup plus larges pour la formation professionnelle continue des enseignants* ». Le professionnalisme se définit par « *la possession d'un savoir spécialisé, par la capacité à mobiliser des fortes compétences et d'une expertise technique par un investissement personnel dans une éthique de service et par des capacités d'autonomie individuelle autorégulées collectivement* » pour reprendre les expressions de Donald Christie (2001). Il s'agit d'une approche pratiquée en Ecosse où tous les enseignants en activité se devront de réaliser un « Portfolio » de développement professionnel (Burdon, 2003). Le Portfolio est un dossier, un référentiel conçu collectivement avec la participation des enseignants, des associations d'enseignants, des parents, des inspecteurs, des directeurs et les personnes du pouvoir central, mis à la disposition des acteurs de la classe afin d'éviter toute contestation pendant les séances d'inspection ou d'évaluation. C'est dans cette logique que le concept de « *chartered Teachers* » dans le nouvel arrangement contractuel pour les enseignants peut être vu comme une tentative de réconcilier des objectifs instrumentaux et intrinsèques.

Dans le cadre de notre étude, la supervision pédagogique où l'évaluation des pratiques enseignantes, pour une efficacité accrue et de l'amélioration des performances s'intégrerait dans cette logique de « *chartered Teachers* » dans la mesure, où elle permet de récompenser les enseignants sur le plan social et de l'amélioration de leur condition de travail. Cette politique écossaise pleine de récompense empêche même les enseignants à désertir les classes pour les postes de direction. L'évaluation où les activités d'accompagnement visent la formation pure de l'enseignant afin d'assurer son efficacité. C'est ce qui fait dire à Eraut (1994) que la supervision peut « *servir à renforcer à stimuler et à améliorer les valeurs professionnelles intrinsèques et l'investissement personnel des enseignants* ». Ici la participation de l'enseignant dans la mise sur pieds des normes d'évaluation de ses pratiques donne à la supervision pédagogique un caractère objectif de cette action. Notre système éducatif serait efficace si cette approche collaborative reflétant un consensus de tous les partenaires du système et la voie de la promotion sociale des enseignants pourrait voir le jour au Cameroun. Elle encouragerait l'auto-évaluation et l'implication corps et âme des

enseignants dans leur travail. Bien plus, les enseignants ont besoin d'être propriétaires du processus d'évaluation pour réguler eux-mêmes leurs apprentissages. C'est pour cette raison que la démarche Ecossaise au 21^{ème} siècle apparaît comme essentielle dans la profession enseignante car elle crée un cadre permettant d'évaluer le développement professionnel des enseignants. Ici les inspections ne constituent plus un cadre de menace de la conscience des enseignants, mais des occasions de pure formation, d'accompagnement, des circonstances où l'enseignant peut arracher une promotion. L'évaluation des pratiques enseignantes devrait être l'affaire des collègues, des inspecteurs, des élèves et parents. Elle ne devra plus être la seule affaire de la bureaucratie mais du professionnalisme de l'enseignant.

2-3-5 Théorie de Management de l'établissement scolaire pour une efficacité de l'enseignant

L'efficacité de l'enseignant dont il est question dans notre étude peut être liée à la qualité de l'organisation de l'école et du rôle dont devra jouer le chef d'établissement en tant que superviseur. C'est-à-dire que les conditions de travail bien améliorées peuvent influencer le comportement de l'enseignant à s'impliquer davantage à son métier. A ce propos Holmes (1988), a rapporté que sur près de 1800 enseignants dans 43 Etats aux Etats-Unis, trois quart des enseignants considéraient la liberté de planifier leurs travaux, était plus importants de bons salaires, et des équipements appropriés venaient en deuxième, et un leadership professionnel motivant en troisième position. D'autres études de l'université du Minnesota, Minneapolis, ont révélé la nécessité d'une cohérence dans la conduite administrative. Doll (1988) de conclure que la satisfaction des enseignants est en grande partie, liée à ce que les enseignants attendent de leurs administrateurs et leur perception de son comportement.

Les facteurs qui influence sur la satisfaction des enseignants, voire sur leur efficacité peuvent se résumer comme suit :

- a) L'attitude que le directeur montre envers les enseignants en ce qui concerne leur bien-être ;
- b) La satisfaction que les enseignants jouissent dans les groupes de pairs informés ;
- c) Le degré de liberté dont les enseignants jouissent dans la planification de leurs travaux.
- d) La possibilité de participer à la planification des politiques qui les concernent ;

e) L'attitude du directeur : si le directeur souhaite réussir, il doit être cohérent. Sans doute, il vaut mieux être un leader démocratique. De tels facteurs dans ce genre de management peuvent promouvoir l'efficacité de l'enseignant.

De même, une bonne définition du rôle de la supervision dans les écoles peut également améliorer la qualité de l'enseignement. Ainsi si la supervision de l'enseignant dans les écoles vise principalement à améliorer la situation d'enseignement- apprentissage, il est du devoir du directeur d'école d'aider, guider, conseiller, entraîner et stimuler les enseignants à améliorer leurs enseignements afin de permettre aux élèves d'améliorer leur apprentissage. Le directeur ou le superviseur est essentiellement un leader qui travaille dans un esprit de coopération et démontre son expertise dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. En fait, il doit veiller à ce que les objectifs fixés par l'un des ministres en charge de l'éducation soient atteints.

En outre plusieurs techniques peuvent promouvoir de l'enseignement efficace, si elles sont utilisées et suivies comme des normes dans les établissements scolaires. Il s'agit bien des ateliers d'éducation où la préparation des leçons est contrôlée, de besoin ressenti, et des procédures démocratiques pris comme principes dans l'organisation du travail. Ces ateliers révèlent quelques avantages. Ils se préoccupent du besoin ressenti, le participant se développe individuellement, ils donnent l'occasion aux participants d'apporter une contribution constructive à la frontière de l'enseignement, ils offrent un accès facile à l'assistance compétente. Il s'agit ici d'une activité d'amélioration en cours de service, généralement planifiés et menés localement pour faire face aux problèmes qui s'intéressent en nombre considérable de personnes. Ici la tâche principale du leader st de stimuler la discussion plutôt que de dominer le groupe. Les enseignants peuvent interagir avec les idées et les suggestions des autres participants.

Une autre technique est celle de la supervision planifiée et menée de manière réfléchie, serait pour l'essentiel source d'amélioration du programme d'enseignement et le développement des compétences professionnelles des enseignants. Nous avons également les conférences. En fait les conférences de suivi avec les enseignants sont utilisées pour évaluer ce qui eut lieu dans la salle de classe, pour discuter de toute amélioration de l'enseignement si nécessaire pour donner des appréciations lorsque cela est justifié. Utiliser la conférence des enseignants-directeur à des fins prévoit une croissance maximale de l'enseignement, l'inspection s'avère être une arme importante pour la préservation des normes éducatives. Il s'agit d'assurer la mise en œuvre effective des politiques éducatives et l'utilisation des

finances publiques où des ressources. Agissant comme un facteur d'évaluation de l'ensemble du système éducatif, des changements positifs dans les écoles sont le résultat de l'information pertinente au sujet de leurs conditions fournies par des inspecteurs de l'école et d'autres agents.

De ce qui précède, nous dirons que la supervision objective et rationnelle permettra certainement d'améliorer le moral des enseignants et de faciliter la formulation des politiques à cet égard. Elle devra être considérée comme une préoccupation prédominante du superviseur. Ainsi elle devrait être considérée comme une préoccupation prédominante du superviseur. Ainsi elle devrait être planifiée et conçue comme un programme dans les tâches mensuelles ou trimestrielles du directeur. Un superviseur qui exerce un leadership efficace utilisera la supervision comme son outil le plus important pour changer ou améliorer la qualité de l'apprentissage.

En fait, un directeur d'école qui s'intéresse à toutes ces activités devra s'efforcer de produire une atmosphère de « détente ». De même, si la supervision est bien programmée, si on est une organisation démocratique dans laquelle les enseignants participent à la formulation des préoccupations pédagogiques qui constituent le programme de supervision, il ne peut y avoir aucun doute que l'amélioration sera obtenue dans l'enseignement-apprentissage.

Au terme de ce qui précède, dans notre revue de la littérature, nous constatons que plusieurs auteurs ont bel et bien abordé des notions proches de notre sujet. Toute fois l'intérêt pour l'étude du niveau d'efficacité de l'enseignant dont il est question dans notre travail regorge plusieurs sources liées aux modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue. Nous nous sommes rendu compte qu'à la lumière de ces théories : la théorie sociale cognitive de Bandura, l'apprentissage vicariant, de l'auto-efficacité, l'approche collaborative, la théorie de management de l'établissement scolaire de Fonkeng et Tamajong qu'elles ont mieux expliqué le besoin de relation social, en formation continue, l'implication personnelle de l'enseignant dans sa propre formation. Tout ceci suscitant une confiance mutuelle a rendu la mise en œuvre de l'inspection pédagogique et de la visite de classe efficace en formation continue. Ce qui constituerait une source d'amélioration des performances des encadreurs des tout petits.

Nous aborderons à présent le cadre méthodologique de notre étude.

DEUXIEME PARTIE. CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Après l'élaboration du cadre théorique de l'étude, il convient dans le présent chapitre d'envisager la construction des stratégies de vérification des hypothèses de recherche. Il s'agit bien de la méthode de recherche qui peut se définir comme étant l'ensemble des règles et voies graduellement mises en œuvre dans une recherche qui permettent d'atteindre un objectif préalablement fixé. D'après Grawitz (1990 :443), <<il parait essentiellement que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus mais de rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la démarche qu'il a utilisée pour obtenir les données qu'il fournit>>. Tchiago (2006 :81) pense que la méthodologie est aussi un <<ensemble de techniques et de produits que le chercheur utilise pour collecter les données et recueillir les informations nécessaires à l'aboutissement de la recherche>>.

CE chapitre s'articule autour des points suivants :

Le rappel de la question de recherche, la formation des hypothèses, du type de recherche, de la population de l'étude, de *l'échantillon* et de la technique d'échantillonnage, des techniques de collecte et d'analyse des données.

3-1- Rappel de la question de recherche

La question de recherche selon François(e-texte) est une question spécifique, explicite et construite qui se fonde sur deux principes généraux :

- Un phénomène social peut s'approcher de multiples manières différentes;
- Aucune manière d'approcher un phénomène social ne parvient à épuiser ce qui se joue en son sein;

La question de recherche implique d'effectuer un tri dans le matériau car toutes les données ne sont pas bonnes à prendre. Dans le *cadre* de notre étude, la question principale de recherche est la suivante : Existe-t-il un lien *significatif* entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique et l'efficacité de l'enseignant ? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons formulé une hypothèse générale de la quelle découlent des hypothèses spécifiques de recherche.

3-2- Hypothèse générale et hypothèses de recherche

3-2-1- Hypothèse générale

Etymologiquement, le mot hypothèse est formé de deux racines : Hypo qui signifie sous, en dessous, en dessous en de ça... et thèse *qui* veut dire proposition à soutenir, à démontrer. Grawitz (1990) définit l'hypothèse comme une proposition de réponse à une question. Une hypothèse est aussi une supposition de réponse qui est faite en réponse à une question de

recherche (François, e –texte). Nous dirons ainsi que l'hypothèse générale est la réponse provisoire à la question principale. C'est elle qui guide la réflexion du *chercheur*, elle est le fil conducteur de la recherche.

L'hypothèse générale de ce travail est la suivante:

« il existe un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique et l'efficacité de l'enseignant ».

3.2.1.1. Description de l'hypothèse générale (H G)

L'hypothèse générale combine deux phénomènes ou variable à savoir : les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique et l'efficacité de l'enseignant.

Les deux variables principales de l'hypothèse générale sont :

-Variable indépendante : modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique.

- variable dépendante : l'efficacité de l'enseignant.

Par ailleurs chaque variable comprend plusieurs composantes ou indicateurs qui permettent de mieux cerner cette hypothèse.

*Pour la variable indépendante, les indicateurs sont les suivants :

-la mise en œuvre de l'inspection pédagogique de façon valide et fiable en formation continue.

-La mise en œuvre l'animation pédagogique (évaluation mutuelle) en formation continue.

-La mise en œuvre de la visite de la classe en formation continue.

En ce qui concerne la variable dépendante, elle est inchangée. C'est l'efficacité de l'enseignant qui signifie son rendement, sa prestation, et cette efficacité est mesurée par les résultats scolaires des élèves et la dernière note d'inscription de l'enseignant.

3-2-1-2-les variables, les Indicateur et les modalités des hypothèses de recherche

Un indicateur est ce qui indique la modalité c'est –à-dire, l'élément d'une dimension donnée observable dans la réalité. C'est une représentation concrète d'une variable abstraite.

La modalité peut se définir comme étant le sens équivalent. C'est la valeur d'une variable, d'un caractère. La modalité présente le degré de manifestation d'un problème.

Les hypothèses recherche sont plus concrètes que l'hypothèse générale. Parce qu'elles sont des propositions de réponse aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour aider une investigation. Elles constituent une

opérationnalisation de l'hypothèse générale. Quatre hypothèses de recherche ont été élaborées pour notre étude.

HR1 : Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique (Co – évaluation) de façon valide et fiable en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Variable Indépendante : la mise œuvre de l'inspection pédagogique (Co-évaluation) de façon valide et fiable en formation continue.

Indicateurs : la fréquence de la mise en œuvre de l'inspection pédagogique de façon valide et fiable.

- **Modalités** : toujours – parfaits – jamais

Variable dépendante : l'efficacité de l'enseignant

Indicateurs : le résultat de la mise œuvre de l'inspection pédagogique.

Modalités : excellent – bien – moyenne – médiocre.

HR2 : Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique (évaluation mutuelle) avec l'utilisation des référentiels et l'efficacité de l'enseignant.

- **Variable indépendante** : la mise en œuvre de l'animation pédagogique (évaluation mutuelle) avec l'utilisation des référentiels en formation continue.
- **Indicateurs** : leçons modèles, leçon collectives.
- **Modalités** : toujours – parfaits – jamais
- **Variable dépendante** : efficacité de l'enseignant
- **Indicateur** : rendement de l'élèves –amélioration des compétences
- **Modalité** : excellent – bien – moyenne – médiocre.
- **HR3** : Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- **Variable indépendante** : La mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue.
- **Indicateur** : accompagnement individuelle de l'enseignant par le directeur

- **Modalités** : toujours –parfois –jamais
- **Variable dépendante** : l'efficacité de l'enseignant
- **Indicateur** : Amélioration des compétences –facilite l'apprentissage des élèves
- **Modalités** : excellent – bien – moyenne – médiocre.

HR4 : Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classes en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

- **Variable indépendante** : la mise en œuvre de la visite des classes en formation continue.
- **Indicateurs** : contrôle la correction des cahiers des élèves, contrôle la préparation des leçons
- **Modalités** : toujours –parfois –jamais
- **Variable dépendante** : l'efficacité de l'enseignant
- **Indicateurs** : Moyenne trimestrielle, note d'inspection.
- **Modalités** : excellent – bien – moyenne – médiocre.

Pour une bonne lecture de toutes ces précisions, nous vous proposons le tableau synoptique suivant.

3-2-3tableau récapitulatif des hypothèses variables indicateurs et modalités

Tableau 3:Synoptique des hypothèses, variables, modalités, items.

Hypothèses Générale	Variables	Hypothèses de recherche	N°	Items	Indicateurs	Modalité
Il existe un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignement.	VI : les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue	Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	MVI1	la mise en œuvre de de l'inspection pédagogique en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> - Inspection après journées pédagogiques - La fréquence de suivi par l'inspecteur - L'échange avec l'inspecteur - La durée consacrée aux journées pédagogiques - Le travail de l'inspecteur sur le thème débattu lors de la journée pédagogique - L'intervention de l'inspecteur convainc l'inspecté 	<ul style="list-style-type: none"> - Toujours - Parfois - Jamais
			MVD	L'efficacité de l'enseignant	La performance de l'enseignant après l'inspection pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> - Excellent - Bien - Moyenne - médiocre
	VD : L'efficacité de l'enseignant	Il existe un lieu significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	MDI2	la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> - les leçons modèles et collectives sont organisées en fonction des lacunes constatées - l'animation de la leçon collective a de l'expérience - les leçons collectives prennent en considération les disciplines dans lesquelles les enseignants éprouvent des difficultés 	<ul style="list-style-type: none"> - Toujours - Parfois - Jamais

					- les lacunes sont remédiées à la fin des leçons collectives	
			MVD2	L'efficacité de l'enseignant	- La performance de l'enseignant après l'animation pédagogique	- Excellent - Bien - Moyenne - Médiocre
		Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	MVI3	la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue	- Le suivi individuel de l'enseignant par le directeur ou principal - La fréquence de suivi dans la salle par le directeur - Le directeur prend le temps pour vous accompagner dans la conduite de vos leçons - Le directeur expose vos lacunes après observation - L'inspecteur relève les aspects louables de l'enseignant - L'enseignant ressent l'amélioration de ses compétences - L'accompagnement par l'inspecteur aide à mieux faire prendre les élèves	- Toujours - Parfois - Jamais
			MVD3	L'efficacité de l'enseignant	- La performance de l'enseignant après accompagnement	- Excellent - Bien - Moyenne - Médiocre

		Il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	MVI4	la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue	<ul style="list-style-type: none"> - Le superviseur organise la visite de classe - La visite de classe est bien organisée - Le superviseur vérifie la correction des cahiers des élèves, la préparation des leçons, l'état des tables-bancs etc. - La visite de classe survient après animation pédagogique - Il y a échange entre le superviseur et supervisé à la fin de la visite de classe aide à améliorer la performance 	<ul style="list-style-type: none"> - Toujours - Parfois - Jamais
			MVD4	L'efficacité de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - La performance après la visite de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Excellent - Bien - Moyenne - Médiocre

3-3- Méthode d'investigation

La méthode peut être définie comme étant l'ensemble des règles et voies graduellement mises en œuvre dans une recherche qui permettent d'atteindre un objectif préalablement fixé. D'après Grawitz (1990 :443), « il paraît essentiellement que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus, mais de rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la démarche qu'il a utilisée pour obtenir les données qu'il fournit ». Tchiago (2006 :81) pense que la méthodologie est aussi un « ensemble de techniques et de produits que le chercheur utilise pour collecter les données et recueillir les informations nécessaires à l'aboutissement de la recherche ».

Nous envisageons dans ce chapitre de notre travail de spécifier quel type de recherche nous menons, déterminer la population de l'étude, présente l'échantillon et la technique d'échantillonnage, décrire l'instrument de collecte des données ainsi que l'outil statistique de l'analyse des données.

3-3-1- Le type de recherche

Dans le domaine des sciences de l'éducation, on distingue une multitude de type de recherche parmi lesquels, nous pouvons citer les recherches de type historique, expérimental exploratoire, corrélatif, comparatif, empirique, entre autres.

L'étude que nous menons s'inscrit dans le champ de la recherche exploratoire et corrélationnelle reposant sur les variables nominales dont les valeurs ont été transformées en données quantitatives.

3-3- 2 La population de l'étude

Selon Nkoum (2005) la population (ou population mère) est l'ensemble de tous les individus possédant des caractéristiques précises ayant une relation avec les objectifs de l'enquête. C'est donc la totalité des individus dont les caractéristiques répondent aux objectifs de l'étude envisagée et qui servent de support la vérification de l'hypothèse de recherche.

En outre, la population désigne l'ensemble des individus ayant plus ou moins les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène les investigations. Nous distinguons dans la présente recherche trois types de population à savoir la population parente, la population cible et la population accessible.

3-3-3 La population parente

La population parente est le « rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractère spécifique », TsalaTsala (2006 ; 134). Encore appelée univers de recherche ou population mère, la population parente s'étend généralement sur une

grande étendue. Dans le cadre de cette étude elle comprend l'ensemble des enseignants du Cameroun. Parce que nous ne pouvons atteindre tous les éléments de notre population parente à cause de leur nombre et de leur dispersion sur le territoire, nous avons préféré définir une population cible

3-3-4 Population cible

D'après Tsafak (2004 :7) « la population cible englobe l'ensemble des individus répondants aux critères généraux de l'étude ». En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des individus auxquels le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra, ceux chez qui s'applique de la présente étude. La population est constituée de l'ensemble des enseignants exerçant dans les écoles publiques privées laïques et privée confessionnelles de Mfoundi. Or vue la taille de cette population et le temps imparti à notre étude, nous nous devons d'investiguer dans une population accessible faute des moyens financiers.

3-3-5- Population accessible

La population accessible est un sous-ensemble de la population cible. Elle est en fait une partie de la population cible qui est effectivement disponible pour le chercheur. Celle de notre étude est constituée de l'ensemble des enseignants exerçant dans les écoles primaires publiques, privées et application de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}.

Tableau 4 : Répartition de la population accessible par bassin et par école.

Bassins	Écoles	Effectifs
01	EP. CENTRE ADMINISTRATIF I A	15
	EP. CENTRE ADMINISTRATIF I B	18
	EP. CENTRE ADMINISTRATIF II A	15
	EP. CENTRE ADMINISTRATIF II B	13
	EP. OLEOZOA I	24
	EP. OLEOZOA II	21
	EP. LES PETITS SAGES	27
	EPL. BORAX	10
02	EP. PLATEAU I	20
	EP. PLATEAU II	22
	EP. GENIN I	21
	EP. GENIN II	21
	LES LAPEREAUX	08
	CHANTAL SEMENCE	03
	LES CHAPELAINS	07
	LES STEPHANOIS	
03	EP. GEND. MOBILE I	21
	EP. GEND. MOBILE II	20
	MELEN I	13
	MELEN II	15
	ILOT DE L'ESPOIR	7

	LES CHAPERONS	6
	ÉCOLE CATHOLIQUE ST.J	19
	ÉCOLE CATHOLIQUE NOTRE DAME	26
04	EP. NSAM I	14
	EP. NSAM II	16
	LA POUPONNIÈRE	8
	LES ÉCHANTILLONS	9
	EDEN SOLLY	8
	MANGA BRIGITTE LA BLANCHE	6
	ROSSIGNOLS MAJORS	11
	FONTANELLE	8
05	EP. BIYEM-ASSI II IA	15
	EP. BIYEM-ASSI II IB	14
	EP. BIYEM-ASSI II IIA	17
	EP. BIYEM-ASSI II IIB	16
	LES BAMBIS	14
	EP. LE TREMLIN	11
	EP. CHALLENGE	07
	VITOR HUGO	10
06	EFOULAN I A	18
	EFOULAN I B	22
	EFOULAN II A	19
	EFOULAN II B	16
	EFOULAN III A	18
	EFOULAN III B	12
	SERGE ET LES ANGES	08
	PETIT EXCELLENT	07
	SHALOM	07
	JEAN LE LABOUREUR	09
07	OBOBOGO I	20
	OBOBOGO II	18
	COLABRIS	9
	LE PARRAIN	6
	EPHATA	6
	LES MOINILLONS	3
	MAKWANG	12
08	FONDATION AA	5
	BERGERONNETTE	8
	ROSSIGNOLS MAJORS	11
	FONTANELLE	8
	FLEURON	4
	MÈRE MARTINE	10
	DECLIC	6
	LES DECOUVERTES	12
	FOREPA	3
09	SAINTE THERESE	8
	EP NTOUESSONG	10
	EP MEKOUMBOU	7
	SAINT FRANCOIS D'ASSISE	12
	GRACE DIVINE	4

	EP ETOA	10
	MBIA ATANGANA	10
10	L'EXCELLENCE	7
	LES CONQUERANTS	6
	SAINTE AGNES	10
	PETITS GENIES	6
	ETONGO NSAH	2
	LES PETITS MONTAGNARDS	4
	FRAZATI	5
11	LES NATICHS	
	LA PAIX	10
	LA ROCHELLE	8
	LA ROSIÈRE	6
	CHERUB	6
	ÉDUCATION	
	POISSONS	7
	JEANNE ELISE	8
12	WINNERS	5
	LES LIONELS	7
	BERYLA	7
	NSIMEYONG II A	15
	NSIMEYONG IIB	16
	DEGOURDIS	14
	BASS	
	Les sapins	13
Total		975

Source : Carte scolaire de l'inspection d'arrondissement de l'Éducation de Base et l'ENIEG de Yaoundé-2012-2013

Ce tableau nous montre que l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} compte douze bassins regroupant 34 écoles primaires publiques francophones, 59 écoles privées laïques et confessionnelles francophones.

Les écoles publiques d'application ont un effectif d'enseignants complets par rapport aux écoles dont l'effectif varie entre 3 et 8 enseignants. Aussi les écoles privées confessionnelles ont un effectif satisfaisant d'enseignants.

3-4- Échantillon et technique d'échantillonnage

L'échantillon est un sous-ensemble d'une population, constituée d'un ou de plusieurs individus issus de cette population. Son but est de fournir des informations qui devraient pouvoir être généralisées à la population mère. En d'autres termes, l'échantillon est une fraction ou un sous-groupe représentatif de la population un certain nombre de techniques appropriées. Selon Grawitz (1990 :178), l'échantillon est un ensemble constituée de la population d'étude selon la loi de probabilité déterminée ».

Quant à une technique d'échantillonnage, elle est « une approche caractérisée par un ensemble d'opérations servant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur lequel s'appuieront les tests empiriques » (Nkoum, 2005 :103). Gueguem en ces termes : « la construction d'un échantillon (on appelle cela échantillonnage) est une phase extrêmement importante dans le processus de recherche de l'information) « vraie », « juste », celle que l'on aurait lue réellement en interrogeant tous les individus qui composent la population. Il faut donc que celui-ci soit le plus représentatif possible de la population dont il relève ».

Dans le cadre de la présente étude, nous avons procédé par une technique d'échantillonnage dite aléatoire et par grappe. Ce qui signifie que nous avons listé les établissements primaires, publics, privés laïcs et confessionnels francophones de l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} par bassin pédagogique, le bassin pédagogique étant un ensemble constitué de plusieurs écoles ayant un même fonctionnement ou régime pédagogique géographiquement rapprochées. Nous avons obtenu 12 bassins. Ensuite, nous avons choisi au hasard les bassins suivants : EPA, les EP, les Ecoles primaires les écoles privées, laïques, les Ecoles privées confessionnelles dont les écoles offrent un effectif de 297 enseignants qui constituent notre échantillon puisque les enseignants qu'on y trouve présentent toutes les caractéristiques des enseignants de tout l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, voire de tout le département.

Tableau 5 : Répartition de l'échantillon par bassin et par école

Bassins	Ecoles	effectif	Pourcentage
EPA	EPA – MELEN I	18	6.06%
	EPA – MELEN II	21	7.07%
	EPA – MELEN III	35	11.78%
EP ₁	EP EFOULAN I A	25	8.41%
	EP EFOULAN I B	28	9.42%
	EPL MOINILLONS	8	2.69%
E.P C	EPC NOTRE DAME	32	10.77%
	EPC ST-J	26	8.75%
	EPL LES BAMBIS	20	6.73%
EP ₂	EP GM I	28	9.42%
	EP GM II	28	9.42%
	EP Plateau I	297	100%

Le tableau ci-dessus est la somme de notre échantillon renfermant l'effectif des instituteurs des écoles de 4 bassins. Les 4 bassins regroupent 12 écoles et on peut lire dans le

tableau que l'effectif des enseignants de toutes les écoles varie entre 8 et 35 avec l'École publique d'application de Melen III qui possède le plus grand effectif soit 35 ou 11.78% pendant que l'école privée laïque les moïnillons n'en possède que 8 soit 2.69%.

3-5- Description de l'Instrument de collecte des données

Le chercheur a à sa disposition une multitude d'instruments suivant le type de recherche envisagé, pouvant lui permettre de recueillir les informations nécessaires, en rapport avec les différentes variables de sa recherche.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons choisi comme outil de collecte des données le questionnaire.

Le questionnaire est une série d'items conçus de manière méthodique dont les réponses doivent fournir au chercheur des informations relatives aux différentes variables, des hypothèses de recherche. C'est une batterie de questions structurées en fonction des hypothèses sur lesquelles on voudrait avoir les informations. Le questionnaire dans une recherche revêt des caractéristiques propres qui offrent quelques avantages au chercheur :

- Il s'adresse par exemple à plusieurs personnes concernées par l'enquête à la fois ;
- Les informations reçues à travers les réponses sont aussi riches, variées que pertinentes pour l'étude et permettent de gagner en temps parce qu'elles sont données au même moment.

La formulation du questionnaire tient compte des objectifs visés dans les réactions attendues des enquêtés.

Dans le cadre de cette étude, il s'agit d'un ensemble d'Idem auxquels les enseignants en service dans les écoles publiques et privées de l'arrondissement de Yaoundé 3 département de Mfoundi doivent apporter des réponses par écrits.

Sur le plan de la forme, le questionnaire relatif à cette étude, comporte deux grandes parties qui sont :

- le préambule qui est un message adressé à l'endroit des enquêtés les informant sur l'objet de l'étude, les circonstances dans lesquelles elle est menée, la garantie de leurs anonymes et leur signifiant l'importance de leur participation à ce travail ;
- le questionnaire proprement dit renferme 45 Items sur le plan du fond, ce questionnaire concerne trois parties essentielles qui se présentent comme suit :
 - la première partie : identifie l'enquêté par âge, son sexe, son expérience professionnelle. Elle s'étend sur onze Items à savoir du premier au onzième. Elle permet de connaître à qui on a à faire, la spécificité, la particularité de chaque sujet, ainsi que le niveau académique et professionnel de leur dirigeant ;

- la deuxième partie vise à mesurer le suivi de certaines variables de la supervision pédagogique en formation continue. Il s'agit des Items du n°12 au n°40.
- la troisième partie est relative à l'efficacité de l'enseignant. Pour répondre à ce questionnaire chaque sujet enquêté est appelé à cocher le numéro qui lui convient le mieux. C'est dire que tous les Items sont des questions formées et préformées. Il s'agit d'une option préalable pour faciliter le traitement statistique, des données à travers la précision des réponses des enquêtés. Elle facilite aussi la tâche aux enquêtés qui n'auront pas beaucoup à écrire.

3-6- Validation de l'instrument de collecte des données

Pour valider notre questionnaire nous nous sommes rendus à l'École Publique d'Efoulan I A, département du Mfoundi, l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} le 7 mai 2013 à 10 heures avec une dizaine de questionnaire que nous avons fait remplir par 8 enseignants. Non seulement les difficultés que ces derniers rencontraient dans la compréhension de certains Items nous ont permis de modifier ou éliminer les dits Items, mais aussi avons-nous utilisé les données recueillies à partir de ces questionnaires de pré test pour vérifier la relation entre les différents items de notre questionnaire.

Au terme de ces calculs, les coefficients de corrélation obtenus ont montré que nos différents Items étaient bien corrélés, aucune valeur de coefficient de corrélation n'était inférieur à 0,3.

3-7- La procédure de collecte des données

Il est question pour nous de clarifier les conditions dans lesquelles nous avons recueilli les données. Pour notre étude, nous avons effectué de descentes dans les différentes écoles selon leur situation géographique. Le 8 mai 2013, nous sommes descendus dans le secteur d'Efoulan, où nous sommes passés tour à tour à l'École privé catholique notre Dame de Mvolyé, à l'École privée Saint Jean de Mvolyé pour la première étape. Nous avons remis nos questionnaires à chaque directeur d'École en fonction des effectifs d'enseignants et sur présentation de mon autorisation de recherche, le rendez-vous nous a été donné le 12 mai pour récupération. La deuxième étape de notre descente était à l'Ecole publique d'Efoulan où nous avons rencontré les deux directeurs des deux écoles Efoulan I A et Efoulan I B. Nos questionnaires leur ont été remis en fonction des effectifs de leur personnel en le priant de leur franche collaboration pour susciter le dévouement des enseignants aux réponses attendues, leur promptitude à répondre aux Items relatifs à notre sujet de recherche à savoir « *les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant* ». A partir d'Efoulan nous sommes arrivés à l'Ecole privée les

Moinillons, les Bambis et la dernière étape de descente le même jour était l'école publique du Plateau I. Partout, les directeurs ont manifesté de leur collaboration quant à l'objet de notre rencontre. Le deuxième jour nous avons effectué nos descentes dans les écoles publiques de Melen I, Melen II, Melen III et à la Gendarmerie Mobile I et II. Ainsi avons-nous eu le privilège de récupérer ces questionnaires par le biais des directeurs d'écoles.

3-8- Technique de dépouillement des données

Le questionnaire ayant été initialement codé, après avoir vérifié minutieusement toutes le questionnaire ayant permis la collecte des données brutes sur le terrain, vu l'impératif de temps et de calendrier qui s'impose, nous avons dépouillé nos données à l'aide de l'ordinateur avec le tableau Excel dans le logiciel « SPSS » par souci de rapidité, de fiabilité et de précision dont cet outil fait preuve pour ce qui est du dénombrement et de la construction des différents tableaux dans une étude comme celle-ci. Une fois le dépouillement effectué, il faudra bien analyser les données.

3-9- Méthode d'analyse des données

Signalons que notre étude met en relation *«les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant»* de l'école primaire. Pour analyser les données recueillies, certaines statistiques ont permis d'établir de vérifier et d'expliquer la corrélation entre les variables de nos hypothèses de travail. C'est dire que cette étude est à la fois descriptive et relationnelle, c'est la raison pour laquelle nous employons la statistique descriptive.

3-9-1-Statistique descriptive

En sciences sociales, la méthode d'analyse des données dépend du type de recherche et de la nature des données. Comme notre étude est du type exploratoire et corrélationnel, nous utiliserons la méthode de la statistique descriptive avec l'indice du pourcentage. Elle vise à présenter une image, des sujets de l'étude dans l'analyse des données. Elle permet de montrer les tendances à travers l'interprétation des résultats. Dans le cadre de notre recherche la statistique descriptive présente les résultats à travers l'indice de pourcentage qui fait voir l'effectivité du degré d'apparition de fréquences observées (f_o), la fréquence observée représentant le nombre de sujets ayant répondu de la même façon à une question donnée. La formule est avec f_o = effectif observé.

%= pourcentage

n= effectif total de l'échantillon

f_e = fréquences attendues ou théoriques ou

$\chi^2 = \sum (f_o - f_e)^2 / f_e$

Une fois calculé le khi deux (χ^2_{cal}), il faut déterminer la valeur du khi deux critique.

Pour obtenir la valeur du khi deux critique, il faut d'abord définir le degré de liberté noté (ddl) dont la formule est : $ddl = (L - 1) (c - 1)$ avec L nombre de lignes et C= nombre de colonnes dans le tableau de contingence. On choisit le seuil de signification qu'on note α . Pour notre étude $\alpha=0,05$. Connaissant ainsi le degré de liberté et le seuil de signification nous pouvons lire la valeur du khi deux critiques. Notre objectif étant de confirmer ou de rejeter les hypothèses de recherche, il nous faut les règles de décision.

3-9-2 Règle de décision

La décision résulte de la comparaison du khi deux calculé (χ^2_{cal}) et du khi deux critique ou khi deux lu (χ^2_{lu}). L'hypothèse nulle (H_0) et l'hypothèse alternative (H_a) sont définies comme suit :

H_0 : Il n'y a pas de lien significatif entre les variables (indépendante et dépendante)

H_a : il y a un lien significatif entre les deux variables ;

- si khi deux calculé < khi deux lu, on accepte l'hypothèse nul et on conclut qu'il n'y a pas de lien significatif entre les variables.
- Si khi deux > khi deux critique, on rejette l'hypothèse nul (H_0) alternative (H_a) et on conclut qu'il y a un lien significatif entre les variables.
- Si H_0 est rejetée, un indicateur de la grandeur de cette relation est le coefficient

Pour les variables dichotomiques (2 modalité). Si les variables ont plusieurs modalités la grandeur de cette relation est donnée par :

C= nombre de colonnes avec n = effectif de l'échantillon

- Si 0 la relation est négative ;
- Si 0 la relation est moyenne,
- Si 0 la relation est forte.
- Rendus à la fin de ce chapitre dans lequel nous avons spécifié notre type de recherche, sa population, son échantillon, l'instrument de collecte des données, la procédure de collecte des données et la méthode de leur analyse, nous aborderons à présent la présentation et l'analyse des résultats dans le chapitre ci-après.

Troisième partie : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE IV : PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

Pour mieux comprendre notre étude, ce chapitre va présenter les résultats obtenu à la suite du dépouillement des informations collectées sous forme de tableau suivi de commentaires puis analysant les données par la vérification de nos hypothèses à travers le calcul du test de corrélation de khi-deux dans le tableau de contingence. Enfin nous dresserons un tableau récapitulatif de vérification des hypothèses.

4.1. Présentations des données

4.1.1. Identification des enseignants par sexe

Tableau 6: Répartition d'enseignants par sexe

Q01 : de quel sexe êtes-vous ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Masculin	105	35,4	35,4	35,4
Féminin	192	64,6	64,6	100,0
Total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau ci –dessus, on constate que sur 297 enseignants (maîtres) qui constituent notre échantillon, 105 maîtres sont de sexe masculin soit 35,4% et 192 sont de sexe féminin, soit 64,5%. Cela nous permet de dire que l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} compte plus d'enseignant femmes que des hommes.

Tableau 7 : Répartition des enseignants par âges.

Q02 : Quel âge avez-vous ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
25-30ans	27	9,1	9,1	9,1
30-35ans	59	19,9	19,9	29,0
35-40 ans	67	22,6	22,6	51,5
40-45 ans	42	14,1	14,1	65,7
45-50 ans	52	17,5	17,5	83,2
50-55 ans	32	10,8	10,8	93,9
55-60 ans	18	6,1	6,1	100,0
Total	297	100,0	100,0	

Au regard du tableau ci-dessus, on constate que des maîtres dont la tranche d'âge est comprise entre 30-35 ans, entre 35-40ans, entre 45-50 ans dépasse 50 enseignants, de 30-35 ans, on a 59 maîtres soit 19,9% de 35-40 ans, on a 67 maîtres, soit 22,6% et 45 -50ans, on 52 enseignants soit 17,5%. Nous dirons que la majorité d'enseignants sont jeunes.

Tableau 8 : Répartition des enseignants par diplôme académique

Q03 : Quel est votre diplôme académique ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
BEPC	101	34,0	34,0	34,0
Probatoire	66	22,2	22,2	56,2
Bacc	76	25,6	25,6	81,8
Licence	40	13,5	13,5	95,3
Maîtrise	6	2,0	2,0	97,3
DEA/Master	3	1,0	1,0	98,3
Capacité en droit	4	1,7	1,7	100
Total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau ci-dessus, on constate que 101 enseignants ont le BEPC, soit 34,8%, 76 enseignants ont le BACC, soit 25,6% et 66 maîtres ont le Probatoire, soit 22,2%. Nous dirons que plus de 50 enseignants ont au moins le BEPC, Probatoire et le Baccalauréat..

Tableau 9 : Répartition des maîtres selon le diplôme professionnel

Q04 : Quel est votre diplôme professionnel ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
CAPIA	33	11,1	11,1	11,1
CAPIET	9	3,0	3,0	14,1
CAPI	33	11,1	11,1	25,3
CAPIEMP	222	74,7	74,7	100,0
Total	297	100,0	100,0	

Au regard du tableau ci-dessus on constate sur 297 enseignants qu'actuellement 222 enseignants, soit 74,7% ont le CAPIEMP comme diplôme professionnel. Il s'agit là d'une majorité d'enseignant, liée à la réforme de 1995 après les états généraux de l'éducation.

Tableau 10 : Répartition des maîtres par grade

Q05 : Quel est votre grade ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
IAEG	60	20,2	20,2	20,2
IEG	145	48,8	48,8	69,0
IPEG	17	5,7	5,7	74,7
PAENI	11	3,7	3,7	78,5
AUTRE	64	21,5	21,5	100,0
Total	297	100,0	100,0	

A l'observation de ce tableau ci-dessus, on constate que 145 enseignants ont le grade d'instituteur de l'enseignement général soit 48,8% et 64 maîtres ont autre grade soit 21,5%.

Tableau 11 : Répartition des maîtres selon leur ancienneté dans le corps

Q06 : Quelle est votre ancienneté dans le corps enseignant?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
1-5 ans	81	27,3	27,3	27,3
5-10 ans	61	20,5	20,5	47,8
10-15 ans	74	24,9	24,9	72,7
15-20 ans	11	3,7	3,7	76,4
20-25 ans	18	6,1	6,1	82,5
25-30 ans	52	17,5	17,5	100,0
Total	297	100,0	100,0	

Au regard du tableau ci-dessus, on constate que le nombre d'enseignants l'ancienneté est comprise entre 1-5 ans, entre 5-10 ans, entre 10-15 ans et entre 25-30 ans, dépasse au moins 50 enseignants, on a 81 maîtres (1-5 ans) soit 27,3%, 74 maîtres (10-15 ans) soit 24,9% et 61 maîtres (5-10 ans) soit 20,5%, 52 maîtres (25-30 ans), soit 17,5%. Ce tableau montre que sur 297 enseignants 216 ont une ancienneté comprise entre 1-15 ans, 72,7%.

Tableau 12: Répartition des maîtres selon leur statut

Q07 : Quel est votre statut ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Fonctionnaire	105	35,4	35,4	35,4
Contractuel	149	50,2	50,2	85,5
Maître des parents	43	14,5	14,5	100,0
Total	297	100,0	100,0	

A l'observation du tableau ci-dessus, on constate que 149 maîtres sont des contractuels soit 50,2%, 105 sont fonctionnaires, soit 35,4%, 43 sont des maîtres des parents soit 14,5%. Nous dirons que la majorité des maîtres qu'on trouve dans des écoles sont des contractuels.

Tableau 13: Répartition d'enseignants selon la durée du début de l'exercice de la profession après la formation

Q08 : A la fin de votre formation... vous avez commencé à exercer ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Deux mois	119	40,1	40,1	40,1
Cinq mois	59	19,9	19,9	59,9
Un an	41	13,8	13,8	73,7
Un an six mois	48	16,2	16,2	89,9
Trois ans	12	4,0	4,0	93,9
Cinq ans	6	2,0	2,0	96,0
Huit ans	12	4,0	4,0	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard du tableau ci-dessus, on constate que 119 maîtres ont commencé l'exercice de leur profession 2 mois après la fin de formation soit 40,1% 59 maîtres ont commencé cinq mois après la formation, soit 19,9%, 48 ont commencé un à six mois après la formation soit 16,2%.

Tableau 14: Répartition d'enseignants selon la durée du séminaire d'imprégnation après recrutement

Q09 : Après votre recrutement, avez-vous suivi un séminaire d'imprégnation	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Un jour	44	14,8	14,8	14,8
Deux jours	48	16,2	16,2	31,0
Trois jours	116	39,1	39,1	70,0
Rien	89	30,0	30,0	100,0
total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau ci-dessus, on constate que 116 enseignants ont suivi un séminaire de trois jours après le recrutement, soit 39,1%, 89 enseignants n'ont pas suivi de séminaire soit 30,0%, 48 maîtres ont suivi un séminaire de deux jours, soit 16,2%. Nous dirons que 208 enseignants, soit 70,03%.

Tableau 15: Répartition des maîtres selon leur établissement

Q10 : Dans quel établissement exercez-vous ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Ecole publique	138	46,5	46,5	46,5
Ecole publique d'Application	56	18,9	18,9	65,3
Ecole spécialisée du MINAS	40	13,5	13,5	78,8
Ecole privée confessionnelle	63	21,2	21,2	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau ci-dessus, on constate que 138 maîtres sont des écoles publiques, soit 46,5%, 63 enseignants sont des écoles privées confessionnelles soit 21,2%. C'est dire que notre échantillon est constitué en majorité d'enseignants relevant des écoles publiques.

Tableau 16: Répartition d'enseignants selon le grade de leur directeur ou principal

Q11: Quel est le grade de votre directeur ou principal ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
IAEG	53	17,8	17,8	17,8
IEG	175	58,9	58,9	76,8
IPEG	69	23,2	23,2	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau ci-dessus, on constate que 175 enseignants ont pour directeur ou principal qui a le grade d'instituteur de l'enseignement général soit 58,9%, 69 ont comme directeur un instituteur principal soit 23,2%, 53 ont comme principal un instituteur adjoint de l'enseignement général, soit 17,8%. Nous dirons que la majorité des directeurs ont le grade d'instituteur.

Tableau 17: Répartition d'enseignants selon leur suivi dans les classes après les journées pédagogiques

Q12: Est-ce qu'il y a suivi dans les classes après les journées pédagogiques?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	58	19,5	19,5	19,5
Parfois	163	54,9	54,9	74,4
Jamais	76	25,6	25,6	100,0
total	297	100,0	100,0	

A l'observation, on constate que 163 maîtres ont répondu parfois, soit 54,9%, 76 maîtres ont répondu jamais, soit 25,6% et 58 maîtres ont répondu toujours, soit 19,5%.

Tableau 18: Répartition d'enseignants selon que le suivi aide à améliorer leur performance

Q13: Le suivi tel qu'il est mené vous aide-t-il à améliorer vos performances ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	89	30,0	30,0	30,0
Parfois	158	53,2	53,2	83,2
Jamais	50	16,8	16,8	100,0
total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau ci-dessus, on constate que 158 maîtres ont répondu par « parfois » soit 53,2%, 89 ont répondu « toujours » soit 30,%, 50 ont répondu par « jamais », soit 16,8%. C'est dire que la qualité du suivi tel qu'il est mené sur le terrain améliore un peu la performance des enseignants.

Tableau 19: Répartition d'enseignants selon que la durée consacrée aux journées pédagogiques est suffisante

Q14 : la durée consacrée aux journées pédagogiques est-elle suffisantes ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	42	14	14,14	14,00
Parfois	104	35	35	49,00
Jamais	151	51	51	100
Total	297	100	100	

Au regard du tableau ci-dessous, on constate que 151 maîtres ont déclaré "jamais" pour dire que cette durée consacrée aux journées pédagogiques n'est jamais suffisante, soit 51%, 104 maîtres ont répondu "toujours" soit 35% et 42 maîtres ont répondu "parfois" soit 14%. C'est dire que dans tous les cas la durée consacrée aux journées pédagogiques s'avère insuffisante.

Tableau 20: Répartition des maîtres selon la fréquence de suivi ou l'inspecteur aide les enseignants à mieux faire apprendre les élèves

Q15: Le suivi par l'inspecteur vous aide-t-il à mieux faire apprendre vos élèves ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	90	30,3	30,3	30,3
Parfois	153	51,5	51,5	81,8
Jamais	54	18,2	18,2	100,0
total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau, 153 enseignants ont répondu par « parfois », soit 51,5%, 90 maîtres ont répondu par toujours soit 30,3%. C'est dire que le suivi tel qu'il mené par l'inspecteur facilite un bon nombre d'enseignants à mieux dispenser leurs leçons et à mieux faire apprendre leurs élèves. 54 maîtres ont répondu jamais soit 18,2%. Cela signifie aussi que le passage de l'inspecteur est considéré comme une occasion d'inter action constructive.

Tableau 21: Répartition des maîtres selon que la fréquence de suivi par l'inspecteur est suffisante

Q16 : la fréquence de suivi vous paraît-elle suffisante?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	43	14,47	14,47	14,47
Parfois	100	33,67	33,67	48,14
Jamais	154	51,86	51,86	100
Total	297	100,00	100	

A l'observation de ce tableau ci-dessus, il ressort que 154 maîtres affirment la fréquence de suivi par l'inspecteur « jamais » suffisante, soit 51,86%, 100 maîtres ont répondu par « parfois » suffisante soit 14,47%. On peut comprendre que dans la majorité de cas la fréquence de suivi par l'inspecteur s'avère très insuffisante.

Tableau 22: Répartition d'enseignants selon que l'inspecteur leur laisse l'opportunité de parler

Q17: L'inspecteur vous laisse-t-il l'opportunité de parler ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	122	41,1	41,1	41,1
Parfois	141	47,5	47,5	88,6
Jamais	34	11,4	11,4	100,0
total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau, 141 enseignants disent « parfois » soit 47,5%, 122 répondu par « toujours » soit 41,1% et 34 ont dit « jamais », soit 11,4%. La tendance est que l'inspecteur laisse quand même l'inspecté donner son opinion.

Tableau 23: Répartition des enseignants selon que le passage de l'inspecteur suit la tenue des journées pédagogiques

Q18: Lors du passage de l'inspecteur la tenue des journées ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	92	31,1	31,1	31,1
Parfois	130	43,8	43,8	74,7
Jamais	75	25,3	25,3	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard du tableau, 130 enseignants disent parfois soit 43,8%, 92 ont répondu par toujours, soit 31,1%, 75 disent jamais, soit 25,3%. La tendance est que l'inspecteur passe après la tenue des journées pédagogiques

Tableau 24: Répartition des enseignants selon que l'exposé de l'inspecteur les convainc

Q19: L'exposé de vous l'inspecteur convainc-il ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	95	32,0	32,0	32,0
Parfois	182	61,3	61,3	93,3
Jamais	20	6,7	6,7	100,0
total	297	100,0	100,0	

L'analyse de la distribution montre que 182 maîtres ont répondu, « parfois » soit 61,3%, 95 maîtres attestent « jamais » soit 6,7 par toujours « 32,0% », et 20 maîtres affirment par « jamais » soit 6,7 %. Dans l'ensemble, on peut comprendre le caractère convainquant de l'exposé de l'inspecteur.

Tableau 25: Répartition des enseignants selon que les leçons modèles sont organisées en fonction de leurs lacunes

Q20: Les leçons modèles sont-elles organisées en fonction de vos lacunes ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	56	18,9	18,9	19,9
Parfois	47	15,8	15,8	34,7
Jamais	194	65,3	65,3	100,0
total	297	100,0	100,0	

D'après ce tableau ci-dessous, 194 enseignants ont répondu par « jamais », soit 65,3%, 56 ont répondu par « toujours » soit 18,9% et 47 disent « parfois », soit 15,8%.

Tableau 26: Répartition des enseignants selon que l'enseignant qui présente la leçon collective a-t-il de l'expérience.

Q21 : l'enseignant qui présente la leçon collective a-t-il de l'expérience?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	134	45,1	45,1	48,1
Parfois	9	3,0	3,0	51,9
Jamais	154	51,0	51,0	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que 154 enseignants attestent que le présentateur n'est jamais celui qui est expérimenté soit 51,9, 134 enseignants affirment par « toujours » soit 45,1%, 9 maîtres ont répondu par « parfois » soit 3,0%. On peut comprendre que le choix du présentateur est purement subjectif et ne reflète pas l'unanimité

Tableau 27: Répartition selon que les leçons collectives comblent les lacunes des enseignants

Q22: A la fin de la leçon collective, vos lacunes sont –elles remédiées?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	55	18,5	18,5	18,5
Parfois	233	78,5	78,5	97,0
Jamais	9	3,0	3,0	100,0
Total	297	100,0	100,0	

Au regard de tableau ci-dessus, on constate que 233 enseignants ont répondu par « parfois » soit 78,5%, 55 enseignants ont répondu par « toujours » soit 18% et 9 maîtres ont répondu par jamais soit 3%. La tendance générale est que les lacunes des enseignants sont partiellement résolues.

Tableau 28: Répartition selon que les enseignants sont suivis individuellement dans leur classe par le directeur ou principale.

Q23: Est-ce que vous êtes suivis individuellement par votre directeur dans votre conduite de classe ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	81	27,3	27,3	27,3
Parfois	156	52,5	52,5	79,8
Jamais	60	20,2	20,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	

D'après ce tableau ci-dessus, on constate que 156 enseignants ont répondu par « parfois » soit 52,5% 81 ont répondu par « toujours », soit 27,3%, 60 enseignants ont répondu par jamais soit 20,2%. C'est dire que plus de la moitié d'enseignants interrogés sont suivis d'une façon plus ou moins irrégulière.

Tableau 29: Répartition des enseignants selon que la fréquence de suivi d'accompagnement ou d'assistance paraît suffisante.

Q24 : la fréquence d'accompagnement paraît-elle suffisante?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	80	26,95	26,95	26,95
Parfois	122	41,07	41,07	73,05
Jamais	95	31,98	31,98	100
Total	9297	100	100	

Au regard de la répartition, il ressort que celle-ci est dispersée car, aucun intervalle n'enregistre un pourcentage supérieur à 50%. Ce qui permet de dire que la fréquence des suivis de l'accompagnement pédagogique n'a jamais connu de satisfaction des enseignants. On peut comprendre par là que les actions des supervisions ne respectent pas la fréquence d'au moins une fois par séquence.

Tableau 30: Répartition selon que le directeur prend le temps de s'asseoir dans la classe pour nous observer : la qualité de suivi

Q25: Votre directeur ou principal prend-t-il le temps de s'asseoir pour observer la conduite de vos leçons?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	73	24,6	24,6	24,6
Parfois	153	51,5	51,5	76,1
Jamais	71	23,9	23,9	100,0
Total	297	100,0	100,0	

D'après le tableau ci-dessus on constate que 153 maîtres reçoivent « parfois » l'observation du directeur soit 51,5%, 73 maîtres reçoivent « toujours » l'observation de leur directeur, soit 24,6%, 71 déclarent n'avoir jamais eu l'observation du directeur, soit 23,9%. C'est dire que, la moitié d'enseignant sont accompagnés dans leurs activités.

Tableau 31: Répartition selon que le directeur prodigue des conseils aux enseignants après l'observation

Q26: Après l'observation de vos leçons par le directeur est ce qu'il vous prodigue des conseils ?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	166	55,9	55,9	55,9
Parfois	99	33,3	33,3	89,2
Jamais	32	10,8	10,8	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau, on constate que 166 maîtres reçoivent toujours les conseils du directeur soit 55,9%, 99 maîtres reçoivent « parfois » des conseils soit 33,33%, 32 maîtres ne reçoivent jamais de conseils, seulement les reproche soit 10,8%. On peut dire que beaucoup de directeurs donnent des conseils aux maîtres

Tableau 32: Répartition selon que le directeur expose les faiblesses ou manquements des enseignants après observation

Q27: Vous expose-t-il vos faiblesses ou manquements après observation?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	121	40,7	40,7	40,7
Parfois	133	44,8	44,8	85,5
Jamais	43	14,5	14,5	100,0
total	297	100,0	100,0	

À l'observation de ce tableau, on constate que 133 maîtres reçoivent « parfois » les critiques du directeur soit 44,8%, 121 maîtres reçoivent « toujours » les reproches du directeur, soit 40,7%, 43 enseignants ne reçoivent jamais ni reproche ni conseil de leur directeur, seulement la note d'inspection qui parle sans lui être communiquée.

Tableau 33: Répartition selon que le directeur relève les aspects louables sur lesquels les enseignants excellent

Q28: Relève-t-il les aspects louables sur lesquels vous excellez?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	108	36,4	36,4	36,4
Parfois	147	49,5	49,5	85,9
Jamais	42	14,1	14,1	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau ci-dessus on constate que 147 maîtres reçoivent « parfois » les compliments de la part du directeur soit 49,5%, 108 reçoivent « toujours » les compliments du directeur soit 36,4%, 42 maître répondent par jamais soit 14,1%. On peut dire que certains enseignants reçoivent les encouragements de leurs directeurs.

Tableau 34: Répartition selon que les enseignants ressentent l'amélioration de leurs compétences

Q29: Ressentez-vous l'amélioration de vos compétences?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	117	39,4	39,4	39,4
Parfois	160	53,9	53,9	93,3
Jamais	42	6,7	6,7	100,0
total	297	100,0	100,0	

A l'observation, on voit « parfois » leurs compétences s'améliorer, soit 53,9%, 117 maîtres ont vu « toujours » leurs compétences s'améliorer, soit 39,4%, 42 enseignants n'éprouvent pas l'amélioration de leur performance. On peut dire qu'un peu plus de la moitié d'enseignant s'améliorent.

Tableau 35: Répartition selon que le suivi individuel aide les élèves dans leur apprentissage

Q30: Ce suivi individuel vous aide à mieux accompagner vos élèves dans leur apprentissage?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	154	56,9	56,9	56,9
Parfois	17	34,3	34,3	91,2
Jamais	26	8,8	8,8	100,0
total	297	100,0	100,00	

D'après le tableau ci-dessus, on constate que 154 maîtres voient ce suivi individuel faciliter l'apprentissage des élèves, soit 51,9%, 117 maîtres voient ce suivi individuel faciliter « parfois » les élèves dans leur apprentissage soit 39,4%, 26 enseignants ne voient jamais l'influence de ce suivi sur l'apprentissage des élèves. On peut conclure qu'un peu plus de la moitié d'enseignant voient l'influence du suivi sur les activités de leurs élèves.

Tableau 36: Répartition selon que enseignants sont évalués après avoir été assistés par le directeur

Q31: Vous êtes évalués sur vos activités après avoir reçu le conseil de votre directeur?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	93	31,3	31,3	31,3
Parfois	156	52,5	52,5	83,8
Jamais	48	16,2	16,2	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard de ce tableau ci-dessus, on constate, que 156 maîtres sont « parfois » évalués après avoir été assistés par le directeur, soit 52,5%, 93 maîtres sont « toujours » évalués après l'assistance du directeur soit 31,3%, 48 maîtres sont évalués sans « évalués sans « jamais » eu l'assistance du directeur, soit 16,2%. On peut conclure que, un peu plus de la moitié d'enseignant sont évalués après conseils.

Tableau 37: Répartition selon que le superviseur ou le directeur organise les visites de classe.

Q32: le superviseur organise-t-il les visites de classe?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	147	49,5	49,5	49,5
Parfois	108	36,4	36,4	50,5
Jamais	42	14,1	14,1	100
Total	297	100	100	

Au regard de cette répartition, il ressort que celle-ci est dispersée car aucun intervalle n'enregistre un pourcentage supérieur à 50%, ce qui permet de dire que le directeur dans l'ensemble effectif des visites de classe de manière non convenable.

Tableau 38: Répartition selon que les visites de classe sont bien organisées

Q33: Les visites de classe sont-elles organisées?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	15	5,05	5,05	5,05
Parfois	100	33,67	33,67	94,95
Jamais	182	61,27	61,27	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que 182 maîtres attestent qu'il n'y a jamais eu des visites de classe bien organisées soit 61,27%, 100 maîtres affirment que parfois elles sont bien organisées soit 33,67, et 15 maîtres seulement estiment ces visites bien organisées soit 5,05%. Dans l'ensemble on peut comprendre que les visites de classe, constituant une variable de la supervision pédagogique en formation continue des enseignants sont très négligées par les acteurs.

Tableau 39: répartition selon ce que le superviseur vérifie la correction des cahiers, la préparation des leçons, l'état du tableau et table bancs et la propreté lors de la visite de classe.

Q34: est-ce que le superviseur vérifie : la correction des cahiers, la préparation des leçons, l'état du tableau et des tables-bancs, la propreté?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	31	10,43	10,43	10,43
Parfois	100	33,67	33,67	89,57
Jamais	166	55,89	55,89	100
Total	297	100	100	

Au regard de la répartition, il ressort que 166 maîtres attestent la non vérification de tous les éléments sur lesquels portent la visite de classe, soit 55,89%, 100 maîtres ont répondu par « parfois » soit 33,67, 31 maîtres affirment par « toujours » soit 10,43%. Dans l'ensemble on peut comprendre qu'il y a un quota d'enseignants qui aperçoivent la vérification de tous les éléments ou documents nécessaires à l'amélioration des compétences des enseignants.

Tableau 40: répartition selon que la visite des classes survient après animation pédagogique.

Q35: La visite des classes survient-elle après animation pédagogique?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	69	23,23	23,23	23,23
Parfois	80	26,93	26,93	76,17
Jamais	148	49,84	49,84	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que celle-ci est dispersée. Car, aucun intervalle n'enregistre un pourcentage supérieur à 50%, ce qui permet d'induire que les enseignants ont une conception relative de la visite de classe après animation pédagogique. On peut comprendre ce manque de cohérence ou de suivi de cette variable de la supervision pédagogique. Elle serait encore efficace si elle intervient après la leçon modèle. Ceci pour se rendre compte de l'application effective dans la préparation des enseignements.

Tableau 41: Répartition selon que les enseignants sont à l'aise lorsque la visite suit l'accompagnement.

Q36: Lorsque la visite de classe suit l'accompagnement pédagogique, êtes-vous à l'aise dans la conduite des leçons?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	143	48,14	48,14	48,14
Parfois	100	33,08	33,08	51,86
Jamais	54	18,18	18,18	100
Total	297	100	100	

A l'observation du tableau ci-dessus, il ressort que celle-ci est dispersée car aucun intervalle n'enregistre un pourcentage supérieur à 50% ce qui permet d'induire que les enseignants ne se sentent pas du tout à l'aise lorsque la visite de classe suit l'accompagnement pédagogique. On peut comprendre que la visite de classe variable importante en formation continue telle qu'elle s'organise, n'obéit pas à la cohérence qui doit exister entre d'autres variables de la supervision pédagogique.

Tableau 42: Répartition des enseignements selon qu'il y ait échange entre eux et le directeur au terme de la visite de classe.

Q37: Au terme de la visite de classe y a-t-il échange entre le superviseur et vous?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	58	19,52	19,52	19,52
Parfois	97	32,65	32,65	52,17
Jamais	161	54,20	54,20	100
Total	297	100	100	

Au regard de la répartition, il ressort que 161 maîtres affirment l'observation des échanges au terme de la visite de classe soit 54,20%, 116 maîtres attestent qu'il y a « parfois » des échanges entre les enseignants et le superviseur soit 32,65%, 58 maître affirment la tenue des échanges au terme de la visite de classe soit 19,52%. On peut comprendre qu'il y a négligence des échanges au terme de la visite de classe alors qu'ils constituent des bons moments d'entretien mutuel et de complémentarité entre les parties prenantes.

Tableau 43: Répartition des enseignants selon que la visite de classe les aide à améliorer leur performance

Q38: la visite de classe vous aide-t-elle à améliorer vos performances?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	181	60,95	60,95	60,95
Parfois	90	30,30	30,30	91,25
Jamais	26	8,75	8,75	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que 181 maîtres voient leurs performances augmenter au terme de la visite de classe soit 60,95%, 90 maîtres trouvent que leurs performances changent parfois soit 30,30%, 26 maîtres estiment que la visite de classe ne leur ajoute rien des connaissances soit 8,75%. On peut comprendre dans l'ensemble que dans tous les cas la visite de classe bien menée augmente la performance de l'enseignant. Elle nécessite seulement le respect de la démarche de cette variable de la supervision.

Tableau 44: Réparation selon que l'enseignant fait des efforts pour améliorer la performance.

Q39: en tant enseignant faites-vous des efforts pour améliorer vos performances?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	161	54,22	54,22	54,22
Parfois	131	44,10	44,10	98,2
Jamais	5	1,68	1,68	100
Total	297	100	100	

Au regard de la répartition, il ressort que 161 maîtres font des efforts personnels pour améliorer leurs performances soit 54,22%, 131 maîtres disent qu'ils fournissent parfois des efforts soit 44,10% et 5 maîtres seulement disent qu'ils ne font jamais d'effort pour améliorer leurs compétences. On peut comprendre que dans l'ensemble les maîtres fournissent des efforts pour améliorer leurs compétences.

Tableau 45: réparation des enseignants selon que l'exposé du directeur convainc

Q40: l'exposé de votre directeur convainc-t-il?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Toujours	116	39,10	39,10	39,10
Parfois	153	51,53	51,53	90,63
Jamais	28	9,27	9,27	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que 153 maîtres attestent « parfois » l'exposé du directeur les convainc soit 51,53%, 116 maîtres affirment par « toujours » soit 39,10%, 28 maîtres disent jamais l'exposé du directeur ne leur a jamais rien apporté dans leur pratiques de classe. On peut comprendre que le directeur occupe de responsabilité qu'il n'est pas à la hauteur d'assumer sur le plan pédagogique.

Tableau 46: Répartition des enseignants selon la performance après les actions d'inspection pédagogique

Q41quelle est votre performance après les actions d'inspections?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Excellente	101	34,00	34,00	34,00
Bien	132	44,44	44,44	78,44
Moyenne	58	19,52	19,52	97,96
Médiocre	6	2,04	2,04	100
Total	297	100	100	

Au regard de la répartition, il ressort que 132 maîtres ont une performance « bien » soit 44,44%, 101 maîtres ont une performance « excellente », soit 34,00%, 58 maîtres ont une moyenne de 19,52% et 6 maîtres seulement ont « médiocre » soit 2,04%. On peut comprendre que les actions d'inspection améliorent la compétence chez les enseignants.

Tableau 47: Répartition selon la performance des enseignants après les séances d'animation pédagogique

Q42: Quelle est votre performance après les séances d'animation?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Excellent	15	13,5	13,5	5,1
Bien	170	57,2	57,2	62,3
Moyen	109	36,7	36,7	99,0
Médiocre	3	1,0	1,0	100,0
total	297	100,0	100,0	

Au regard du tableau ci-dessus, on constate que 170 enseignants ont une performance bien soit 57,2%, 109 ont une performance moyenne, soit 36,7%, 15 enseignants ont une performance excellente soit 13,5% et trois enseignants sont médiocres. C'est que les activités d'animation bien menées peuvent réduire le taux d'échec scolaire.

Tableau 48: répartition selon la performance des enseignants après conseils.

Q43 : qu'elle est votre performance après conseils?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Excellente	12	4,04	4,04	4,04
Bien	215	72,4	72,4	76,44
Moyenne	63	21,21	21,21	23,55
Médiocre	7	2,23	2,23	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que 215 maîtres ont une performance « bien » soit 72,4%, 63 maîtres ont une performance « moyenne » soit 21,21%, 12 maîtres ont une performance excellente, soit 4,04%, 7 maîtres ont une performance médiocre soit 2,35%. On peut comprendre par-là que les conseils à la fin de la séance d'accompagnement pédagogique sont porteurs de bon rendement des enseignants.

Tableau 49: répartition des enseignants selon la performance obtenue après la visite de classe

Q44 quelle est votre performance après la visite de classe?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Excellente	19	6,39	6,39	6,39
Bien	162	54,54	54,54	61,44
Moyenne	110	37,37	37,37	98,47
Médiocre	6	2,02	2,02	100
Total	297	100	100	

L'analyse de la répartition montre que 162 maîtres ont une performance « bien » après la visite de classe soit 54,54%, 110 maîtres ont une performance moyenne soit 37,03% , 19 maîtres ont une performance excellente soit 6,39% et 6 maîtres seulement ont une performance médiocre soit 2,02%. On peut comprendre que la visite de classe est une variable de la supervision pédagogique, qui bien menée par le directeur ou l'inspecteur peut permettre l'amélioration des compétences des maîtres.

Tableau 50: Répartition des enseignants selon la performance après suivi de l'inspection, animation, accompagnement et visite de classe

Q45 : qu'elle est votre performance après la pratique des modalités de la supervision pédagogique?	Fréquences	Pourcentages	Pourcentages Valide	Pourcentages Cumulés
Excellente	112	38	38	38
Bien	122	41	41	79
Moyenne	56	19	19	98
Médiocre	7	2	2	100
Total	297	100	100	

Au regard de la répartition, il ressort que celle-ci est dispersée, car aucun intervalle n'enregistre un pourcentage supérieur à 50%, ce qui permet de dire que « excellent et bien » sont à 79%, ce qui montre que les actions de la supervision bien menées peuvent induire une bonne performance chez les enseignants.

4.2 Vérification des hypothèses de recherche

4.2.1. Vérification de la première hypothèse de recherche (HR1)

Etapas de vérification

La première hypothèse de notre recherche stipule : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

1^{ère} étape : formulation de l'hypothèse statistique H_a et H_o

H_o : il n'existe aucune relation significative entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

H_a : l'efficacité de l'enseignant est fonction de la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification de α

Nous choisissons la marge d'erreur $\alpha=5\%$ (0,05) qui est la plus recommandée en sciences sociales. Le choix de cette marge d'erreur signifie précisément que dans toutes nos prises de décision, nous prenons le risque de nous tromper 5 fois sur 100.

3^{ème} étape : calcul du χ^2 cor

Tableau 51: Relation entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique et la performance des maîtres

VI \ VD	Excellente	Bien	Moyenne	Médiocre	Total
Toujours	45(33,33)	18(39,96)	26(16,96)	1(2,1)	90
Parfois	48(57,69)	92(62,84)	10(28,84)	3(3,60)	153
Jamais	19(20,36)	912(22,18)	20(10,18)	3(1,27)	54
Total	112	122	56	7	297

Tableau 52: Contingence HR1

f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e) - 0,5$	$(f_o - f_e) - 0,5^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
45	33,93	11,07	10,57	111,72	3,29
48	57,69	-9,69	-10,19	103,83	1,79
19	20,36	-1,36	-1,86	3,45	0,16
18	39,96	-21,96	-22,46	504,45	12,62
92	62,84	-29,16	28,66	121,39	13,07
12	22,18	-10,18	-10,68	114,06	5,14
26	16,96	-19,04	8,54	72,93	4,30
10	28,84	-18,84	-19,34	374,03	12,96
20	10,18	9,82	9,32	86,86	8,53
1	2,12	-1,12	-1,62	2,62	1,23
3	3,60	-0,50	-0,10	1,21	0,33
3	1,27	1,73	1,23	1,51	1,19
Total (khi-carré)					64,28

$C_c = 0,42$

4^{ème} étape : calcul du degré de liberté (nddl) et lecture de la valeur critique χ^2_{lu} .

$N_{ddl} = (n_l - 1)(n_c - 1)$

n_l = nombre de ligne

n_c = nombre de colonne

Dans notre tableau, nous avons $n_l = 4$ et $n_c = 3$

$N_{ddl} = (4-1)(3-1) = 6$

$\alpha = 0,05$ et $n_{ddl} = 6$, donc $\chi^2_{lu} = 12,59$.

La lecture de khi-carré lu sur le tableau de Fisher et Yales (1948) nous donne :

$\chi^2_{cal} = 64,28$ et $\chi^2_{lu} = 12,59$

5^{ème} étape : Règles de décision

Nous acceptons H_0 et rejetterons H_a si $|\chi^2_{cal}| \leq \chi^2_{lu}$. Au cas où $|\chi^2_{cal}| > \chi^2_{lu}$ nous rejetterons H_0 et accepterons H_a

Comparaisons : $|\chi^2_{cal}| > \chi^2_{lu}$.

Décision : l'hypothèse alternative est retenue ; H_0 est rejetée et H_a acceptée. Il existe un lien significatif entre la VI et la VD de HR1

6^{ème} étape : calcul du coefficient de contingence ou de corrélation

$$Cc = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{\chi^2_{cal} + n}} \quad n = \text{effectif}$$

$Cc = 0,42$

Nature de liaison : la liaison est d'intensité forte car le coefficient de corrélation est supérieur à 0.05.

7^{ème} étape : conclusion

L'hypothèse de recherche (HR1) est confirmée. Donc la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue a un lien significatif avec l'efficacité de l'enseignant.

4-2-2. vérification de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)

La deuxième hypothèse de notre recherche (HR2) stipule qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique (l'évaluation mutuelle) en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Etapes de vérification

1er étape : Formulation de l'hypothèse statistique H_a et H_0 :

H_0 : Il n'existe aucune relation entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

H_a : l'efficacité de l'enseignant est liée à la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification de α

Nous choisissons la marge d'erreur $\alpha = 5\%$ (0,05) qui est la plus recommandée en sciences sociales. Le choix de cette marge d'erreur signifie précisément que dans toutes nos prises de décisions, nous prenons le risque de nous tromper 5 fois sur 100.

3^{ème} étape : Calcul du χ^2_{corr}

Tableau 53: Relation entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique et efficacité de l'enseignant

MVI \ MVD	MVD				Total
	Excellente	Bien	Moyenne	Médiocre	
Toujours	45(21,11)	5(23,00)	5 (10,55)	1(1,31)	56
Parfois	40(17,72)	6(19,30)	1(8,86)	0(1,10)	47
Jamais	27(75,15)	112(79,69)	50(36,57)	6(4,57)	194
Total	112	122	56	7	297

Tableau 54: Contingence HR2

f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e) - 0,5$	$(f_o - f_e) - 0,5^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
45	21,11	23,89	23,39	547,09	25,91
40	17,72	22,28	21,78	474,36	26,77
27	73,15	-46,15	-46,65	2176,22	29,75
5	23,00	-18	-18,5	342,25	14,88
6	19,30	-13,3	-13,8	190,44	9,86
111	79,69	31,31	30,81	949,25	11,91
5	10,55	-5,55	-6,05	36,60	3,46
1	8,86	-7,86	-8,36	69,88	7,88
50	36,57	13,43	12,93	167,18	4,57
10	1,31	-0,31	-0,81	0,65	0,50
0	1,10	-1,1	-1,6	2,56	2,32
6	4,57	1,43	0,93	0,86	0,18
Total (khi-carré)					137,99

4^{ème} étape : Calcul du degré de liberté (nddl) et lecture de la valeur critique χ^2_{lu} .

Nddl = (nl-1) (nc-1)

Nl = nombre de ligne

nc = nombre de colonne

Dans notre tableau, nous avons $n_l = 4$ et $n_c = 3$ $N_{ddl} = (4-1)(3-1) = 6$

$\alpha = 0.05$ et $n_{ddl} = 6$, donc $\chi^2_{lu} = 12,59$.

La lecture de khi-carré lu sur le tableau de Fisher et Yales (1948) nous donne :

$\chi^2_{cal} = 137,99$ et $\chi^2_{lu} = 12,592$

5eme étape : Règles de décision

Nous acceptons H_0 et rejetterons H_a si $|\chi^2_{cal}| \leq \chi^2_{lu}$. Au cas où $|\chi^2_{cal}| > \chi^2_{lu}$ nous rejetterons H_0 et accepterons H_a

Comparaisons : $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$.

Décision : l'hypothèse alternative est retenue ; H_0 est rejetée et H_a acceptée. Il existe un lien significatif entre la VI et la VD de HR2

6eme étape : calcul du coefficient de contingence ou de corrélation

$$C_c = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{\chi^2_{cal} + n}} \quad n = \text{effectif}$$

$C_c = 0,56$

Nature de liaison : la liaison est d'intensité forte car le coefficient de corrélation est supérieur à 0.05.

7eme étape : conclusion

L'hypothèse de recherche (HR2) est confirmée. Donc la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue a un lien significatif avec l'efficacité de l'enseignant.

4.2.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche (HR3).

La troisième hypothèse de notre recherche stipule que : 'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Etapas de vérification

1^{er} Etape : formulation de l'hypothèse statistique H_0 et H_a .

H_0 : la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue n'a aucun lien significatif avec l'efficacité de l'enseignant.

H_a : l'efficacité de l'enseignant est fonction de la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue.

2^{eme} étape : choix du seuil de signification de α

Nous choisissons la marge d'erreur $\alpha = 5\%$ (0,05) qui est la plus recommandée en sciences sociales. Le choix de cette marge d'erreur signifie précisément que dans toutes nos prises de décisions, nous prenons le risque de nous tromper 5 fois sur 100.

3^e étape : calcul du χ^2 corr

Tableau 55: Relation entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique et l'efficacité de l'enseignant

MVI \ MVD	MVD				Total
	Excellente	Bien	Moyenne	Médiocre	
Toujours	60(30,16)	15(32,86)	4(10,55)	1(1,88)	80
Parfois	41(46,00)	70(50,11)	9(23,00)	2(2,87)	122
Jamais	11(35,82)	37(39,02)	43(17,91)	4(2,23)	95
Total	112	122	56	7	297

Tableau 56: Contingence HR3

f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e) \cdot 0,5$	$(f_o - f_e) \cdot 0,5^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
60	30,16	29,84	29,34	860,83	28,54
41	46,00	-5	-5,5	30,25	0,65
11	35,82	-24,82	-25,32	641,10	17,89
15	32,86	-17,86	-18,36	337,08	10,25
70	50,11	19,89	19,39	375,97	7,50
37	39,02	-2,02	-2,52	6,35	0,16
4	15,08	-11,08	-11,58	134,09	8,89
9	13,00	-14	-14,5	210,25	9,14
43	17,91	25,09	24,59	604,66	33,76
1	1,88	-0,88	-1,38	1,90	1,01
2	2,87	-0,87	-1,37	1,87	3,52
4	2,23	1,77	1,27	1,61	0,72
Total (khi-carré)					111,78

4^e étape : calcul de degré de liberté (nddl) et lecture de la valeur critique χ^2 lu.

$$N_{ddl} = (n_l - 1)(n_c - 1)$$

n_l = nombre de ligne n_c = nombre de colonne

Dans notre tableau, nous avons $n_l = 4$ et $n_c = 3$ $N_{ddl} = (4-1)(3-1) = 6$

$\alpha = 0.05$ et $n_{ddl} = 6$, donc $\chi^2_{lu} = 12,59$.

La lecture de khi-carré lu sur le tableau de Fisher et Yates (1948) nous donne :

$$\chi^2_{cal} = 111,78 \text{ et } \chi^2_{lu} = 12,592$$

5^{ème} étape : Règles de décision

Nous acceptons H_0 et rejetterons H_a si $|\chi^2_{cal}| \leq \chi^2_{lu}$. Au cas où $|\chi^2_{cal}| > \chi^2_{lu}$ nous rejetterons H_0 et accepterons H_a

Comparaisons : $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$.

Décision : l'hypothèse alternative est retenue ; H_0 est rejetée et H_a acceptée. Il existe un lien significatif entre la VI et la VD de HR3

6^{ème} étape : calcul du coefficient de contingence ou de corrélation

$$Cc = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{\chi^2_{cal} + n}} \quad n = \text{effectif}$$

$$Cc = 0,52$$

Nature de liaison : la liaison est d'intensité forte car le coefficient de corrélation est supérieur à 0.05.

7^{ème} étape : conclusion

L'hypothèse de recherche (HR3) est confirmée. Donc la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue a un lien significatif avec l'efficacité de l'enseignant.

4.2.4. Vérification de la quatrième hypothèse de recherche (HR4).

La quatrième hypothèse de notre recherche stipule qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Etapas de vérification

1^{er} Etape : formulation de l'hypothèse statistique H_0 et H_a .

H_0 : il n'existe aucune relation entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et le niveau de l'efficacité de l'enseignant.

H_a : l'efficacité de l'enseignant est liée à la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue.

2^{ème} étape : choix du seuil de signification de α

Nous choisissons la marge d'erreur $\alpha = 5\%$ (0,05) qui est la plus recommandée en sciences sociales. Le choix de cette marge d'erreur signifie précisément que dans toutes nos prises de décisions, nous prenons le risque de nous tromper 5 fois sur 100.

3^e étape : calcul du χ^2 cor,

Tableau 57: Relation entre la mise en œuvre de la visite de classe et efficacité de l'enseignant.

MVI \ MVD	Excellente	Bien	Moyenne	Médiocre	Total
Toujours	98(68,25)	80(74,35)	3(34,12)	0(4,26)	181
Parfois	8(33,93)	30(36,96)	51(16,96)	1(2,12)	90
Jamais	6(9,80)	12(10,68)	2(4,90)	6(0,61)	26
Total	112	122	56	7	297

Tableau 58: Contingence HR4

f_o	f_e	$f_o - f_e$	$(f_o - f_e) - 0,5$	$(f_o - f_e) - 0,5^2$	$\frac{[(f_o - f_e) - 0,5]^2}{f_e}$
98	68,25	29,75	29,25	855,56	12,53
8	33,93	-25,93	-26,43	648,54	20,58
6	9,80	-3,8	-4,3	18,49	1,88
80	74,35	5,65	5,15	26,52	0,35
30	36,96	-6,96	-7,46	55,65	1,50
12	10,68	1,32	0,82	0,67	0,06
3	34,12	31,12	-31,62	999,82	29,30
51	16,96	34,04	33,54	1124,93	66,32
2	4,90	-2,9	-3,4	11,56	2,35
0	4,26	-4,26	-4,76	22,65	5,31
1	2,12	-1,12	-1,62	2,62	1,23
6	0,61	5,39	4,89	23,91	39,20
Total (khi-carré)					180,66

4^e étape : calcul de degré de liberté (nddl) et lecture de la valeur critique χ^2 lu.

$$\text{Nddl} = (n-1) (c-1)$$

Nl= nombre de ligne

nc= nombre de colonne

Dans notre tableau, nous avons nl= 4 et

nc= 3

Nddl=(4-1)(3-1)=6

$\alpha=0.05$ et nddl= 6, donc $\chi^2_{lu}=12,59$.

La lecture de khi-carré lu sur le tableau de Fisher et Yates (1948) nous donne :

$\chi^2_{cal}=180,66$ et $\chi^2_{lu} = 12,592$

5^{eme} étape : Règles de décision

Nous acceptons H_0 et rejetterons H_a si $|\chi^2_{cal}| \leq \chi^2_{lu}$. Au cas où $|\chi^2_{cal}| > \chi^2_{lu}$ nous rejetterons H_0 et accepterons H_a

Comparaisons : $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$.

Décision : l'hypothèse alternative est retenue ; H_0 est rejetée et H_a acceptée. Il existe un lien significatif entre la VI et la VD de HR4

6^{eme} étape : calcul du coefficient de contingence ou de corrélation

$$Cc = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{\chi^2_{cal}+n}} \quad n = \text{effectif}$$

Cc= 0,61

Nature de liaison : la liaison est d'intensité forte car le coefficient de corrélation est supérieur à 0.05.

7^{eme} étape : conclusion

L'hypothèse de recherche (HR4) est confirmée. Donc il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Tableau 59: Récapitulatif des hypothèses de recherche (HR)

Hypothèse de recherche	α	DDL	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	Comparaison	Décisions	cc
HR1 : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	0,05	6	64,28	12,59	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha est acceptée	0,42
HR2: il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	0,05	6	137,99	12,59	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha est acceptée	0,56
HR3 : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant	0,05	6	111,78	12,59	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha est acceptée	0,52
HR4 : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignement.	0,05	6	180,66	12,59	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha est acceptée	0,6

Au terme de la vérification des hypothèses de recherche, il ressort que les quatre hypothèses (HR1, HR2, HR3, HR4) sont confirmées, éprouvées avec succès. Nous pouvons inférer que notre hypothèse générale est confirmée c'est-à-dire qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre des modalités de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant. Dans tous les cas le coefficient de contingence ou de corrélation (cc) est fort. Cela veut signifier que le problème posé ici est très important. Les recommandations seraient plus importantes pour toutes les quatre hypothèses de recherche. Nous proposons à présent d'aborder le dernier chapitre de notre travail qui porte sur l'interprétation des résultats, leur discussion puis les difficultés rencontrées et enfin des suggestions.

CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS D'ANALYSE, DISCUSSION ET SUGGESTIONS

5.1. Interprétations et discussion des résultats

Cette partie de notre travail nous permet de donner un sens aux résultats auxquels nous sommes parvenus du point de vue théorique et pratique. Il s'agit en fait d'analyser à la lumière des théories explicatives les résultats auxquels nous avons abouti et dire concrètement à quoi renvoie la découverte sur le plan pratique. En d'autres termes, l'impact de la découverte sur la pratique éducative et son applicabilité. En un mot, il est question pour nous de passer de la théorie à laquelle nous avons abouti aux conséquences sur la pratique pédagogique sociale et professionnelle, discuter les résultats et faire des suggestions.

5-1-1-Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche n°1

Dans la première hypothèse de notre recherche, il était question de vérifier si le suivi de l'inspection pédagogique en formation continue détermine l'efficacité de l'enseignant. Les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de notre investigation ont montré qu'à une marge d'erreur $\alpha = 5\%$, cette hypothèse était confirmée puisque $(\chi^2_{\text{Cal}}) = 64,28 > \chi^2_{\text{lu}} = 12,59$, ce qui signifie que l'activité de supervision qu'est l'inspection pédagogique menée juste après les journées pédagogiques peut promouvoir l'efficacité de l'enseignant, ce qui corrobore avec la théorie de l'apprentissage sociale de Bandura. Ainsi l'apprentissage ne peut se faire qu'en accomplissant une action et en faisant l'expérience et ses conséquences. Bandura observe une pertinence que cette vision très consensuelle ne couvre pas toute la réalité de l'apprentissage. Il pense que ces apprentissages par expérience directe surviennent sur une base vicariante, c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. C'est ici le lieu de souligner le rôle de la bonne qualité de suivi de certaines variables de la supervision pédagogique en formation continue qu'assurent ces inspecteurs, les directeurs d'école. L'apport de l'autre dans le renouvellement des connaissances s'avère nécessaire dans l'enseignement car comme soulignait Macaire « qui cesse d'apprendre, doit cesser d'enseigner ». Bien plus, l'importance d'un bon suivi des actions de formation continue peut également s'expliquer par le fait que les répondants pour une grande majorité ont estimé qu'ils s'en sortent mieux dans leur performance d'enseignement lorsque les journées pédagogiques se tiennent fréquemment. Ce qui leur permet d'imiter et de corriger leur ancienne façon de faire en conformité avec les actions des inspecteurs. C'est dire que l'amélioration de l'efficacité de l'enseignant ne peut se passer qu'à travers les séances de démonstration organisées par les supérieurs, ce qui demeure un gage de renouvellement de leurs connaissances de leurs pratiques pédagogiques. La présence permanente des inspecteurs

auprès des enseignants favorise les échanges et la collaboration. Ce qui contribue au développement des compétences et de l'efficacité des pratiques enseignantes. Le climat d'échange mutuel entre l'inspecteur et l'inspecté peut se voir à travers les 141 sujets enquêtés soit 47,5% qui attestent fructueuse l'opportunité qu'offre la collaboration dans l'amélioration des compétences des praticiens de la pédagogie.

Cependant, la réaction de certains répondants nous fait comprendre que les journées pédagogiques, les séances d'animation peuvent être organisées chaque semaine mais sans combler les attentes du pouvoir public quand les enseignants croupissent dans la misère. Ceci veut dire que l'enseignant ne peut bien s'impliquer à cœur à son activité si ses besoins ne sont pas bien satisfaits. C'est pour cette raison que pour Abraham Maslow (1973), les conduites humaines sont dictées par la satisfaction des besoins, les besoins supérieurs ou essentiel de l'homme ne peuvent apparaître que si ceux fondamentaux ou inférieurs ont été satisfaits. L'être humain aspire ainsi à développer et à améliorer son potentiel personnel. Pour cela, il lui faut satisfaire divers types de besoins gradués ainsi qu'il suit : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins sociaux, les besoins d'estime de soi. Cette théorie de Maslow nous permet de comprendre que l'enseignant ne peut accomplir ses tâches quotidiennes quand il n'arrive pas à se nourrir, se vêtir, se caser par conséquent son rendement ne peut être que médiocre malgré les actions de formation continue bien cohérentes qu'ils en bénéficient.

De même l'inspection pédagogique à la suite des journées pédagogiques peut être bien organisée permanemment et conduites par ces acteurs, mais sans susciter de changement chez les enseignants. Ceci peut s'expliquer par la nature de rapport que les enseignants peuvent entretenir avec leur hiérarchie. C'est dire que le besoin social de relation dont parle Elton Mayo (1940) dans sa théorie de relation humaine constitue un facteur de motivation. Ainsi au sein d'une équipe soudée, la motivation individuelle sera soutenue et amplifiée par un esprit commun qui vise un but attractif où l'agent d'encadrement doit adopter le style démocratique d'animateur d'équipe. Nous nous rendons compte que cette théorie met en exergue l'importance que révèle l'aspect socio-affectif dans une entreprise telle que l'institution scolaire. Le modèle de Elton montre dans le cadre de notre étude que le groupe primaire constitué d'instituteurs doit être ménagé tant sur le plan psychologique que matériel au cours de la formation continue. La présence des facteurs de motivation renforce, consolide les rapports intra-individuels et motive leurs idées de se soumettre aux connaissances pédagogiques acquises en journées pédagogiques. Ceci les prédispose à l'auto-évaluation voire de l'auto-efficacité. C'est dire que la considération d'autrui, la collaboration, la reconnaissance de la valeur de l'enseignant peuvent constituer une source de motivation au

travail. Ce qui invite les inspecteurs à être coopératifs, humbles et sympathiques avec les enseignants. C'est pour cela que la réussite d'une école exige l'imitative du leader (directeur) face aux nouveaux défis qui l'interpellent. Le directeur efficace devra en ce sens prendre en compte les besoins de ses collaborateurs et la vision qu'il a de ses objectifs ; il pourra donc mettre l'accent sur l'amélioration du processus institutionnel, sur les infrastructures et le maintien d'un système social cohésif, participatif et harmonieux qui cherche à améliorer le cadre d'apprentissage et promouvoir l'efficacité de l'enseignant. Fonkeng et Tamajong (2009). En effet, les recherches de Fielder et Machar (1973) cité par Fonkeng et Tamajong (2009) dégagent quatre dimensions du leadership : le soutien, la facilitation des tâches, la facilitation d'interaction, l'atteinte des objectifs. Ces dimensions ne peuvent être mises en place que si le Directeur assure son autorité du savoir. C'est dire que le niveau intellectuel du Directeur et son style démocratique peuvent influencer sur les efforts des enseignants à être plus performants afin d'atteindre les objectifs de l'école. Pour tout dire l'efficacité de l'enseignant ne dépendrait pas seulement des inspections pédagogiques organisées à la suite des journées pédagogiques, mais aussi du style démocratique du Directeur qui tient compte des besoins de ses collaborateurs. L'efficacité de l'enseignant peut s'observer à travers le suivi d'autres variables de la supervision pédagogique.

5-1-2- Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche N°2

Dans le second aspect de notre travail, il était question de vérifier si le suivi de l'animation pédagogique en formation continue détermine l'efficacité de l'enseignant. Les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de notre recherche ont montrés qu'à une marge d'erreur $\alpha = 5\%$, cette hypothèse était confirmée puisque

$(\chi^2_{cal}) = 137,99 > (\chi^2_{lu}) = 12,592$. Ce qui signifie que le suivi d'animation pédagogique (leçons modèles, leçons collectives) en fonction des difficultés répertoriées peut amener l'enseignant à être efficace dans ses pratiques quotidiennes de classe. C'est dire que lorsque les difficultés ou lacunes sont minutieusement bien diagnostiquées et ciblées chez les enseignants, les acteurs de la formation continue peuvent poser des actions efficaces sur les apprenants et par ricochet ceux-ci peuvent également répercuter les pratiques efficaces dans les salles de classe. C'est ce que nous illustre les questions N° 25 et 26 de notre questionnaire où les enseignants atteignent une très bonne performance à la suite des leçons modèles et collectives organisées en fonction de leurs difficultés soit 55,9% et 57,2%. Bien plus l'amélioration des performances de l'enseignant ici ne peut s'expliquer par une observation attentive du modèle en démonstration et une ferme volonté de celui-ci à imiter et remettre en question ses anciennes pratiques. C'est pour cela que le psychologue socioconstructiviste

Bandura réitère que l'expérience vicariante, c'est-à-dire l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même, exécuter une activité donnée constitue une source d'information importante influençant la perception d'auto-efficacité. Cette expérience vicariante vaut pour les adultes comme pour les enfants dans le domaine professionnel comme dans le domaine scolaire. C'est ce qu'explique bien la théorie de l'auto-efficacité mettant en exergue l'observation du modèle par le sujet qui se met en confiance et développe une motivation plus grande et la certitude qu'il peut lui aussi exécuter avec succès cette activité. Cette certitude va ainsi la pousser à l'action car l'effort personnel aboutit au travail bien fait. Tout compte fait l'expérience vicariante acquise lors des leçons modèles et collectives et le sentiment d'auto-efficacité (volonté de s'améliorer) sont autant d'atouts pour rendre l'enseignant plus performant.

Par ailleurs, l'expérience vicariante et le sentiment d'auto-efficacité qui mettent l'enseignant sur la voie de bonnes performances ne doivent pas nous obnubiler et nous faire oublier les problèmes personnels des encadreurs des tout petits qui peuvent influencer négativement leurs actions dans les classes malgré que les leçons modèles soient organisées et bien menées en fonction de leurs lacunes. C'est-à-dire que la hiérarchie de l'éducation dans le cadre de la formation continue doit tenir compte des besoins du personnel enseignant afin que celui-ci puisse être concentré sur ses pratiques de classe, la satisfaction des besoins source de motivation peut permettre à l'enseignant de s'auto-évaluer et améliorer ses performances. Un rendement scolaire accru peut également s'expliquer à travers un suivi de proximité et individuel par les encadreurs des enseignants.

5-1-3- Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche N°3

La troisième hypothèse de notre recherche s'intitule le suivi de l'accompagnement pédagogique en formation continue détermine l'efficacité de l'enseignant. Les résultats auxquels nous sommes parvenus au terme de notre investigation ont montrés qu'à une marge d'erreur $\alpha = 5\%$, cette hypothèse était confirmée puisque $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $111,78 > 12,592$. Ce qui signifie que l'accompagnement ou l'assistance individuelle par le directeur d'école peut influencer positivement les pratiques de l'enseignant. Nous comprenons que lorsque le directeur observe bien son adjoint dans ses pratiques quotidiennes, dans beaucoup de leçons, cela peut lui permettre de bien relever ses lacunes, ses insuffisances et par là il peut lui apporter de l'aide efficace. Ce suivi individuel permet aussi au directeur de vivre les difficultés personnelles de son collaborateur à travers les conversations et d'entretien. Au-delà ses difficultés professionnelles le directeur peut aussi s'enquérir de ses besoins vitaux qui peuvent entraver le bon déroulement de ses activités. C'est dire que le suivi de proximité par

le directeur d'école selon Paul Maela peut permettre à l'enseignant de résoudre beaucoup de ses problèmes professionnels et par là, améliorer ses performances. Ces entretiens individuels et conseils prodigués inspirent la confiance à l'enseignant, ce qui peut le pousser à des actions efficaces. La portée positive de ce suivi de proximité par le directeur d'école dont les conséquences ne sont autres que l'amélioration de la performance de l'enseignant s'illustre bien à travers les résultats des tableaux N°34, N° 36 et N°30.

En effet, 56,9% des enquêtés du tableau N°34 attestent que l'accompagnement ou l'assistance individuelle par le directeur leur est très bénéfique dans leurs pratiques de classes car elle permet à celui-ci de vivre les difficultés de l'enseignant et savoir comment l'aider efficacement. Dans le tableau N°35, 52,5% des enquêtés ont répondu très favorablement à ce que le suivi individuel et permanent les aide à mieux accompagner leurs élèves dans leur apprentissage. Et quant au tableau N° 30, 55,9% des enquêtés attestent une forte amélioration de leur performance après les conseils prodigués par le directeur d'école. C'est dire que le rapprochement permanent du directeur auprès de ses collaborateurs a une portée très positive sur la performance de ceux-ci, sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves. C'est ici l'occasion de porter un coup de chapeau aux psychologues qui ont effectués des travaux sur le développement de l'intelligence humaine. En effet, les psychologues qui ont souligné l'importance de l'affectivité sur l'acquisition et le développement de l'intelligence humaine ont tout à fait raison. Une bonne dose d'affection de l'encadreur face à un sujet, met celui-ci en confiance et le pousse à l'action. Bien plus, les psychologues socioconstructivistes n'ont mis l'accent sur le soutien de l'autre dans le développement de l'intelligence ou dans les modifications des comportements de l'autre. Abordant dans ce sens Bruner va utiliser le terme « étayage » qui est le soutien des parents au bébé à un moment de son développement. Il souligne que certaines interventions des parents aident l'enfant à résoudre ses problèmes. Il en est de même des interventions d'un inspecteur pédagogique qui aident l'enseignant à surmonter certaines de ses difficultés. Pour Bruner l'étayage efficace est celui qui permet à l'enfant (enseignant) d'aller au-delà de ce qu'il est capable de faire seul puis qui disparaît lorsque l'enfant parvient à réaliser les tâches de façon autonome. Dans le cadre de la formation continue, on constate que ce soutien s'avère capitale dans la modification des comportements de l'enseignant. Les propos de Bruner se situent dans le droit fil des travaux de Lev Vygotsky (1896-1934) qui a mis en évidence la nécessité d'interaction de l'enfant (enseignant) avec un adulte (directeur) « expert » lui permettant d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire. Pour lui l'apprentissage se passe à travers l'interaction sociale. A travers les théories développées par

ces socioconstructivistes, nous comprenons le rôle irremplaçable de l'affectivité dans le changement de comportement d'un apprenant, c'est ce que le suivi individuel du directeur d'école nous a montré dans l'amélioration des performances de l'enseignant. Le respect de la démarche de Paul Maela dans l'accompagnement s'avère salvateur dans le développement des compétences de l'enseignant par l'inspecteur.

Par ailleurs, le suivi individuel par le directeur d'école ne peut produire des résultats probants chez les enseignants que si cet encadreur fait montre d'une bonne rectitude morale, avoir l'esprit coopératif, collaboratif, bref aimer ses collègues et savoir les comprendre et les motiver dans l'atteinte des objectifs fixés par l'institution. En dehors de ce suivi individuel de l'enseignant par son directeur ou l'inspecteur d'autres activités ou variables de la supervision pédagogique peuvent expliquer à leur manière la bonne performance de l'enseignant.

5-1-4- Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche N° 4

Dans la quatrième hypothèse de notre recherche, il était question de vérifier si le suivi de la visite des classes en formation continue détermine l'efficacité de l'enseignant. Après vérification de cette hypothèse, il apparaît qu'elle est confirmée avec $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $180,6 > 12,59$. Le commentaire qui en découle est que lorsque la visite de classe par le directeur intervient après le déroulement des leçons modèles, leçons collectives et des conseils prodigués cela amène les enseignants à multiplier des stratégies tendant à l'amélioration de leur performance. Nous pouvons relever parmi ces stratégies, les corrections collectives et individuelles de tous les exercices et devoirs donnés aux enfants. C'est ici le lieu de souligner le rôle d'information et de prise de conscience que jouent les corrections tant du côté de l'enseignant que chez les élèves. Pour l'enseignant elles lui fournissent des informations régulièrement sur les lacunes des élèves et par là, trouver des voies et moyens pour y remédier. Aux élèves les corrections leur permettent de savoir ce qu'ils n'ont pas maîtrisé et à eux de multiplier des stratégies d'apprentissage. C'est dire que la visite des classes après accompagnement ou assistance pédagogique permet à l'enseignant d'améliorer ses performances d'enseignement. Les tableaux N°44 et 42 illustrent bel et bien l'impact positif de la visite de classe sur les bonnes performances de l'enseignant. En fait, nous avons 54,54% d'enquêtes qui estiment l'importance de la visite de classe dans l'amélioration de la préparation de la classe, ce qui constitue une voie propice dans la recherche de l'efficacité. De même, nous n'en doutons pas de l'importance des entretiens entre les superviseurs et l'enseignant au terme de la visite de classe. Il s'agit là, d'un échange fructueux au cours duquel l'inspecteur ou le conseiller pédagogique partage ses expériences avec les enseignants et ceux-ci de leur exposer leurs lacunes qui ensemble trouvent des solutions. C'est également

ici que nous pouvons tirer un coup de chapeau à la théorie d'apprentissage social de Bandura, pour qui l'apport de l'autre est toujours bénéfique chez le sujet qui écoute ou qui imite. Les entretiens qui couronnent la visite de classe ont un apport important dans l'amélioration des performances des enseignants. A partir de là, l'enseignant peut copier, observer, s'identifier à son inspecteur. C'est l'apprentissage par modelage dont parlent les psychologues socioconstructivistes à l'instar de Bandura, Bruner dont son importance dans la promotion de l'efficacité n'est plus à démontrer.

Cependant la modélisation dans le cadre de la formation continue peut trouver une place favorable aux changements de comportement des enseignants si ceux-ci sont bien aménagés et entretenus dans leurs conditions de travail. Nous convenons tous ensemble qu'aucun comportement d'imitation ne peut s'opérer sans une motivation intrinsèque et extrinsèque du sujet. Ceci étant, pour que les visites de classe couronnées d'entretien soient porteuses d'amélioration des performances scolaires, la haute hiérarchie de l'éducation devrait se pencher sur les problèmes vitaux des encadreurs des tout-petits car sans effort personnel on ne peut pas aboutir à un travail bien fait.

Au sortir de l'interprétation et discussion des résultats de notre recherche, nous avons constaté que nos quatre hypothèses qui ont conduit à notre investigation ont été toutes confirmées. Cela signifie que notre hypothèse générale « **il existe un lien significatif entre les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant** » est bien confirmée. C'est dire que dans la profession enseignante, la formation initiale est très insuffisante, ce qui nécessite une formation continue ou en service pour que l'enseignant puisse bien renouveler ses connaissances et adhérer aux différentes mutations que connaît la pédagogie. De même la formation en service est bel et bien là mais ses actions devraient être bien cohérentes et suivies à la lettre afin de rendre les pratiques enseignantes efficaces et par là, l'efficience et l'efficacité de notre système éducatif.

5-2- Difficultés rencontrées

Nous avons dans la réalisation de cette étude rencontré des difficultés à délimiter, opérationnaliser notre sujet portant sur le vécu quotidien des instituteurs, à le circonscrire dans les domaines appropriés. Certaines de ces difficultés étaient liées à la recherche des informations auprès des instituteurs surtout la peur de dévoiler le niveau médiocre de leur chef d'établissement qui négligent leur véritable rôle pédagogique. Ce climat nous a valu de temps pour leur expliquer le caractère anonyme de nos enquêtes et le bien-fondé de notre recherche dans l'amélioration des performances des enseignants. Cette perte de temps qui

nous a valu beaucoup de va et viens était grave auprès des établissements privés où les chefs d'établissement n'affichaient pas un comportement de collaboration et exigeaient même de motivation car disaient ils devraient user de beaucoup de tacts pour persuader leurs enseignants du caractère non judiciaire de cet outil de recueil des informations. Les pannes techniques qu'a connues l'appareil de ma secrétaire ont constituées un véritable obstacle à l'achèvement de mes travaux ce qui m'a valu cinq mois d'attentes vaines dans le sens de récupérer mes informations dans le disque dur puisque les manuscrits étaient même portés disparus. Il a fallu entreprendre des nouvelles recherches sur certains chapitres de notre travail. Sans toutefois oublier mes occupations professionnelles, l'achèvement de ce travail a été un véritable parcours de combattant en termes de coûts très élevé et en temps. Nous avons été un véritable homme de Jean Paul SATRE qui ne s'était jamais désarmé devant les situations difficiles.

5-3- Recommandations

Nos recommandations constituent l'ancrage stratégique qui découle de cette recherche et qui s'appuient sur des données importantes des résultats. Nous avons fait attention aux normes de la démarche et les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue chez les acteurs pour produire un certain nombre de compétences chez les instituteurs acteurs de terrain. Le tableau ci-après présente les différentes variables assorties des propositions.

Tableau 60: Facteurs de réussite de la supervision pédagogique en formation continue

Variables	Facteurs de réussite	Planificateur	Superviseurs	enseignants
Mise en œuvre de l'inspection pédagogique	La fréquence d'inspection 34,7%.	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir le calendrier des inspections pédagogique et de veiller au suivi effectif • Réserver un budget important pour les activités d'inspection pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplier les séances d'inspection pédagogiques • Utiliser à bon escient les moyens mis à leur disposition 	<ul style="list-style-type: none"> • S'impliquer corps et âme aux activités pédagogiques. • Travailler sans relâche pour le renouvellement de ses connaissances
	Le dialogue 47,5%	<p>Instruire une franche collaboration et sincère entre les superviseurs et les enseignants.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager une relation de complémentarité à tous les niveaux. • Encourager le style de leadership démocratique. • Encourager l'auto-évaluation • Etablir un référentiel d'évaluation ou de supervision. • Introduire la promotion, la nomination, à l'issue des évaluations 	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer le moment d'inspection comme un temps d'échange d'expérience et de complémentarité. • Eviter de frustration avec des propos déshonorants l'enseignement • Encourager ou féliciter l'enseignant dans ses interventions 	<ul style="list-style-type: none"> • Eviter le complexe • Considérer l'inspecteur comme un véritable collaborateur pédagogique. • Manifester l'envi de toujours apprendre • Echanger les expériences avec pairs.
	Le renforcement des connaissances 43,8%	<ul style="list-style-type: none"> • Recenser les disciplines dans lesquelles l'enseignant éprouve des difficultés. • Etablir les thèmes de formation en rapport avec les difficultés des enseignants et des points d'innovation • Veiller au respect de la démarche de l'inspection pédagogique : diagnostic, conseil • Evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • s'assurer que les enseignements dispensés sont maîtrisés et bien appliqués. • Veiller à l'application rigoureuse des enseignements dispensés. • S'entendre avec l'évalué sur le référentiel guide de leur entretien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assimiler et maîtriser les connaissances reçues • Appliquer les connaissances pédagogiques reçues. • Discuter avec d'autres collègues sur les enseignements reçus. • Déceler ses difficultés et les soumettre à l'attention du superviseur
Mise en œuvre de l'animation pédagogique	Leçons modèles et collectives solutions aux difficultés répertoriées 18,9%	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser les séances de leçons modèles comme de véritables moments de formation permanente • Veiller au strict respect de la démarche des leçons modèles. • Veiller à l'effectivité du déroulement des leçons collectives et modèles sur le terrain. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recenser les disciplines dans lesquelles les enseignants éprouvent des difficultés • Programmer les leçons modèles et collectives en fonction des difficultés recensées • Privilégier la relation de complémentarité lors des échanges 	<ul style="list-style-type: none"> • Solliciter les leçons modèles dans les disciplines où ils éprouvent des difficultés • Solliciter le soutien d'un collègue qui a des compétences dans le domaine. • Manifester l'envi d'innover ses pratiques pédagogiques • Participer activement aux séances modèles et collectives.
	L'enseignant expérimenté qui a des compétences 51,9%	<ul style="list-style-type: none"> • Instruire le choix du présentateur (animation) de la leçon modèle sur le seul critère de compétences. • Vérifier le critère de choix de l'animateur pédagogique • Nommer les superviseurs sur le seul critère de compétence et d'ancienneté • Veiller à une sanction suite au rapport de l'animation pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir l'animateur sur le seul critère de compétence • Privilégier le choix de l'animateur par les enseignants eux-mêmes • Suivre bien les enseignants afin de les inscrire sur le tableau de performance 	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir pour animateur l'enseignant le plus compétent dans le domaine sollicité • Coopérer activement lors des échanges • Pratiquer les enseignements reçus lors des leçons modèles et collectives
Mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique	La fréquence d'animation 31%	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer les règles d'un bon encadrement individuel de l'enseignant selon Paul Maela sur le terrain • Veiller à l'encadrement régulier et individuel de l'enseignant sur le terrain • Prévoir de moyens de motivation aux acteurs d'encadrements • Veiller à ce que le thème d'entretien soit décelé par l'enseignant lui-même 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser les séances de suivi individuel au moins une fois par séquence d'enseignement • Appliquer les règles et la démarche d'un bon encadrement individualisé de l'enseignant • Mettre à profit les moyens mis à votre disposition 	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher à profiter au maximum des conseils prodigués par le superviseur • Considérer le superviseur comme un collaborateur • Avoir soif de connaître davantage
	Le temps consacré à l'observation des leçons de l'enseignant 51,5%	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir des règles d'observation des leçons des enseignants dans les salles de classe. • Veillez à l'observation par discipline • Planifier le suivi par discipline 	<ul style="list-style-type: none"> • Observer l'enseignant dans toutes les disciplines • Appliquer les règles d'observation de chaque leçon • Pour chaque leçon observer de bout en bout l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> • S'impliquer au travail du superviseur • Etre dévoué, assidu coopératif, humble • Considérer la présence du superviseur comme un moment d'échange fructueux

		<ul style="list-style-type: none"> • Veiller à l'effectivité d'un bon accompagnement pédagogique • Valoriser et veiller sur le temps de suivi individuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer un calendrier de suivi de l'enseignant • Etre disponible et s'adonner à sa tâche d'accompagnement 	<ul style="list-style-type: none"> • et d'apprentissage • Etre accueillant coopératif et réceptif.
	Conseils reçus après observation instructive 55,9%	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter le suivi par discipline • Veiller à l'effectivité d'un bon accompagnement pédagogique • Valoriser et veiller sur le temps de suivi individuel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer le moment de conseil comme un moment d'échange donnant lieu à une relation de complémentarité • Encourager l'enseignant sur ses atouts avant de l'aider à pallier à ses insuffisances • Respecter et suivre la grille d'observation et s'enrichir des propositions de conseils de la hiérarchie. • Encourager l'enseignement collaboratif dans les établissements 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre à profit les conseils de l'inspecteur • Solliciter des aides sur des lacunes non détectées par le superviseur • Etre réceptif • Dévouer • Faire montre d'une honnêteté intellectuelle • Tenir compte de la grille d'observation dans le déroulement de la leçon
Mise en œuvre de la visite de classe	La tenue des visites de classe 49,5%	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser la visite régulière de classe. • Veillez à l'efficacité de ces visites de classe • Veiller à l'utilisation de la grille de visite de classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmer les visites de classe (averties ou inopinées) • Effectuer régulièrement les visites de classe • Appliquer la grille d'observation relative à la visite de classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre régulier dans la préparation de la classe • Corriger tous les exercices soumis à l'attention des élèves • Faire des corrections collectives et individuelles des exercices • Maintenir la classe dans une parfaite discipline
	La tenue de la visite de la classe après animation pédagogique 22,9%	<ul style="list-style-type: none"> • Instruire et veiller à l'effectivité des visites de classe • Recommander aux inspecteurs de tenir compte des lacunes résolues lors des séances d'animations pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Vérifier l'intégration des apports de la fiche de leçon collective dans les préparations • Vérifier l'évolution de l'enseignant dans ses pratiques d'enseignement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer les nouvelles connaissances issues des séances d'animation pédagogique dans la préparation des leçons • Enseigner en tenant compte des connaissances nouvellement acquises
	Echange à la fin de la visite de classe 90,1%	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser les échanges lors de la visite de classe • Insister sur la relation de complémentarité entre le superviseur et le supervisé • Veiller à l'effectivité des échanges lors de la visite de classe • Souligner l'importance de la visite de classe dans le changement de comportement des différents acteurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur des échanges fructueux avec l'enseignant • Créer une relation de complémentarité avec les enseignements • Accorder de l'importance aux différents aspects de la visite de classe • Encourager les efforts et les atouts de l'enseignant avant de l'aider dans ses lacunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etre coopératif • Avoir une humilité intellectuelle • Intégrer et appliquer les conseils reçus • Fournir des effort personnellement pour améliorer ses compétences.

CONCLUSION GENERALE

La qualité de l'éducation et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles restent les préoccupations premières des différents gouvernements dans le monde. Les objectifs du millénaire pour le développement fixé par l'UNESCO sont relayés par chaque gouvernement dont le MINEDUB au Cameroun à travers ses feuilles de route et ses grandes orientations.

Les Etats généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995 avaient déjà souligné la médiocrité des rendements scolaires dans notre système éducatif et avaient relevé plusieurs causes parmi lesquels l'insuffisance qualitative et quantitative du personnel enseignant, la mauvaise gestion, une mauvaise politique de l'emploi. La mise en marche des réformes du système éducatif suite aux recommandations de cette importante rencontre de 1995 a donné naissance à la loi d'orientation d'Education de 1998, où nous avons vu un coup accélérateur dans la formation de milliers de jeunes camerounais dans l'enseignement. Jusque-là le mauvais rendement scolaire persiste toujours avec plusieurs causes parmi lesquelles la qualité du suivi des enseignants par les acteurs de la chaîne de supervision, le manque de motivation dans leur condition de travail. C'est dans cette optique que nous avons pensé rechercher l'effet **des modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue sur l'efficacité de l'enseignant**. Autrement dit l'évaluation des pratiques enseignantes telle qu'elle se déroule au Cameroun peut-elle promouvoir l'efficacité de l'enseignant ?

La réponse à cette question débouche à l'hypothèse générale : **il existe un lien significatif entre les modalités de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant**. De cette hypothèse générale, découle quatre hypothèses de recherche :

- **Hypothèse de recherche N°1** : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- **Hypothèse de recherche N° 2** : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- **Hypothèse de recherche N°3** : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- **Hypothèse de recherche N°4** : il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Pour éprouver nos hypothèses, nous avons adressé un questionnaire à un échantillon de 297 enseignants dans 20 écoles primaires de Yaoundé 3^e et la technique d'échantillonnage stratifié proportionnel a été de mire.

Les résultats collectés et traités ont montré que :

- **Hypothèse de recherche N° 1** a été confirmée puisque $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $64,28 > 12,59$. Ce qui veut dire qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'inspection pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
- **Hypothèse de recherche N° 2** a été confirmée puis que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $137,99 > 12,592$. Ce qui veut dire qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'animation pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.
 - **L'hypothèse de recherche N°3** a été confirmée puisque $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $111,78 > 12,592$ on peut comprendre qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant
- **L'hypothèse de recherche N° 4** a été également confirmée étant donné que $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ soit $180,66 > 12,592$. Nous pouvons en déduire qu'il existe un lien significatif entre la mise en œuvre de la visite de classe en formation continue et l'efficacité de l'enseignant.

Les résultats de cette enquête demandent à être plus approfondis en élargissant l'échantillon et en associant d'autres outils à la collecte des informations.

Toutefois, des difficultés d'ordre financier méthodologique, moral ont été notées.

Enfin, la portée de ce champ en sciences de l'Education n'est plus à démontrer, il sera souhaitable d'allouer des fonds spéciaux destinés à la formation permanente des enseignants et de veiller au respect de la démarche, au bon suivi de celles-ci sur le terrain dans le but d'atteindre cet ultime objectif du millénaire qu'est l'efficacité scolaires qui passe par l'amélioration permanente des compétences de l'enseignant. La haute hiérarchie de l'éducation devra définir les objectifs des évaluations des pratiques enseignantes selon la perspective de Léopold Paquay à savoir la promotion des enseignants, l'augmentation des salaires, la nomination à des postes de responsabilité. De plus la supervision devra s'appuyer sur un référentiel et des standards d'évaluation. L'introduction des portfolios à l'attention des enseignants serait d'une importance capitale dans l'amélioration des pratiques de la supervision pédagogique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O (1989). *Le management entre tradition et renouvellement*, éd révisée, Gaétar Morin, 492p
- Alain, (1990), *Propos sur l'éducation*, PUF, Paris, 384p
- Amin, M.E.(2006) *social science research : conception methodology and analysis makerere University*, 462p
- Andela, V.P, (1994), *le rôle pédagogique des directeurs d'écoles et performances scolaires, mémoire DIPEN II, ENS, Yaoundé.1994*
- Bandura, A. *le sentiment d'efficacité personnel*. 810p.
- Besnard, P. et Lietard, B (2001) *la formation continue, Paris, PUF, 127p*
- Bond (2004), *Dictionnaire des termes de l'Education de A à Z, Paris, Edition de Vechi 134p*
- Brunet, L. Maduro, C. Corriveau, L. (1989) *le style de gestion des directeurs et directrices d'écoles et efficacité organisationnelle en milieu scolaire X V (2) 219-231*
- Calvin, J.B, Boulhon, N, Ninguelan Ibrahima, N.D, Timothée, M.M.K, Xavier
- Calvin, J.B, Boulhon, N, Ninguelan. I.D, Manda, T.M.R, Roegiers, X, Zida.C.T « *formé pour changer l'école* », EDICEF *La francophonie*.
- Cayet, D (1997) : *Modèle éducatifs et relations pédagogiques*, Paris A. Colin 382p
- Corriveau, L.et Brun et, L. (1993) *climat organisationnel et efficacité de sept polyvantes au Québec. Milieu métropolitain, Vol X IV,N° 3 483-499*
- De Landsheere, G (1976) : *Introduction à la recherche en éducation, 4^e éd, Paris : Armond Collins, 734p*
- Delandschere, G. (1979), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, PUF, Paris, 1979
- Delandscheere, G. (1992). *l'éducation et la formation, Paris : P.U.F.*
- Delorme, C. (1982) *De l'animation pédagogique à la recherche action, chronique sociale, Lyon 1982*
- Delorme, C. (2005). *L'approche par les compétences dans la construction de Curricula*.
- Dennery, M. (1997) *organiser le suivi de la formation, Paris : les Editions d'organisation*
- Dictionnaire *Petit Robert*, (2005). Paris, 565p
- Dictionnaire *Petit Robert*, (2008). Paris,
- Dictionnaire *Actuel de l'éducation 2^e Edition-Renold legendre-Education 2000*.
- Dictionnaire *Encyclopédique, (2003).Vol 12, Dictionnaire, Paris, Larousse 1701p*
- Festinger, Let KAT 3, D (1978), *les méthodes de recherche dans les sciences sociales*, PUF, Paris, 545p
- FonkemgEpah, G.(2004). *The history of education in Cameroon 1884-2004*, Maryland printers 332p

- Fonkoua.P. (1998), « *Jean Vial et le futur* ». *Les sciences de l'Education pour L'être nouvelle. Vol.31, N°5. CERSE. Université de Caen, PP 97-06.*
- Fonkoua, P. (2010) *Pédagogie générale, E NS, Yaoundé, 50p.*
- Frangnière, J.P. (1986) *Comment réussir un mémoire. Paris : DUNOD.*
- Gaonach, D.et Golden, C.(1995) *Profession enseignante manuel de psychologie pour l'enseignement, Italie , Hachette 575p*
- Grawitz, M. (1990), *les méthodes en sciences sociales, Dalloz, Paris 8e édition, 1140p*
- Grawitz, M. (1993) *Méthodes des sciences sociales. Paris, Dalloz*
- Grawitz, M. (2000). *Lexique des sciences sociales : Dalloz, 7^e Edition.*
- Harouna, J. (1998). *L'impact du rôle des conseillers pédagogiques sur les performances des maîtres des établissements scolaires privés du département de la Vina, mémoire DIPEN II, ENS Yaoundé 1998*
- Kalefack, F. (1992) *les journées pédagogiques, mémoires DIPEN II, ENS Yaoundé 1992*
- *Le Boterf, G,(2004). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris, Editions d'organisation, 4^e Edition.*
- *Loi n°98/004 du 14 avril 1998 loi d'orientation scolaire.*
- Macaire F(1979): *Notre beau métier, Saint Paul, les classiques africains. 448p*
- Malassingne, P. (2007) *Mesurer l'efficacité de la formation, évaluer le résultat et la rentabilité, Paris : Edition d'organisation.*
- Maslow, A.H (1973) *the theory of human motivation. INRJ et Lowry (éd), dominance, self-esteem, self-actualisation; Germinal papers of A.H. Maslow. Monterey. CA, USA: Brook/cole.*
- Mboe, G.G et Fonkeng, Epah, G. (2007) *cours de méthodologie, Yaoundé, 28p*
- Mitzel HE (1970): *Teacher effectiveness Encyclopedia of Education resources, New York. 502p*
- Morondi, F. (2005), *Pratiques et logiques en pédagogie, Paris: Nathan*
- Ndié, SF. (2006) *rédigier et soutenir un mémoire de fin de formation, Yaoundé, 96p*
- OCDE (1996), *Evaluer et reformer les systèmes éducatifs. Paris : OCDE.*
- Pelpel,M.(1993), *se former pour enseigner, Paris : Dunod, 1993, 200p*
- Perrenoud, Ph (1994 a), *la formation continue vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant, Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et service de la recherche sociologique*
- Perrenoud, Ph (1994 b), *la formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris : Harmattan.*
- Perrenoud, Ph (1995) *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école et paradigmes, in Bentolila, a (dir) savoir et sa voir être, Paris ; Nathan.*
- Perrenoud, Ph. (1998), *Evaluer les reformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.*

- Piaget, J. (1969), *psychologie et éducation*, Paris ; Denoël
- Reboul, O. (1984), *Langage de l'éducation*, PUF, Paris 1984, 168p
- Remmers Het Gage N. *Education al measurement and evolution*, New York: Harper 1955
- Sant el mann, P. (2004) *De l'efficacité en formation continue Réveil-Malmaison ; Edition liaisons.*
- Scheffknecht. J.J (1974). *Education permanente. Revue bimestrielle éditée par l'Agence Nationale pour le Développement de l'éducation Permanente.*
- Tsafak G (1988). « *la recherche éducationnelle au Cameroun, structures, priorité et financement* », in *annale de la FLSH, série sciences humaines, vol 2. N.2, janvier PP 129-144.*
- Tsafak, G. (1998), *Ethique et déontologie de l'éducation. PVA*
- Tsafak G. (2001) : *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, 317p
- UNESCO Cameroun (1985) « *Etude sur l'enseignement et la formation : relation emploi-éducation* »
- UNESCO, (2008), *Rapport mondial de suivi sur l'EPT l'éducation pour tous en 2015 ; un objectif accessible. Edition*

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Chers collègues, le questionnaire ci-après a été élaboré pour une recherche académique. Il porte sur la « **sur les modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue et l'efficacité de l'enseignant** ». Les informations collectées à travers cet instrument sont exclusivement destinées à un usage scientifique. Répondez-y de manière franche et spontanée en faisant attention aux questions.

Nous vous garantissons l'anonymat le plus strict qui soit.

Consigne : pour répondre, mettez une croix dans la case qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire.

- **Identifications**

- Q1 : De quel sexe êtes-vous ? 1- Masculin 2- féminin
- Q2 : Quel âge avez-vous ? 1- 25-30 ans 2- 30-35 ans
3- 35-40 ans 4- 40-45 ans 5- 45-50 ans 6- 50-55 ans
7- 55-60 ans.
- Q3 : quel est votre diplôme académique ?
 - BEPC 2- Probatoire 3- BACC 4- Licence
5- Maitrise 6- DEA/MSTER 7- Capacité en droit .
- Q4. Quel est votre diplôme professionnel ?
 - Capia 2- Capiet 3- Capi 4- CAPIEMP
- Q5 : Quel est votre grade
 - IAEG 2- IEG 3- IPEG 4- PAEMI 5- PENI
6- autre.
- Q6 : Quelle est votre ancienneté dans le corps enseignant ?
 - -5ans 2- 5-10 ans 3- 10-15 ans 4- 15-20 ans
5- 20-25 ans 6- 25-30ans.

- Q7 : Quel est votre statut ?
- Fonctionnaire 2- contractuel. 3- Maître des parents.
- Q8 : A la fin de votre formation initiale à l'ENIA, l'ENI, à l'ENIEG, vous avez commencé à exercer dans une classe après :
- 2mois 2- 5mois 3- 1ans 4- 1an 6mois 5- 2ans
6- 3ans 7- 5ans 8- 6ans
- Q9 : Après votre recrutement avez-vous suivi un séminaire de formation (imprégnation) pendant.
 - 1jour 2- 02 jours 3- 3jours 4- rien.
- Q10 : Dans quel établissement exercez-vous ?
 - Ecole Publique 2- Ecole Publique d'Application
3- Ecole Privée Laïque 4- Ecole Privée confessionnelle
5- Ecole spécialisée du MINAS.
- Q11 : Quel est le grade de votre directeur ou principal ?
 - IAEG 2- IEG 3- PEG 4- PAENI.

II- supervision pédagogique en formation continue.

A – pratique de l'inspection pédagogique HR1

- Q12 : Est-ce qu'il y a suivi dans les classes après les journées pédagogiques par un inspecteur ?
- 1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais
- Q13 Le suivi tel qu'il est mené vous aide-t-il à améliorer vos compétences ?
- 1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais
- Q14 La durée consacrée aux journées pédagogiques est-elle satisfaisante pour corriger vos lacunes ?
- 1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais
- Q15 : Le suivi par l'inspecteur vous aide t il à mieux faire apprendre vos enfants ?
- 1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais
- Q16 : La fréquence de ce suivi vous paraît-elle suffisante ?
- 1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q17 : L'inspecteur vous laisse-t-il l'opportunité de parler lors de vos échanges ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q18 : Lors du passage de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique aborde-t-il les thèmes débattu pendant la tenue des journées pédagogique ? : renforcement des connaissances

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q19 : L'exposé de l'inspecteur vous convint – il ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

B- pratique de l'animation pédagogique en formation continue HR2

Q20 : Les leçons modèles sont-elles organisées en fonction de vos lacunes ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q21: L'enseignant qui présente la leçon collective a-t-il de l'expérience ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q22 : A la fin de la leçon collective vos lacunes sont-elles remédiées ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

C- pratique de l'accompagnement ou d'assistance pédagogique HR3

Q23 Est-ce-que vous êtes suivis individuellement par notre directeur ou principal dans : votre conduite de classe ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q24 : La fréquence vous paraît-elle satisfaisante ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q25 : Votre directeur ou principal prend-il le temps de s'asseoir pour observer la conduite de vos leçons ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q26 : Après l'observation de vos leçons par le directeur ou principal est ce qu'il vous prodigue des conseils ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q27 Vous expose-t-il vos faiblesse ou manquements après observations ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q28 : Relève-t-il les aspects louables sur lesquels vous excellez ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q29 : Ressentez-vous l'amélioration de vos compétences ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q30 : Ce suivi individuel par votre directeur ou principal vous aide-t-il à mieux

accompagner vos élèves dans leur apprentissage ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais
 Q31 : Êtes-vous évalués sur vos activités d'enseignement après avoir reçu les conseils de la hiérarchie ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

D –Suivi de la visite de classe HR4

Q32 Le superviseur ou directeur ou principal organise-t-il les visites de classes ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q33 : Si oui : sont-elles bien organisées ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q34 Lors de la visite de classe est ce que le superviseur vérifie la correction des cahiers de charges

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q35/ La visite des classes survient-elles après l'animation pédagogique ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q36 : Lorsque la visite de classe suit l'assistance pédagogique êtes-vous bien à l'aise dans la conduite des leçons ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q37 : Au terme de la visite de classe y-a-t-il échange entre le superviseur et vous ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q38 : La visite de classe vous aide-t-elle à améliorer vos performances ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q39 : En tant qu'enseignant, faites-vous des efforts pour améliorer votre performance ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

Q40 L'exposé de votre directeur vous convainc-t-il ?

1- Toujours 2 Parfois 3 Jamais

III- efficacité de l'enseignant

Q41 : Comment est votre performance après les journées pédagogiques ?

1- Excellente 2 Bien 3 Moyenne 4 Médiocre

Q42 : Quelle est votre performance après les séances d'animation ?

1- Excellente 2 Bien 3 Moyenne 4 Médiocre

Q43 : Quelle est votre performance après accompagnement pédagogique ?

1- Excellente 2 Bien 3 Moyenne 4 Médiocre

Q44 : Quelle est votre performance après la visite de classe ?

1- Excellente 2 Bien 3 Moyenne 4 Médiocre

Q45 : Quelle est votre performance à la suite des actions de la supervision pédagogique ?

1- Excellente 2 Bien 3 Moyenne 4 Médiocre

Merci pour votre bonne collaboration

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail- Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CULTE DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE
PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work- Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS AND
SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Pr. J. Philippe TSALA TSALA**, Professeur des Universités,
Chef de Département de Psychologie, atteste que **MOMGBET ALASSA**
Matricule 90M286 a libellé son sujet de Master II , option Sciences de
l'Education. Intitulé :

**«Cohérence des actions de formation continue et Efficacité de
l'enseignant ».**

Ses travaux s'effectuent sous la direction du **Pr. FONKOUA**.

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

22 APR 2013

Fait à Yaoundé, le



Pr. J. Philippe TSALA TSALA
Professeur des Universités

Le Chef de Département

AUTORISATION DE RECHERCHE

L'Inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Yaoundé 3^{ème}
soussigné,

Autorise

M/Mme/Mlle MOMGBET ALASSA

Etudiante inscrit (e) à : Yaoundé I, département
de Psychologie (sciences de l'éducation).

Division : SCED Promotion 2010-2011

Matricule 90M286

A effectuer des recherches dans les écoles de l'arrondissement de
Yaoundé III dans le cadre de la rédaction de son mémoire de fin de formation.

Titre du mémoire : Coherence des Actions de formation
Continue et Efficacité de l'enseignant

Supervisé par : Pr. FONKOUA.

L'intéressé (e) veillera à ce que ses travaux ne perturbent pas le bon
fonctionnement des cours.

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

Yaoundé, le 29 AVR 2013

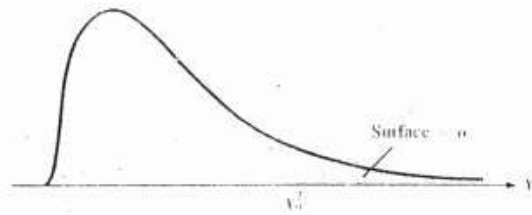


INSPECTEUR,

Gabriel Dion Ponds
Professeur des Ecoles Normales

APPENDICE C

Distribution du chi-carré



La table suivante donne les valeurs de χ^2_{α} correspondant à une surface donnée α de l'extrémité positive et à un nombre spécifique de degrés de liberté. Ainsi: $P[\chi^2_7 > 12,017] = 0,10$ pour 7 degrés de liberté.

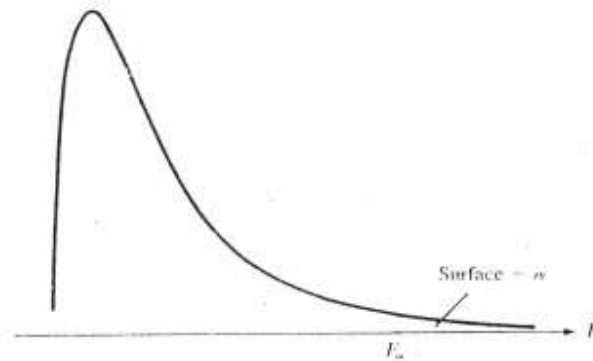
Degrés de liberté	Surface de l'extrémité positive α													
	0,99	0,98	0,95	0,90	0,80	0,70	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,03157	0,03628	0,00393	0,0158	0,0617	0,148	0,455	1,074	1,642	2,706	3,841	5,412	6,635	19,537
2	0,0201	0,0401	0,103	0,211	0,446	0,713	1,386	2,408	3,419	4,605	5,991	7,879	9,210	13,815
3	0,115	0,185	0,352	0,584	1,005	1,424	2,366	3,665	4,642	6,251	7,879	9,842	11,345	16,268
4	0,297	0,429	0,711	1,064	1,649	2,195	3,357	4,878	5,989	7,779	9,488	11,668	13,277	18,465
5	0,554	0,757	1,145	1,610	2,343	3,000	4,351	6,064	7,289	9,356	11,070	13,388	15,086	20,517
6	0,872	1,134	1,635	2,204	3,070	3,828	5,348	7,231	8,558	10,645	12,592	15,012	16,752	22,457
7	1,279	1,564	2,167	2,833	3,822	4,671	6,346	8,383	9,803	12,012	14,067	16,622	18,475	24,332
8	1,646	2,032	2,733	3,490	4,594	5,527	7,344	9,524	11,030	13,362	15,507	18,168	20,090	26,125
9	2,088	2,532	3,325	4,168	5,380	6,393	8,343	10,656	12,242	14,684	16,919	19,679	21,666	27,877
10	2,558	3,059	3,940	4,865	6,179	7,267	9,342	11,781	13,442	15,987	18,307	21,161	23,209	29,588
11	3,033	3,609	4,575	5,578	6,989	8,148	10,341	12,899	14,631	17,275	19,675	22,618	24,725	31,264
12	3,571	4,178	5,226	6,304	7,80	9,034	11,310	13,911	15,812	18,549	21,026	24,054	26,217	32,909
13	4,107	4,765	5,892	7,042	8,634	9,936	12,340	15,149	16,985	19,812	22,367	25,492	27,688	34,528
14	4,660	5,368	6,571	7,790	9,467	10,821	13,339	16,227	18,151	21,064	23,686	26,823	29,141	36,123
15	5,229	5,985	7,261	8,547	10,307	11,721	14,339	17,322	19,311	22,307	24,996	28,159	30,579	37,697
16	5,812	6,614	7,962	9,312	11,152	12,624	15,338	18,418	20,465	23,542	26,296	29,533	32,009	39,252
17	6,408	7,255	8,672	10,085	12,002	13,531	16,338	19,511	21,615	24,769	27,587	30,995	33,409	40,790
18	7,015	7,906	9,390	10,865	12,857	14,440	17,338	20,601	22,760	25,989	28,869	32,346	34,805	42,312
19	7,633	8,567	10,117	11,651	13,716	15,352	18,338	21,689	23,900	27,204	30,144	33,687	36,191	43,820
20	8,260	9,237	10,851	12,443	14,578	16,266	19,337	22,775	25,038	28,412	31,410	35,020	37,566	45,315
21	8,897	9,915	11,591	13,240	15,445	17,182	20,337	23,858	26,171	29,615	32,671	36,343	38,932	46,797
22	9,542	10,600	12,338	14,041	16,314	18,101	21,337	24,939	27,301	30,813	33,924	37,659	40,289	48,268
23	10,196	11,293	13,091	14,848	17,187	19,021	22,337	26,018	28,429	32,007	35,177	38,968	41,638	49,728
24	10,856	11,992	13,848	15,659	18,062	19,943	23,337	27,096	29,553	33,196	36,413	40,270	42,980	51,179
25	11,524	12,697	14,611	16,473	18,940	20,867	24,337	28,172	30,675	34,382	37,652	41,566	44,314	52,620
26	12,198	13,409	15,379	17,292	19,820	21,792	25,336	29,246	31,795	35,563	38,888	42,856	45,642	54,052
27	12,879	14,125	16,151	18,114	20,703	22,719	26,336	30,319	32,912	36,741	40,113	44,140	46,963	55,476
28	13,565	14,847	16,928	18,939	21,588	23,647	27,336	31,391	34,027	37,916	41,337	45,419	48,278	56,893
29	14,256	15,574	17,708	19,768	22,475	24,577	28,336	32,461	35,139	39,087	42,557	46,694	49,588	58,302
30	14,953	16,306	18,493	20,599	23,364	25,508	29,336	33,530	36,250	40,256	43,777	47,962	50,892	59,703

Source: tirée de la Table IV de Fisher et Yates, *Statistical Tables for Biological, Agricultural and Medical Research*, publié par Longman Group Ltd., Londres (précédemment publié par Oliver et Boyd, Edinburgh, 1963). Reproduction autorisée par les auteurs et les éditeurs.

ALASSA

APPENDICE D

Distribution de Fisher



La table suivante donne les valeurs de F_{α} correspondant à une surface donnée α de l'extrémité positive et à un nombre spécifique de degrés de liberté. Les valeurs de $F_{0,05}$ sont données en caractères légers et les valeurs de $F_{0,01}$ en caractères gras. Ainsi, si le nombre de degrés de liberté au numérateur est de 6 et, au dénominateur, est de 3, [$F_{\alpha} = 8,94$] = 0,05 et [$F_{\alpha} = 27,91$] = 0,01.

Degrés de liberté au dénominateur	Degrés de liberté au numérateur											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	161	200	216	225	230	234	237	239	241	242	243	244
2	4052	4999	5403	5625	5764	5859	5928	5981	6022	6056	6082	6106
3	18,51	19,00	19,16	19,27	19,30	19,33	19,36	19,37	19,38	19,39	19,40	19,41
4	98,49	99,01	99,17	99,25	99,30	99,33	99,34	99,36	99,38	99,40	99,41	99,42
5	10,13	9,55	9,38	9,17	9,01	8,94	8,88	8,84	8,81	8,78	8,76	8,74
6	34,12	30,81	29,46	28,71	28,24	27,91	27,67	27,49	27,34	27,23	27,13	27,05
7	7,71	6,91	6,59	6,39	6,26	6,16	6,09	6,04	6,00	5,96	5,93	5,91
8	21,20	18,00	16,69	15,98	15,52	15,21	14,98	14,80	14,66	14,54	14,45	14,37
9	6,61	5,79	5,41	5,19	5,05	4,95	4,88	4,82	4,78	4,74	4,70	4,68
10	16,26	13,27	12,06	11,39	10,97	10,67	10,45	10,27	10,15	10,05	9,96	9,89
11	5,99	5,14	4,76	4,53	4,39	4,28	4,21	4,15	4,10	4,06	4,03	4,00
12	13,74	10,92	9,78	9,15	8,75	8,47	8,26	8,10	7,98	7,87	7,79	7,72
13	5,59	4,74	4,35	4,12	3,97	3,87	3,79	3,73	3,68	3,63	3,60	3,57
14	12,25	9,55	8,45	7,85	7,46	7,19	7,00	6,84	6,71	6,62	6,54	6,47
15	5,32	4,46	4,07	3,84	3,69	3,58	3,50	3,44	3,39	3,34	3,31	3,28
16	11,26	8,65	7,59	7,01	6,63	6,37	6,19	6,03	5,91	5,82	5,74	5,67
17	5,12	4,26	3,86	3,63	3,48	3,37	3,29	3,23	3,18	3,13	3,10	3,07
18	10,56	8,02	6,99	6,42	6,06	5,80	5,62	5,47	5,35	5,26	5,18	5,11
19	4,96	4,10	3,71	3,48	3,33	3,22	3,14	3,07	3,02	2,97	2,94	2,91
20	10,04	7,56	6,55	5,99	5,64	5,39	5,21	5,06	4,95	4,85	4,78	4,71
21	4,83	3,98	3,59	3,36	3,20	3,09	3,01	2,95	2,90	2,86	2,82	2,79
22	9,65	7,20	6,22	5,67	5,32	5,07	4,88	4,74	4,63	4,54	4,46	4,40
23	4,75	3,89	3,49	3,26	3,11	3,00	2,92	2,85	2,80	2,76	2,72	2,69
24	9,33	6,93	5,95	5,41	5,06	4,82	4,65	4,50	4,39	4,30	4,22	4,16
25	4,67	3,80	3,41	3,18	3,02	2,92	2,84	2,77	2,72	2,67	2,63	2,60
26	9,07	6,70	5,74	5,20	4,86	4,62	4,44	4,30	4,19	4,10	4,02	3,96
27	4,60	3,74	3,34	3,11	2,96	2,85	2,77	2,70	2,65	2,60	2,56	2,53
28	8,86	6,51	5,56	5,03	4,69	4,46	4,28	4,14	4,03	3,94	3,86	3,80
29	4,54	3,68	3,29	3,06	2,90	2,79	2,70	2,64	2,59	2,55	2,51	2,48
30	8,68	6,36	5,42	4,89	4,56	4,32	4,14	4,00	3,89	3,80	3,73	3,67
31	4,49	3,63	3,23	3,01	2,85	2,74	2,66	2,59	2,54	2,49	2,45	2,42
32	8,53	6,23	5,29	4,77	4,44	4,20	4,03	3,89	3,78	3,69	3,61	3,55
33	4,45	3,59	3,20	2,96	2,81	2,70	2,62	2,55	2,50	2,45	2,41	2,38
34	8,40	6,11	5,18	4,67	4,34	4,10	3,93	3,79	3,68	3,59	3,52	3,45

Appendice D (suite)

Degrés de liberté au dénominateur	Degrés de liberté au numérateur											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
18	4,41	3,55	3,16	2,93	2,77	2,66	2,58	2,51	2,46	2,41	2,37	2,34
	8,28	6,01	5,09	4,53	4,25	4,01	3,85	3,71	3,60	3,51	3,44	3,37
19	4,38	3,52	3,13	2,90	2,74	2,63	2,55	2,48	2,43	2,38	2,34	2,31
	8,18	5,93	5,01	4,50	4,17	3,94	3,77	3,63	3,52	3,43	3,36	3,30
20	4,35	3,49	3,10	2,87	2,71	2,60	2,52	2,45	2,40	2,35	2,31	2,28
	8,10	5,85	4,94	4,43	4,10	3,87	3,71	3,56	3,45	3,37	3,30	3,23
21	4,32	3,47	3,07	2,84	2,68	2,57	2,49	2,42	2,37	2,32	2,28	2,25
	8,02	5,78	4,87	4,37	4,04	3,81	3,65	3,51	3,40	3,31	3,24	3,17
22	4,30	3,44	3,05	2,82	2,66	2,55	2,47	2,40	2,35	2,30	2,26	2,23
	7,94	5,72	4,82	4,41	3,99	3,76	3,59	3,45	3,35	3,26	3,18	3,12
23	4,28	3,42	3,03	2,80	2,64	2,53	2,45	2,38	2,32	2,28	2,24	2,20
	7,88	5,66	4,76	4,26	3,94	3,71	3,54	3,41	3,30	3,21	3,14	3,07
24	4,26	3,40	3,01	2,78	2,62	2,51	2,43	2,36	2,30	2,26	2,22	2,18
	7,82	5,61	4,72	4,22	3,90	3,67	3,50	3,36	3,25	3,17	3,09	3,03
25	4,23	3,38	2,99	2,76	2,60	2,49	2,41	2,34	2,28	2,24	2,20	2,16
	7,77	5,57	4,68	4,18	3,86	3,63	3,46	3,32	3,21	3,13	3,05	2,99
26	4,22	3,37	2,98	2,74	2,59	2,47	2,39	2,32	2,27	2,22	2,19	2,15
	7,72	5,53	4,64	4,14	3,82	3,59	3,42	3,29	3,17	3,09	3,02	2,96
27	4,21	3,35	2,96	2,73	2,57	2,46	2,37	2,30	2,25	2,20	2,16	2,12
	7,68	5,49	4,60	4,11	3,79	3,56	3,39	3,26	3,14	3,06	2,98	2,93
28	4,20	3,34	2,95	2,71	2,56	2,44	2,36	2,29	2,24	2,19	2,15	2,12
	7,64	5,45	4,57	4,07	3,76	3,53	3,36	3,23	3,11	3,03	2,95	2,90
29	4,18	3,33	2,93	2,70	2,54	2,43	2,35	2,28	2,23	2,18	2,14	2,10
	7,60	5,52	4,54	4,04	3,73	3,50	3,33	3,20	3,08	3,00	2,92	2,87
30	4,17	3,32	2,92	2,69	2,53	2,42	2,34	2,27	2,22	2,17	2,12	2,09
	7,56	5,39	4,51	4,02	3,70	3,47	3,30	3,17	3,06	2,98	2,90	2,84
32	4,15	3,30	2,90	2,67	2,51	2,40	2,32	2,25	2,19	2,14	2,10	2,07
	7,50	5,34	4,46	3,97	3,66	3,42	3,25	3,12	3,01	2,94	2,86	2,80
34	4,13	3,28	2,88	2,65	2,49	2,38	2,30	2,23	2,17	2,12	2,08	2,05
	7,44	5,29	4,42	3,93	3,61	3,38	3,21	3,08	2,97	2,89	2,82	2,76
36	4,11	3,26	2,86	2,63	2,48	2,36	2,28	2,21	2,15	2,10	2,06	2,03
	7,39	5,25	4,38	3,89	3,58	3,35	3,18	3,04	2,94	2,86	2,78	2,72
38	4,10	3,25	2,85	2,62	2,46	2,35	2,26	2,19	2,14	2,09	2,05	2,02
	7,35	5,21	4,34	3,86	3,54	3,32	3,15	3,02	2,91	2,82	2,75	2,69
40	4,08	3,23	2,84	2,61	2,45	2,34	2,25	2,18	2,12	2,08	2,04	2,00
	7,31	5,18	4,31	3,83	3,51	3,29	3,12	2,99	2,88	2,80	2,73	2,66

Source: Reproduction autorisée de *Statistical Methods* de George W. Snedecor et William G. Cochran, 7^e édition, © 1980 Iowa State University Press, Ames, Iowa 50010

APPENDICE E

Distribution de Poisson

Cette table donne $P\{X = x\}$ pour différentes valeurs de λ . Ainsi pour $\lambda = 4$, $P\{X = 2\} = 0,1465$.

X	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	1,0	1,5	2,0	2,5	3,0
0	0,9048	0,8187	0,7408	0,6703	0,6065	0,3679	0,2231	0,1353	0,0821	0,0498
1	0,0905	0,1637	0,2222	0,2681	0,3033	0,3679	0,3347	0,2707	0,2052	0,1494
2	0,0045	0,0164	0,0333	0,0536	0,0758	0,1839	0,2510	0,2707	0,2565	0,2240
3	0,0002	0,0011	0,0033	0,0072	0,0126	0,0613	0,1255	0,1804	0,2138	0,2240
4	0,0000	0,0000	0,0003	0,0007	0,0016	0,0153	0,0471	0,0902	0,1336	0,1680
5	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0002	0,0031	0,0141	0,0361	0,0668	0,1008
6	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0005	0,0035	0,0120	0,0278	0,0504
7			0,0000	0,0000	0,0000	0,0000	0,0038	0,0034	0,0099	0,0216
8				0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0009	0,0031	0,0081
9					0,0000	0,0000	0,0000	0,0002	0,0009	0,0027
10							0,0000	0,0000	0,0002	0,0008
11							0,0000	0,0000	0,0000	0,0002
12								0,0000	0,0000	0,0000
13									0,0000	0,0000
14										0,0000

X	3,5	4,0	4,5	5,0	5,5	6,0	6,5	7,0	7,5	8,0
0	0,0302	0,0183	0,0111	0,0067	0,0041	0,0025	0,0015	0,0009	0,0006	0,0003
1	0,1057	0,0733	0,0500	0,0337	0,0225	0,0149	0,0098	0,0064	0,0041	0,0027
2	0,1850	0,1465	0,1125	0,0842	0,0618	0,0446	0,0318	0,0223	0,0156	0,0107
3	0,2158	0,1954	0,1687	0,1404	0,1133	0,0892	0,0688	0,0521	0,0389	0,0286
4	0,1888	0,1954	0,1898	0,1755	0,1558	0,1339	0,1118	0,0912	0,0729	0,0573
5	0,1322	0,1563	0,1708	0,1755	0,1714	0,1606	0,1454	0,1277	0,1094	0,0916
6	0,0771	0,1042	0,1281	0,1462	0,1571	0,1606	0,1577	0,1490	0,1367	0,1221
7	0,0385	0,0598	0,0824	0,1051	0,1231	0,1377	0,1462	0,1490	0,1465	0,1396
8	0,0169	0,0298	0,0463	0,0653	0,0849	0,1033	0,1188	0,1301	0,1373	0,1396
9	0,0066	0,0132	0,0232	0,0363	0,0519	0,0698	0,0858	0,1011	0,1144	0,1241
10	0,0023	0,0051	0,0104	0,0181	0,0285	0,0413	0,0558	0,0710	0,0858	0,0993
11	0,0007	0,0019	0,0043	0,0082	0,0143	0,0225	0,0330	0,0452	0,0585	0,0722
12	0,0002	0,0006	0,0016	0,0034	0,0065	0,0113	0,0179	0,0263	0,0366	0,0481
13	0,0000	0,0002	0,0006	0,0013	0,0028	0,0052	0,0089	0,0142	0,0211	0,0296
14	0,0000	0,0000	0,0002	0,0005	0,0011	0,0022	0,0041	0,0071	0,0113	0,0169
15	0,0000	0,0000	0,0000	0,0002	0,0004	0,0009	0,0018	0,0033	0,0057	0,0090
16		0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0003	0,0007	0,0014	0,0026	0,0045
17			0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0003	0,0006	0,0012	0,0021
18				0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0002	0,0005	0,0009
19					0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0002	0,0004
20						0,0000	0,0000	0,0000	0,0001	0,0002
21							0,0000	0,0000	0,0000	0,0001
22								0,0000	0,0000	0,0000
23									0,0000	0,0000
24										0,0000

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.
(2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation 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.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes 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;
6. 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;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;

• veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et de l'enseignement des langues nationales;

• fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;

• définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;

• élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'éducation, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des bénéficiaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs inhérents de l'Etat.

Article 15 : (1) 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 susévoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.
(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.
(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toutes autres nuisances est interdite ^{ou} sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation

Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.
(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les

parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Il est formellement interdit de ce fait proscrire les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES FIGURES ET SCHEMAS	vii
RESUME.....	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE. CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1-1-Contexte et justification.....	5
1-2-Formulation et position du problème.....	8
1.3 OBJECTIF DE L'ETUDE.....	13
1. 3.1 - Objectif général.....	13
1, 3,2 – Objectifs spécifiques	14
1-4 – Intérêts de l'étude.....	16
1.4-1 – Sur le plan politique	16
1-4-2 –Sur le plan scientifique	16
1, 4, 3-Sur le plan social	17
1, 4,4- Sur le plan pédagogique	17
1.4.5. Sur le plan personnel	17
1.5.. Délimitation de l'étude.....	17
1.5.1. Sur le plan contextuel	18
15,2- Plan thématique ou conceptuel.....	18
1-5-3 PL AN SPATIAL OU GEAGRAPHIQUE.....	19
1.5-4 – Plan temporel.	19
CHAPITREII : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....	20
2-1- Définition des concepts clés	20
2-2-Revue de la littérature	26
2-2-1. A Propos de la formation des enseignants : bases juridiques de la formation continue	27
2.2.2 Modalités de mise en œuvre de la supervision pédagogique en formation continue.	28
2-2-2-1. De la mise en œuvre de l'inspection pédagogique	28
2-2-2-2. Les types d'inspection pédagogique.....	29
2-2-2-2-1. L'inspection diagnostique.....	29

2-2-2-2-2. L'inspection conseil ou inspection-évaluation ex ante	30
2-2-2-2-3. L'inspection proprement dite ou inspection évaluation ex post.....	30
2-2-2-2-4. La chaine de l'inspection pédagogique.....	31
2.2.2.2. De la mise en œuvre de l'animation pédagogique.....	33
2.2.2.2.1 Définition de l'animation pédagogique.....	33
2-2-2-2-2 Importance et objectif de l'animation pédagogique.....	33
2-2-2-2-3 Fondements de l'animation pédagogique.....	33
2-2-2-2-4 Les techniques d'animation pédagogique	34
2-2-2-2-5 Fonction de l'animateur pédagogique	35
2-2-2-3 De la mise en œuvre de l'accompagnement pédagogique.....	36
2-2-2-3-1 Définition.....	36
2-2-2-3-2 : Objectifs et importances.....	36
2-2-2-3-3 Fondement de l'accompagnement pédagogique.....	37
2-2-2-3-4. Stratégie d'intervention et moyen de mise en œuvre.	38
2-2-2-3-5 Pratique de l'accompagnement pédagogique	38
2-2-2-4 De la mise en œuvre de la visite de classe.....	39
2-2-2-4-1 Définition.....	39
2-2-2-4-2 la théorie des visites d'école ou de classe.....	39
2-2-2-4-3 pratique de la visite d'école ou de classe	39
2-2-2-5. Les objectifs et principes de la formation des enseignants	41
2-2-2-5-1. Types de formation	43
2-2-2-6- Formation continue et efficacité pédagogique de l'enseignant	47
2-2-2-7. Pour une bonne réussite des actions de la supervision pédagogique en formation continue par les différents acteurs	49
2.2.2.8. Evaluation des pratiques enseignantes analyse de Léopold Paguay.....	52
2.2.2.8.1 Sur quoi porte l'évaluation ? Objets et critères de qualité	52
2.2.2.8.2. Des référents d'un enseignement de qualité : vision Anglo-Saxon.....	53
2.2.2.8.3 Des référents pour l'évaluation des enseignants.....	54
2.2.2.8.4 Les fonctions de l'évaluation : point de vue SEKOU et ses collaborateurs....	56
2.2.2.9 Une nécessaire définition des standards et référentiels pour une évaluation efficace des enseignants	59
2.2.2.10 Évaluation des enseignants dans les pays industrialisés : cas de l'Angleterre et le pays de Galles.....	62
2.2.2.11 L'évaluation des enseignants en cours de carrière dans différents pays : cas de la France	63

2.2.2.12 Evaluation des compétences des enseignants : l'expérience Roumaine D'Alexandre Crisau /2000)	64
2.2.2.13. Une pratique prometteuse d'évaluation en France : de l'inspection individuelle au Portfolio par Robert Girerd.	65
2-3- Théories explicatives du sujet.....	68
2-3-1 La théorie sociale cognitive	68
2-3-2 La théorie de l'apprentissage vicariant	70
2-3-3 La théorie de l'auto efficacité	72
2-3-4 Approche collaborative dans la formation continue des enseignants en cours de service... ..	73
2-3-5 Théorie de Management de l'établissement scolaire pour une efficacité de l'enseignant... ..	74
DEUXIEME PARTIE. CADRE METHODOLOGIQUE	77
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	78
3-1- Rappel de la question de recherche.....	78
3-2- Hypothèse générale et hypothèses de recherche	78
3-2-1- Hypothèse générale	78
3.2.1.1. Description de l'hypothèse générale (H G)	79
3-2-1-2-les variables, les Indicateur et les modalités des hypothèses de recherche.....	79
3-2-3tableau récapitulatif des hypothèses variables indicateurs et modalités	82
3-3- Méthode d'investigation.....	85
3-3-1- Le type de recherche.....	85
3-3- 2 La population de l'étude	85
3-3-3 La population parente	85
3-3-4 Population cible	86
3-3-5- Population accessible.....	86
3-4- Échantillon et technique d'échantillonnage	88
3-5- Description de l'Instrument de collecte des données.....	90
3-6- Validation de l'instrument de collecte des données.....	91
3-7- La procédure de collecte des données.....	91
3-8- Technique de dépouillement des données.....	92
3-9- Méthode d'analyse des données	92
3-9-1-Statistique descriptive.....	92
3-9-2 Règle de décision	93
Troisième partie : CADRE OPERATOIRE	94
CHAPITRE IV : PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	95
4.1. Présentations des données	95

4.1.1. Identification des enseignants par sexe	95
4.2 Vérification des hypothèses de recherche	110
4.2.1. Vérification de la première hypothèse de recherche (HR1)	110
4-2-2. vérification de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)	112
4.2.3. Vérification de la troisième hypothèse de recherche (HR3).....	114
4.2.4. Vérification de la quatrième hypothèse de recherche (HR4).....	116
CHAPITRE V : INTERPRETATION DES RESULTATS D'ANALYSE, DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	120
5.1. Interprétations et discussion des résultats.....	120
5-1-1-Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche n°1	120
5-1-2- Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche N°2	122
5-1-3- Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche N°3	123
5-1-4- Interprétation et discussion des résultats de l'hypothèse de recherche N° 4	125
5-2- Difficultés rencontrées.....	126
5-3- Recommandations.....	127
CONCLUSION GENERALE	130
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	133
ANNEXES	137
TABLE DES MATIERES.....	143