



U.F.R. Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'éducation

Ecole doctorale : Homme, Sociétés, Risques, Territoire (ED HSRT)

Laboratoire CIVIIC – EA 2657

Guy MOUSSAVOU

Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation

La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon :

**Contribution à la construction d'une professionnalité enseignante au sein
de collectifs de travail.**

Perspectives de l'organisation apprenante scolaire.

(sous la direction de Thierry ARDOUIN, Professeur des universités)

Composition du jury

**Jean-François MARCEL, Professeur en sc. de l'éducation, ENFA Université de Toulouse,
Président du jury**

Jean CLENET, Professeur en sc. de l'éducation, Université de Lille1, Rapporteur

Philippe MAUBANT, Professeur en sc. de l'éducation, Université de Sherbrooke, Rapporteur

Thierry ARDOUIN, Professeur en sc. de l'éducation, Université de Rouen, Directeur de thèse

12 décembre 2013

A Sylvie, mon épouse

A mes enfants, Allan, David et Annaelle

A ma mère

A la mémoire de mon père, de Mwa Doum, Ya Vickos, Ya Mélanie, Ya Alain, Chantal

Remerciements

Ce travail de thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien de nombreuses personnes auxquelles je tiens à exprimer ma gratitude.

Je remercie d'abord Thierry Ardouin, pour avoir accepté de diriger cette thèse. Un grand merci pour ses conseils méthodologiques et son orientation qui m'ont été d'une utilité indispensable pour développer ce travail.

Ma reconnaissance s'adresse aux rapporteurs qui m'ont fait l'honneur de bien vouloir accepter d'évaluer ce travail de recherche, ainsi qu'à l'ensemble des membres du jury pour leur présence et intérêt qu'ils portent à mes travaux.

Je n'omettrais pas de remercier Thierry Piot qui m'a donné envie de m'engager dans ce projet thèse. Un grand merci pour ses orientations depuis la Licence de sciences de l'éducation.

Je tiens également à remercier tous les membres du laboratoire CIVIIC pour leur accueil et leur accompagnement tout au long de cette recherche. Qu'ils trouvent ici ma gratitude pour leurs suggestions lors de nos différents travaux.

Je remercie les Grands témoins de l'encadrement des enseignants qui m'ont apporté des productions complémentaires à la réalisation de cette étude.

Merci à Eric Buhot qui a contribué à ma réflexion au travers de discussions.

Mes remerciements à Ruth Ibondou Tala pour son apport méthodologique.

Je n'oublierai pas mes frères, sœur, neveux et nièces : Sébastien, Alias, Cécile, Brice, Prestige, Erudit, Alainsted, Joé, Thythy, Fafath, Romain, Sandra, Yayi.

En pensant à l'ensemble des membres de l'AGC, j'exprime ma gratitude à Hubert, Brice, Ephrem, Robert, Thierry, Héritier, Wallyd, Gaël, Syndey, Mohamed, Cédric, Aïcha, Annie, Blanche.

Un grand merci à mon épouse Sylvie, pour ses encouragements et son soutien tout au long de cette recherche.

Sommaire

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction générale	8
Section1 : La notion de professionnalisation pour poser un cadre d'analyse du système éducatif gabonais	14
Introduction première section	14
1. Contexte socio-économique et démographique : Le Gabon, «un paradoxe» du sous développement	15
2. Le secteur de l'éducation	18
2.1. Bref aperçu historique sur l'implantation de l'école au Gabon: l'école coloniale	18
2.2. Le système éducatif post-colonial	23
Conclusion de la première section	58
Section2 : La notion de professionnalisation pour aborder la complexité du travail enseignant et les logiques de professionnalisation	60
3. Complexité du travail enseignant	60
3.1. Les dimensions du travail enseignant	63
4. Les dimensions multiples de la professionnalisation	74
4.1. Des définitions aux acceptions multiples de la professionnalisation	74
4.2. De la profession comme origine de la professionnalisation	83
4.3. De la professionnalisation comme articulation des compétences professionnelles	85
4.4. De la professionnalisation comme reconnaissance d'une identité professionnelle	93
4.5. Des voies multiples de la professionnalisation selon Richard Wittorski	99
Conclusion de la deuxième section	103
Section3 : La notion de professionnalisation pour caractériser l'apprentissage par l'expérience et le développement des compétences pour enseigner dans l'ordinaire des classes	105
Introduction troisième section	105
5. Professionnalisation et modèles d'action	106
5.1. Modèles d'actions du travail enseignant	106
5.2. Les organisations du travail enseignant	123
Conclusion partielle de la troisième section	139
6. Problématique et hypothèse	140
7. Caractérisation de la professionnalisation par l'expérience	149
7.1. Présentation de la recherche	149
7.2. Présentation et analyse des données	169

7.3. Discussion	208
Conclusion générale	239
Bibliographie	244
Sitographie	254
Table des matières	255
Annexes	259

« L'expérience, est une lanterne que l'on porte dans le dos et qui n'éclaire que le chemin parcouru ».

CONFUCIUS (551-479 av. J.-C.)

Mais, l'expérience est également « une confrontation aux situations rencontrées. Elle peut permettre l'acquisition de nouvelles compétences et l'élaboration de projet pour la pratique ».

GIP ALFACENTRE (septembre 2004)

MOTS ET CONCEPTS CLÉS : Professionnalisation, développement professionnel, apprentissage vicariant, apprentissage par l'expérience, organisation apprenante, Gabon.

Introduction générale

Cette recherche a pour objectif de caractériser la professionnalisation par l'expérience d'enseignants sans formation initiale et s'inscrit dans le paradigme de *l'analyse plurielle* qui permet d'appréhender, de décrire et de caractériser les différentes dimensions des pratiques enseignantes, d'en comprendre l'articulation et le fonctionnement¹. Partant du principe que « *le choix de situations d'apprentissage, la préparation de ces activités, leur régulation en classe font que l'enseignement [...] et les apprentissages scolaires s'organisent en fonction des hypothèses implicites de l'enseignant sur la manière dont l'élève apprend et qui empruntent à des champs divers que sont la psychologie, la didactique, la pédagogie, [...], l'épistémologie, la sociologie et l'éthique* », cette analyse considère qu'« *aucun de ces champs à lui seul ne peut fonder ...* »² et permettre de caractériser la profession enseignante. Ce travail se veut pour ambition de mettre prioritairement l'accent sur les parcours professionnels et l'insertion professionnelle, partant du principe qu'on ne peut dissocier les trajectoires des « manières d'être au métier »³.

Cette recherche qui se veut pour objectif d'interroger la notion de professionnalisation pour des enseignants sans formation initiale, part d'un double constat : d'une part la littérature sur le concept de professionnalisation n'aborde cette notion que pour évoquer les dispositifs formels et les pratiques issus de la formation initiale, et, d'autre part, au Gabon comme dans la plupart des pays en voie de développement, il y a des individus qui enseignent sans formation professionnelle initiale. L'exemple le plus remarquable fut le recrutement massif en 1997 de 1200 enseignants du primaire, ayant des profils différents et mis dans des situations de classe avec « peu »⁴ de formation initiale. Ce problème de la formation initiale se pose

¹ Altet M., Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, Revue française de pédagogie. Volume 138, 2002, pp. 85-93.

² Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 6^e édition, Paris, 2004.

³ Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Revue, n°8-janvier 2008.

⁴ Nous restons prudent sur la durée de cette formation, car, si dans notre travail de terrain il apparaît que dans certaines provinces, « les 1200 » ont eu 3 mois de formation initiale,

aussi avec acquitté dans des écoles privées confessionnelles autorisées par l'administration de l'éducation nationale à exercer et permettre ainsi la résorption du problème de l'insuffisance d'infrastructures d'accueil. Dans la plupart de ces établissements, les enseignants qui y sont recrutés n'ont suivi aucune formation avant de prendre une classe.

Le terme de professionnalisation est polysémique et traduit une intention sociale⁵. Cette intention sociale traduit elle-même plusieurs logiques de formation. Ainsi par exemple dans le cadre de la formation professionnelle initiale, la professionnalisation s'inscrit du côté de l'offre de formation faite par l'institution représentée par les IUFM⁶. Il s'agira là de la logique de l'intégration-assimilation caractérisée par « se former par l'acquisition de savoirs » ou des logiques réflexion sur et pour l'action caractérisée par « se former par l'analyse de son action ». Une autre façon d'aborder la professionnalisation est de l'inscrire dans la logique de l'action caractérisée par l'apprentissage sur le tas qui se traduit par « se former par le faire ». Ainsi, la professionnalisation est à la fois un dispositif proposé aux sujets et un moyen de développement professionnel à partir de la dynamique des sujets. De ce fait, la professionnalisation traduit le processus par lequel passe une personne pour construire sa professionnalité dans toutes ses composantes.

En positionnant le terme dans ses différentes acceptions, car l'« *étude des processus de professionnalisation a pour ambition de prendre en compte l'analyse des niveaux macro stratégiques, politiques et légaux, mais aussi organisationnel et micro homme-formation-travail* »⁷, il s'agira dans notre thème d'interroger le concept de professionnalisation du point de vue des personnes qui enseignent sans formation initiale. Ainsi, notre problématique entendra la professionnalisation en tant que transaction identitaire, comme un processus d'acquisition des compétences pour enseigner. Nous prendrons comme modalité de professionnalisation, une activité qui favorise l'acquisition des ressources nécessaires à la mise en place de la compétence, en prenant en compte des échanges pratiques, les communautés de pratiques et une modalité de l'autoformation dans laquelle l'individu apprend par lui-même.

certaines déclarations officielles n'ont pas le même discours et insistent sur le fait qu'elle a duré 9 mois.

⁵Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, Paris, 2007.

⁶ Wittorski R., « Développement professionnel d'enseignants des premier et second degré », séminaires du 20 et 21 novembre 2008 à l'INRP.

⁷ Clénet J., Maubant P., Poisson D. (dir), Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité, L'Harmattan, Paris, 2012.

L'intérêt de mener une telle étude réside dans le fait de formaliser comment se construit l'activité enseignante « dans, par et pour l'action » et de contribuer à la construction d'une professionnalité enseignante permettant à l'enseignant sans formation initiale d'être un acteur compétent au sein de collectifs de travail et à l'échelle de l'établissement scolaire. Une telle approche a pour but de ne pas laisser l'enseignant seul dans sa classe, et de lui fournir un instrument d'analyse qui lui permette de rendre lisible sa pratique quotidienne. Cette recherche qui s'inscrit dans la continuité de nos travaux sur le travail enseignant en lien avec la réalité dans les situations de classe, nous conduit à questionner de manière critique la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale:

1. Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon? Nos travaux menés antérieurement dans le cadre du Master en sciences de l'éducation, soulignaient déjà le fait que c'est faire face en moyenne à plus d'une cinquantaine d'élèves. Les parcours de professionnalisation y sont divers. Des centres de formation des instituteurs, aux écoles normales des instituteurs (désormais: ENI), en passant par les collèges d'enseignement normal, les niveaux de recrutement sont passés de la classe de 3^{ème} à celle de terminale. Avec les ENI aujourd'hui dont la durée de formation initiale est d'une année, nous soulignons déjà dans notre mémoire en parlant de notre pratique professionnelle, que nous devons faire abstraction de notre préparation pédagogique et construire avec nos croyances personnelles, des outils qui devaient permettre à nos 87 élèves de pouvoir lire. Cette situation qui est vraie dans l'ordinaire des classes gabonaises posait déjà le problème de l'écart entre le prescrit et le réel, tant au Gabon que dans les classes des enseignants français avec lesquels nous nous étions entretenus. A ces dispositifs de formation initiale, s'ajoutent des enseignants sans formation initiale des écoles privées laïques ainsi que ceux issus du dispositif appelé « 1200 » enseignants qui ont été recrutés et mis dans des classes sans formation professionnelle initiale. Cette expérience qui n'a pas été reproduite et qui fait partie d'un recrutement officiel, ainsi que celle des enseignants du privé censés venir résorber le problème de l'échec scolaire, attirent notre attention pour voir comment des enseignants sans formation initiale ont construit des capacités qui leur ont permis de faire acquérir des connaissances aux élèves.

2. **Quelle est l'activité professionnelle des enseignants ?** Cette connaissance en lien avec leur travail est une « *connaissance ouvragée témoignant de l'expérience de la personne* »⁸. C'est une connaissance vécue en lien avec la totalité de la personne, sa propre histoire de vie, des expériences antérieures, son histoire scolaire, ses rencontres avec des modèles du savoir-enseigner, sa carrière. Cette subjectivité du savoir de l'expérience personnelle doit s'éprouver et se vérifier dans le travail quotidien, par un travail engagé dans l'action. Nous reviendrons plus largement sur cette connaissance ouvragée dans la troisième section de notre thèse en soulignant qu'elle est une connaissance plurielle de nature diverse qui est réellement travaillée par les enseignants en classe.

3. **Pourquoi des individus qui ont les mêmes consignes procèdent-ils différemment et pourquoi ces consignes n'aboutissent pas au même résultat?** C'est la dimension interprétative du travail enseignant : dans le domaine du travail sur l'interaction humaine, on est dans le domaine d'une relative incertitude.

Comme le soulignent Tardif et Lessard (2000), dans le travail enseignant, les opérateurs ne suivent pas les procédures prescrites et réinventent le prescrit face au réel (tâche redéfinie) et sont amenés à affronter les difficultés que la prescription scolaire ne prévoit pas.

4. **Quelle est l'activité réelle des enseignants en vue du développement des compétences professionnelles** définies comme un savoir agir finalisé, fonctionnel, contextualisé et ajustable ? Cette activité comporte une dimension productive et une dimension constructive. La dimension productive concerne ce que transforme un travailleur et comment il le transforme: par le fait de faire la classe, l'enseignant transforme les élèves et cette transformation peut être en partie caractérisée par les performances des élèves : il s'agit de considérer ce qu'il met en œuvre pour que les élèves apprennent.

La dimension constructive de l'activité concerne ce que le travailleur peut apprendre lui-même de son activité par le fait de conduire cette activité et en dehors d'une formation particulière. Cette dimension nous dit comment l'enseignant apprend certains aspects de son métier par la capitalisation de son

⁸ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, De Boeck, Bruxelles, 2000.

expérience quotidienne.

- 5. Comment la dimension collective du travail enseignant se donne-t-elle à voir et contribue à la construction des compétences pour des enseignants avec peu ou sans formation initiale?** Ce partage de l'apprentissage mène à une diffusion croissante de ce qui se passe dans les classes et dans l'école, et participe au développement mutuel de la pratique pédagogique. « Imbriquer l'apprentissage dans le réseau social des écoles contribue à la cohérence croissante de la manière dont se comportent les membres des communautés apprenantes en transformation »⁹.

Si l'essentiel de notre travail sur les pratiques enseignantes a porté jusque-là sur l'écart entre le prescrit, le réel et la dimension interprétative du travail enseignant, notre travail actuel s'inscrit dans la perspective d'un mouvement de professionnalisation en cours qui place l'activité professionnelle et le jugement des enseignants au centre de la formation initiale des enseignants.

Dans une première partie nous aborderons la notion de professionnalisation pour poser un cadre d'analyse du système éducatif gabonais de manière à saisir les profils divers et le processus de professionnalisation de ces instituteurs gabonais. L'une des questions essentielles à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : comment les instituteurs gabonais n'étant pas passés par une formation initiale se professionnalisent-ils ?

Dans une seconde partie, nous interrogerons la notion de professionnalisation pour aborder la complexité du travail enseignant en mettant en évidence les principales caractéristiques et les dimensions cardinales de ce travail que sont la dimension écologique, la dimension opératoire, et la dimension interprétative.

Dans une troisième partie, nous présenterons notre dispositif de recherche qui s'attachera à étudier la notion de professionnalisation pour saisir à partir d'une analyse du discours des enseignants « 1200 » et ceux de l'école privée gabonaise sur leurs pratiques, comment l'enseignant sans formation initiale élabore et mobilise des ressources hétérogènes pour faire face à son activité quotidienne et devenir progressivement un enseignant expérimenté. Cette approche qui se veut une approche pluridisciplinaire de par la complexité du processus des

⁹ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, *Op.Cit.*

pratiques enseignantes et des difficultés que les enseignants témoignent de leurs activités en classe, tentera de croiser les approches sociologique, pédagogique, psychologique, didactique, épistémologique, et les approches issues du knowledge management, pour mieux restituer les différentes composantes de ce processus.

La conclusion permettra d'envisager les savoirs d'expérience et les pistes de réflexion sur les collectifs de travail ou plus largement sur les organisations apprenantes scolaires comme réponse à la construction de la professionnalité enseignante de ces individus avec peu ou pas de formation initiale.

Section1 : La notion de professionnalisation pour poser un cadre d'analyse du système éducatif gabonais

Cette première section qui a pour objectif de présenter le système éducatif gabonais en examinant l'évolution du système de scolarisation, commencera par situer le cadre géographique, démographique ainsi que le contexte sociopolitique et économique du Gabon.

Introduction première section

Situé au centre ouest de l'Afrique et traversé d'est en ouest par l'équateur, le Gabon a une superficie de 267 667 km². Dès son indépendance le 17 août 1960, le pays s'est engagé dans une politique de scolarisation de masse. Ainsi, est institué la loi 16/66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'éducation en république gabonaise¹⁰. Cependant, malgré cette volonté politique et une scolarisation net de plus de 90% placée parmi les meilleurs des pays d'Afrique noire, le Colloque national des Inspecteurs du Premier Degré de 1979, les Etats généraux de l'éducation et de la formation de 1983 et 2010, et les Journées nationales de réflexion sur le redoublement de 1999 soulignent que de nombreuses difficultés liées au manque de structures d'accueil et d'enseignants vont se présenter dès ces années d'indépendance dans le système éducatif gabonais. Ces difficultés vont se signaler par un rendement interne de plus en plus faible caractérisé principalement par des taux de redoublement et de déperdition scolaire préoccupants. On peut noter par exemple qu'en 1999, 47% seulement des élèves inscrits en classe de CP1 (cours préparatoire première année) sont admis au CP2 (cours préparatoire 2^e année qui correspond au CP en France).

Dans cette section qui présente le système éducatif gabonais, il nous semble opportun dans un premier temps de donner quelques indications sociodémographiques et économiques pour

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale, Plan d'action, Education pour tous, Libreville, Novembre 2002, consulté le 18 septembre 2011 sur le site internet : planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gabon/Gabon%20PNA%20EPT.pdf

situer le Gabon et saisir les effets de ces données sur le processus de scolarisation des élèves et de professionnalisation des enseignants.

1. Contexte socio-économique et démographique : Le Gabon, «un paradoxe» du sous développement

Avec une population de 1 505 000 habitants¹¹ et une espérance de vie de 62 ans¹², le Gabon est l'un des plus petits pays d'Afrique. Ses pays limitrophes sont au Nord, le Cameroun et la Guinée Equatoriale, au Sud et à l'Est, le Congo, et, à l'Ouest, il est limité par l'Océan atlantique.

¹¹ http://www.unicef.org/french/infobycountry/gabon_statistics.html?p=printme

¹² <http://www.unicef.org>, op.cit.



GABON

- Capitale d'État (plus de 350 000 hab.)
- Plus de 50 000 hab.
- Plus de 20 000 hab.
- Autre ville ou village
- Route principale
- Route secondaire
- - - Autre route et piste
- Voie ferrée
- ✈ Aéroport, aérodrome
- - - Frontière non définie
- Limite de province
- Oyem** Chef-lieu de province
- Bitam** Chef-lieu de département
- ▲ Pétrole
- Barrage, chute
- Mers ou zones inondables



Selon les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD-Gabon, 2003), la population gabonaise est fortement urbanisée (86%) et est marquée par un exode rural massif qui a contribué à accroître la pression de la population urbaine sur les infrastructures urbaines et à dégrader les conditions de vie. Cette situation qui est vraie pour l'ensemble des infrastructures, l'est aussi pour les structures d'accueil scolaires, entraînant ainsi des effectifs pléthoriques dans des salles de classe.

Riche en ressources naturelles et ayant une extraordinaire diversité biologique ainsi que de riches gisements de minerais de fer et de manganèse, il est le quatrième producteur de pétrole en Afrique et le deuxième exportateur de bois. L'exploitation forestière est une richesse qui représente 8% du PIB. Par contre, l'industrie et les services sont peu développés.

L'économie gabonaise a pour principale ressource le pétrole qui à lui seul, a généré par exemple en 2005, 54 % du PIB, 63 % des recettes de l'Etat et 84 % des recettes d'exportation.

Le Gabon classé par le FMI pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, n'est pas éligible à l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE), et ne peut donc pas bénéficier d'annulations de dette.

En 2012 son indice de développement humain (IDH) le situait au 106^e rang mondial sur 187 pays¹³. Malgré ses richesses pétrolières, le Gabon connaît une pauvreté très forte surtout en zone rurale. Ses indicateurs sociaux sont en dessous de ceux des pays ayant un même niveau de revenu. Environ 33 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, et le taux de chômage s'élève à 16,3%. En matière de santé, 87% de la population y accède¹⁴.

Si on peut convenir que la qualité du système éducatif d'un pays est fonction de sa richesse, on peut aussi remarquer que cela n'est pas le cas du Gabon dont le PIB par habitant en 2011 est de 16 000 dollars et que l'IDH ne reflète pas le niveau de la richesse de ce pays. Ce qui fait dire aux experts que c'est un « paradoxe » en matière de développement social, sanitaire et éducatif¹⁵

Ce paradoxe gabonais se manifeste aussi par le fait que seulement 4.6% du PIB est investi dans l'éducation alors qu'un pays tel que le Botswana qui a des revenus semblables en investit 9.3.

¹³ <http://hdrstats.undp.org/fr/pays/profils/GAB.html>, consulté le 23 mars 2012.

¹⁴ PNUD, Premier rapport OMD-Gabon, 2003

¹⁵ BAFD/OCDE, Perspectives économiques en Afrique, 2004

Les données sociodémographiques et économiques ainsi présentées, nous allons maintenant présenter le système éducatif gabonais, en nous attachant sur quelques données sur les structures d'accueil, les conditions de recrutement des enseignants et quelques indications sur les résultats scolaires des élèves.

2. Le secteur de l'éducation

Dans la présentation de ce système éducatif, il nous semble important de commencer par un bref rappel historique qui va s'attarder à dresser l'héritage de l'école coloniale et les difficultés qui se sont très vite présentées dès l'accession du Gabon à l'indépendance.

Le détour par l'histoire est instructif dans la mesure où il montre le poids des traditions, les difficultés dans la mise en place d'un système éducatif de qualité et leurs conséquences sur le système de recrutement des enseignants.

2.1. Bref aperçu historique sur l'implantation de l'école au Gabon: l'école coloniale

Le système éducatif gabonais a été marqué pendant longtemps par son histoire coloniale. L'analyse des autorités de ce pays fait apparaître que son rendement en termes de structure est en partie lié à son passé de pays colonisé. C'est pour cette raison qu'il nous est important de dresser quelques brèves indications sur l'implantation des écoles confessionnelles, de l'école officielle et leurs systèmes d'enseignement pour voir quel est leur implication sur le système éducatif en général et sur la formation des maîtres.

Dans les colonies de l'A.E.F. (Afrique Equatoriale Française) notamment au Gabon et au Moyen-Congo, l'enseignement reste l'œuvre des missionnaires religieux de 1883 à 1900.

2.1.1. L'implantation de l'école confessionnelle

L'implantation de l'école au Gabon est liée à l'implantation progressive des missions protestantes américaines et des missions catholiques. Ainsi, les premières missions presbytériennes et celles de l'American Board of Commissioners for Foreign Missions

(A.B.C.F.M.) s'installent au Gabon en 1842¹⁶, puis, deux ans plus tard, en 1844¹⁷ est fondée la première mission catholique. L'A.B.C.F.M. est le premier bureau des missions étrangères fondé aux USA à Bradford dans le Massachussetts le 28 juin 1810 par le Massachussetts General Association (Association congrégationaliste générale du Massachussetts). Cette association s'implante pour la première fois au Gabon le 22 juin 1842 avec deux jeunes pasteurs John Leighton et Benjamin Griswold qui fondent la première mission du Gabon à Baraka dans un ancien parc d'esclaves portugais. Ils seront suivis en décembre de la même année par les Révérends William Walker et Ira M. Preston. Les missionnaires justifiaient cette installation par le fait que les populations gabonaises « étant aimables et ouvertes » avaient soif d'instruction. Ainsi, dès juillet 1842, une école fut ouverte au Gabon avec un effectif de quinze élèves. En 1843, un an seulement après cette installation, on comptait déjà trois écoles avec soixante élèves. Du côté de Baraka, il y avait une école de garçons et une école de filles dont la plupart des élèves étaient internes. La présence des élèves à l'internat favorisait un contact permanent avec les missionnaires et une formation suivie qui les amenaient à devenir des collaborateurs des missionnaires en les aidant à étendre leur mission dans des villages éloignés des côtes de l'Estuaire. Ainsi, la mission d'évangélisation et d'instruction s'étendit vers l'intérieur du Gabon. Selon Hermine Matari et Romaric Franck De Mongaryas¹⁸ qui citent Ntsame Assogo¹⁹ l'évangélisation et la formation étaient étroitement imbriquées et devaient se poursuivre simultanément, constituant deux éléments dynamiques de l'œuvre missionnaire en général. C'est pourquoi, poursuivent ces auteurs, le personnel enseignant se composait de pasteurs américains et de leurs épouses ainsi que d'autres chrétiens. Il semble important de noter que pour la première fois, la mission de l'école qui est d'éduquer, former et instruire était le fait des missionnaires qui utilisaient leur savoir biblique pour apporter le savoir aux populations gabonaises. On pouvait noter des effectifs de 1600 élèves dans ces écoles protestantes. Quant aux résultats scolaires, ils se caractérisaient par un échec scolaire causé par l'abandon ou l'exclusion de près de trois quarts des élèves. Il est aussi à noter que

¹⁶ Onomo-Etaba R., Histoire de l'Eglise catholique du Cameroun : De Grégoire XVI à Jean-Paul II (1831-1991), l'Harmattan, Paris, 2007

¹⁷ Métégué-N'Nah N., Histoire du Gabon : Des origines à l'aube du XXI^e siècle, <http://books.google.fr/books>: site internet consulté le 17 octobre 2011

¹⁸ Matari H., De Mongaryas R.F., Ecole primaire et secondaire au Gabon, l'Harmattan, Paris, 2011.

¹⁹ Ntsame Assogo J., Le fondement de la collaboration entre l'Eglise et l'Etat au Gabon, Thèse pour le Doctorat de 3^{ème} cycle en sciences de l'éducation, Université de Bordeaux 2, 1989, pp.19-20.

cette installation des missionnaires dont l'objectif avoué est d'ouvrir des missions et d'évangéliser les populations locales, et qui va se poursuivre avec la création des écoles sur les côtes de l'estuaire, va constituer la première étape du processus de scolarisation. Cette première étape se poursuivra avec l'importance que prend l'autorité coloniale qui va dans un premier temps instituer un décret du 28 décembre 1920 stipulant que le français est la seule langue d'enseignement au Gabon et organiser dans un second temps un système d'enseignement autour d'un regroupement des pays de l'Afrique Equatoriale Française (A.E.F.) comprenant le Tchad, l'Oubangui-Chari (actuelle Centrafrique), le Moyen Congo (Congo Brazzaville) et le Gabon.

Cette école confessionnelle qui fut la première école gabonaise avec la fondation de la première mission protestante américaine s'étendra avec l'ouverture de la première école confessionnelle catholique par le père Jean Rémy Bessieux en 1945. C'est aussi dans une région navigable que cette première école va voir le jour. On pouvait recenser des effectifs de 1500 élèves dans cette école catholique de Sainte Marie à Libreville. Jusqu'en 1949, elle n'accueillait que les garçons. C'est avec l'arrivée des sœurs de la congrégation de l'Immaculée Conception de Castres du Gabon un an après, que les filles vont avoir accès à l'instruction à caractère moraliste.

La politique de l'administration coloniale française va accroître les clivages entre catholiques et protestants. Elle va combattre les missions religieuses dites étrangères et favoriser l'installation des missions dites "nationales" en leur apportant le soutien nécessaire à l'accomplissement de leur mission d'extension rapide de l'enseignement catholique.

L'enseignement était assuré par les pères spiritains par manque d'enseignants de métier. La finalité de l'école était conforme aux besoins des missionnaires et de l'administration coloniale. Très tôt, cette première école catholique suite au silence de la hiérarchie catholique française juste après sa création, va être confrontée au problème de structures d'accueil et du manque de matériel pédagogique entraînant ainsi des échecs scolaires.

La mission catholique va tout de même s'implanter progressivement à l'intérieur du pays et y créer des écoles suite à un décret de l'administration coloniale française²⁰ interdisant aux missions protestantes américaines d'enseigner dans une autre langue que le français. Ce décret qui va favoriser la mission catholique française, va donc amener les missionnaires américains à quitter progressivement le Gabon et poursuivre leur mission d'évangélisation au Cameroun.

²⁰ Décret du 9 avril 1883 portant institution des écoles primaires au Gabon.

2.1.2. L'enseignement confessionnel

L'enseignement confessionnel va s'articuler autour de l'initiation des jeunes garçons à la pratique des métiers manuels. Y sont enseignées quelques notions de français, de géographie, de l'histoire sainte, de l'arithmétique et de la musique. Mais, l'accent est plus mis sur l'évangélisation qui se fait en même temps que l'enseignement professionnel qui forme les apprentis à la boulangerie, la maçonnerie, la cordonnerie, l'élevage, le jardinage et le commerce.

Du côté des filles la formation s'articulait autour de la lecture et l'art ménager. L'objectif ici est de les préparer à leur vie future d'épouses au service des jeunes futurs moniteurs et évangélistes.

2.1.3. L'école officielle

Les mesures prises sur la laïcisation de l'école française vont avoir leur impact dans les colonies françaises. Ainsi, une campagne de dénigrement est menée par l'administration coloniale contre l'école confessionnelle justifiant que cet ordre d'enseignement s'oriente plus vers la formation professionnelle au lieu de mettre en place un enseignement plus théorique qui est la voie pour la formation de l'élite de ces colonies.

Cependant, l'église continue à étendre sa mission d'évangélisation et n'est pas complètement soumise à l'autorité de l'administration coloniale.

Selon Matari²¹ qui cite N'dioulou (1982-1983), c'est entre 1883 et 1907 que l'administration coloniale va développer un secteur d'enseignement public aux côtés du secteur privé dans l'ensemble des colonies françaises. Pour cet auteur, cette cohabitation ne posait aucun problème dès lors que les « religieux avaient pour mission de contribuer à augmenter la puissance de la métropole dans les colonies françaises ». La stratégie de l'administration coloniale consistait à se faire précéder par les religieux pour en faire de précieux auxiliaires qu'il fallait utiliser en maintenant une bonne collaboration pour l'extension de son influence coloniale.

L'administration coloniale va alors favoriser la création d'établissements publics au Gabon, au

²¹ Matari H., in Ecole primaire et secondaire au gabon, Op.Cit.

Congo, en Centrafrique et au Tchad dans le but de mettre en place un secteur public parallèle au privé, conformément aux principes de laïcisation inscrits dans les lois organiques de l'enseignement en métropole. Elle va réorganiser les structures de l'enseignement, la formation de moniteurs indigènes, fixe quelques principes qui vont aller de l'assiduité scolaire à la fréquentation des cours du soir qui devient obligatoire pour tous les enseignants y compris pour les maîtres indigènes.²² Ces réformes vont permettre à l'administration de prendre le pas dans la scolarisation des jeunes indigènes et de mettre fin à une certaine anarchie qui régnait dans l'enseignement.

C'est en 1907 que l'administration coloniale ouvre sa première école laïque au Gabon avec la création d'une école réglementée par l'arrêté du 06 mai 1907²³. Cependant, ce n'est qu'en 1911 après la création du gouvernement général de l'A.E.F, que la fédération des quatre colonies rendait possible l'organisation véritable et officielle de l'enseignement en A.E.F., par l'arrêté du 04 avril 1911 qui fut la première Charte de l'enseignement public²⁴.

Cette réforme du Gouvernement général de l'A.E.F met sous son autorité tous les établissements aussi privés que laïcs. Le gouvernement local est donc la seule autorité habilitée à fixer les objectifs éducatifs. Cette réforme va permettre à l'administration coloniale de former des moniteurs qui vont être chargés d'enseigner dans les nouvelles écoles et de structurer le système d'enseignement en enseignement primaire élémentaire, en enseignement primaire supérieur et en enseignement professionnel. L'offre de formation est fonction des besoins de la colonie et le suivi des enseignements est géré par des comités de perfectionnement et de surveillance et par l'inspection des écoles de la colonie²⁵.

Ainsi, vont être créées des écoles de village pour accueillir des enfants de moins de 12 ans dans des classes de cours préparatoire première et deuxième année, de cours élémentaire première année, et qui sont formés aux règles de base du français, du calcul, du système

²² N'gonika M., l'éducation au Congo Brazzaville, « PARADIGME », Orléans , 1999.

²³ Matari H., op. cit.

²⁴ N'dioulou M., Histoire de l'enseignement en république populaire du Congo 1883-1980, Thèse de Doctorat troisième cycle, Paris 1 panthéon-Sorbonne, 1982-1983.

²⁵ Bulletin du Comité de l'Afrique française, décembre 1928

métrique, des leçons d'hygiène et du dessin dans le but de diffuser la langue française dans les régions éloignées que les missionnaires n'ont pas pu atteindre²⁶.

A un niveau plus élevé se trouve des écoles régionales et urbaines dont la formation qui dure quatre années d'études, accueillent des enfants venant de ces écoles de village, et dont la formation est sanctionnée par un Certificat d'Etudes Indigènes permettant de faire partie de l'élite et d'occuper ainsi les fonctions de dactylographes, d'interprètes, de moniteurs, d'infirmiers, boutiquiers, petits comptables, contremaîtres, magasiniers...²⁷

Au niveau du secondaire ce n'est qu'en 1946, qu'est créée la première école primaire supérieure (actuel collège) au Gabon avec la création de l'Ecole des métiers d'Owendo. Suivront le Centre d'Apprentissage d'Agriculture d'Oyem en 1947²⁸, le collège Bessieux comportant un cycle secondaire par les missionnaires catholiques en 1949, et le Collège Classique et Moderne de Libreville en 1955.

Le baccalauréat reste alors un examen qui se fait dans le cadre élargi de l'A.E.F, et les études supérieures se poursuivant en France jusqu'à l'ordonnance du 11 décembre 1961 qui crée la Fondation de l'Enseignement supérieur en Afrique Centrale.

2.2. Le système éducatif post-colonial

2.2.1. Considérations générales

Après son indépendance en 1960, le nouvel état gabonais va hériter des structures de l'école coloniale. La loi 16/66 du 9 août 1966 qui organise l'enseignement général en République gabonaise, institue un système éducatif qui comprend l'enseignement maternel, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Cette jeune nation va très tôt être confrontée aux difficultés qui soulignent une carence de structures scolaires. Ainsi, dès 1964, se pose le problème des effectifs pléthoriques avec 44 élèves en moyenne dans des salles de classes. Le gouvernement gabonais va instaurer des

²⁶ Bulletin du Comité de l'Afrique française, op. cit.

²⁷ Idem

²⁸ Atlas de l'Afrique, Gabon, les éditions J.A., Paris

classes scolaires à mi-temps²⁹ dans les établissements publics de l'enseignement primaire pour tenter de résorber ce problème d'effectifs pléthoriques. Mais ce problème qui s'amplifie, va entraîner un échec scolaire marqué par les redoublements, l'exclusion ou l'abandon scolaire. On verra ainsi, un bon nombre de parents d'élèves pouvant assumer des frais de scolarité élevés, inscrire leurs enfants dans des écoles privées laïques dont les effectifs sont très réduits et dont les classes ne sont pas à mi-temps.

Ainsi, nous pouvons retenir les principaux ordres d'enseignement que sont l'enseignement public qui relève de la gestion intégrale et directe de l'Etat, l'enseignement privé confessionnel qui est placé sous l'autorité des confessions religieuses catholiques et protestantes, et, l'enseignement privé laïc.

Conformément aux textes en vigueur, le financement, l'équipement et le fonctionnement des établissements scolaires publics sont entièrement assurés par le budget de l'Etat. Les établissements privés confessionnels et laïc reconnus d'utilité publique « sous contrat » bénéficient d'une aide l'Etat, sous la forme de subventions annuelles, qui viennent renforcer les ressources propres de leurs fondateurs.

La direction et la gestion de ces établissements publics sont confiées à un fonctionnaire nommé par l'Etat. Pour ce qui est de l'enseignement privé laïc reconnu d'utilité publique ou non, le responsable d'une de ces structures est désigné par son fondateur, en dehors de tout contrôle de l'Etat qui se contente, par la promulgation de textes réglementaires, d'indiquer les conditions à remplir pour assumer pareille charge. C'est le cas aussi des enseignants exerçant dans ces établissements privés laïcs qui ne sont pas recrutés par l'Etat et ne sont pas soumis aux mêmes exigences en termes de qualification que dans les établissements scolaires publics et privés confessionnels.

Comme le souligne Matari³⁰, cette disparité pose d'énormes problèmes au niveau de la qualité de la relation pédagogique et de la gestion administrative dans certaines de ces structures et contribue à dégrader profondément la qualité de l'ensemble du système éducatif.

²⁹ Les classes à mi-temps: Ce système permet à deux classes différentes d'occuper une même salle de classe. L'une des classes travaillant une demi-journée le matin, et l'autre une demi-journée l'après-midi et vis versa.

³⁰ Matari H., Quentin De Mongaryas R.F., Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux, l'Harmattan, Paris, 2011.

Au-delà de ces disparités, ces trois ordres d'enseignement sont découpés en quatre degrés d'enseignement que sont le Premier Degré, le Second Degré, l'enseignement normal pour la formation des enseignants et l'enseignement supérieur.

2.2.2. Le premier degré

Ce premier degré est composé de l'enseignement pré-primaire et de l'enseignement primaire.

2.2.2.1. Le Pré-Primaire

Avant la réforme de l'éducation portant création de l'école pré-primaire, ce niveau d'enseignement était presque inexistant jusqu'en 1999 puisqu'au Gabon, l'école n'était obligatoire que pour les enfants âgés de 6 à 16 ans.

Les écoles pré-primaires sont des établissements de première scolarisation appelés autrefois écoles préscolaires et qui étaient gérés par la municipalité. Ils n'étaient pas présents sur l'ensemble du territoire et étaient gérés par les mairies de grandes villes. On pouvait tout de même retrouver quelques écoles du préscolaire dans des écoles privées laïques et privées confessionnelles, ou quelques centres sociaux mis en place par le ministère des affaires sociales dans certaines municipalités des grandes villes telles que Libreville ou Port-Gentil. Ces structures qu'on peut qualifier de « crèches élargies » accueillent des enfants âgés de 0 à 5 ans.

Ces établissements qui fonctionnaient sous le régime des établissements privés avec des coûts de scolarisation élevés, n'ont pas pu scolariser la plupart des élèves ayant accédé à la classe préparatoire première année (CP1). On pouvait recenser par exemple qu'en 1993, 33% seulement des enfants de moins de 5 ans étaient scolarisés au préscolaire³¹. Cette situation a contribué à l'échec scolaire de l'école primaire où sur 1000 élèves entrant au CP, 19 seulement arrivaient au CM2.

C'est donc pour remédier à toutes ces carences et améliorer de façon significative le rendement du système éducatif que des mesures ont été prises par le gouvernement.

³¹ Gabon/Nations Unies, Bilan commun des pays CCA 2001, Libreville.

Ainsi, suite aux redoublements massifs et aux mauvaises performances scolaires des élèves en calcul, lecture et écriture, l'Etat gabonais lors du conseil des ministres du 4 août 1999, va engager des réformes pour mettre en place sur l'étendu du territoire national, des établissements pré-primaires qui scolarisent des enfants âgés de 3 à 5 ans et qui comportent une petite section, une moyenne section et une grande section respectivement pour accueillir les enfants âgés de 3, 4 et 5ans. Ces établissements qui n'ont pas encore leurs propres structures, sont abrités par les locaux des écoles primaires.

Mais, cette volonté politique qui voit l'augmentation de la proportion des enfants de 4 à 5 ans accédant au pré-primaire depuis l'année 2000, n'occulte pas le fait que la généralisation de l'accès à l'enseignement pré-primaire prend un grand retard surtout dans des régions de l'intérieur du pays.

Le tableau suivant va retracer la proportion des élèves ayant fréquenté l'école préscolaire avant la réforme portant création des écoles pré-primaires.

Tableau 1 : Pourcentage de nouveaux élèves inscrits en 1^{ère} année primaire ayant fréquenté une structure pré-primaire, par province.

Année		1998/99	
Provinces	Nouveaux élèves en 1 ^{ère} année	Effectifs des élèves ayant une expérience PEE	% des primo arrivants avec une expérience PEE
Estuaire	970	168	17,3
LBV COMMUNE	9310	2172	23,3
HAUT- OGOOUE	4606	934	20,3
MOYEN- OGOOUE	1749	188	10,7
NGOUNIE	2334	330	14,1
NYANGA	1171	198	16,9
OGOOUE- INVINDO	1466	138	9,4
OGOOUE- LOLO	1640	218	13,3
OG- MARITIME	1837	354	19,3
WOLEU- NTEM	3487	523	15,0
Total National	28570	5223	18,3

Source : Direction de la planification et de la programmation des investissements du Ministère l'éducation Nationale (DPPI), 1994

Ce tableau fait apparaître que sur 28 570 nouveaux élèves du CP1 en 1998/99, 18,3% seulement d'entre eux ont eu une expérience de pré-primaire.

Ainsi, un vaste programme de généralisation de l'enseignement pré-primaire financé par l'Union Européenne et l'Etat gabonais fut lancé pendant l'année scolaire 2000-2001. Depuis lors, malgré des nombreux efforts qui restent à faire pour couvrir l'ensemble du territoire national en école pré-primaire, on peut noter une croissance de 500% des structures d'accueil à ce niveau d'enseignement entre 1998 et 2003. De même, cette augmentation des structures d'accueil qui coïncide avec l'augmentation des élèves, va voir le recrutement massif des enseignants de ce niveau d'enseignement, faisant passer leur nombre de 91 enseignants en 2000 à 197 en 2003.

Tableaux sur l'évolution de la situation du pré-primaire de 1998 à 2003³²

Tableau 2 : Couverture des écoles en classe pré-primaires.

Année scolaire	Nombre d'écoles couvertes	Nombre de classes ouvertes
1998-1999	14	30
1999-2000	+32	+45
2000-2001	+2	+15
2001-2002	+18	+27
2002-2003	+5	+22
Total	71	139

Ce tableau révèle une évolution du nombre de classes pré-primaires entre 1999 et 2000 (de 30 en 1999 à 139 en 2003) et une implantation de ce cycle pré-primaire dans les écoles primaires existantes ; de 14 salles en 1999 à 71 en 2003, assurant la couverture de 22 écoles.

Dans le même temps, les effectifs des élèves ont connu une augmentation significative au regard de la situation antérieure à 2003.

³² Source : Ministère de l'Education Nationale, Direction des Enseignements du Pré-Primaire.

Tableau 3 : Evolution des effectifs des élèves du pré-primaire public, entre 1998 et 2003.

Année scolaire	Effectifs élèves		
	Garçons	Filles	Total
1998-1999	524	513	1037
1999-2000	+289	+325	+614
2000-2001	+602	+569	+1171
2001-2002	+256	+312	+568
2002-2003	+550	+494	+1044
Total	2221	2213	4434

Cette augmentation de la capacité d'accueil a entraîné le recrutement des enseignants du pré-primaire. On est donc passé de 91 enseignants en 2000 à 197 en 2003.

Tableau 4 : Evolution des effectifs enseignants de 1998 à 2003.

Année scolaire	Instituteurs			Instituteurs adjoints			Total
	H	F	T	H	F	T	
1999-2000	9	83	91	0	0	0	91
2000-2001	10	90	100	0	6	6	106
2001-2002	15	69	84	1	97	98	182
2002-2003	25	61	86	5	106	111	197

2.2.2.2. Le Primaire

L'enseignement primaire gabonais est subdivisé en 24 circonscriptions scolaires à la tête desquelles se trouve un inspecteur pédagogique national secondé par des chefs de base pédagogiques lorsque la circonscription scolaire comporte plusieurs établissements scolaires. Ces chefs de base pédagogiques sont généralement des conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire, car la plupart des conseillers pédagogiques exercent souvent à l'inspection qui dirige une circonscription scolaire.

Cet ordre d'enseignement était subdivisé jusqu'en 2002 en six années réparties en trois cycles de deux ans comprenant le cycle des apprentissages premiers en deux niveaux de cours préparatoires CP1 et CP2, le cycle des apprentissages fondamentaux composé des cours élémentaires CE1 et CE2, et, le cycle des approfondissements comprenant les cours moyens CM1 et CM2. Le CP1 a été pendant longtemps le début des apprentissages dont la plupart des élèves n'ayant pas fait l'école maternelle, accédaient dès l'âge de 6 ans à cette classe. La fin des apprentissages de ce niveau d'enseignement était et est toujours sanctionnée par un certificat d'école primaire censé évaluer les acquis des élèves mais n'a aucune incidence sur le passage en classe de 6^{ème}. C'est plutôt un autre examen, le concours d'entrée en 6^{ème} qui est une sorte de « baccalauréat du primaire » dont l'obtention va conditionner l'accès au secondaire. Pourtant lors des Etats Généraux de l'Education et de la Formation, la suppression de cet examen avait été envisagée. Mais, compte tenu des effectifs pléthoriques toujours en nombre croissant, ce concours sert de filtre pour l'accès au secondaire, et apparaît pour les autorités gabonaises comme une réponse au problème des structures d'accueil, conduisant ainsi un nombre important d'élèves du CM2 à abandonner le chemin de l'école, ou aller rejoindre les établissements secondaires privés dont l'accès en 6^{ème} n'est pas conditionné par l'obtention du concours d'entrée en 6^{ème}.

Ce concours contribue à l'échec scolaire en bloquant l'accès en 6^{ème} à un nombre important d'élèves.

Le tableau suivant montre l'échec scolaire dû au concours d'entrée en 6^{ème}.

Tableau 5 : Evolution des résultats du concours d'entrée en 6^{ème} de 1994 à 1998.

Années	Inscrits	Admis	%	Recalés	%
1994	25 259	6 005	23,77	19 254	76,23
1995	24 944	7 257	29,09	17 687	70,91
1996	26 216	8 204	31,29	18 012	68,71
1997	29 293	7 781	26,56	21 512	73,43
1998	27 803	9 915	35,66	17 888	64,33
Totaux	133 515	39 169	29,33	94 353	70,66

Source : Gabon, Education pour tous, Bilan à l'an 2000, Rapport national

Ce tableau montre un échec scolaire de 70% d'élèves n'ayant pas pu accéder en classe de 6^{ème} à cause d'un manque de structures d'accueil à l'école secondaire et du faible niveau scolaire lié aussi en partie par le même problème de structures d'accueil.

Le tableau qui va suivre, répertorie les établissements de l'enseignement primaire

Tableau 6 : Organisation de l'enseignement primaire.

Ordre d'enseignement	Circonscriptions ou secteurs scolaires	Bases ou antennes pédagogiques	Ecoles	Salles de classes	Classes pédagogiques
Public	19	19	700	3762	4869
Privé catholique	14	7	223	1032	1387
Privé protestant	10	2	136	477	734
Privé laïc	-	-	139	988	-

Source : Ministère de l'éducation nationale, Direction des enseignements du premier degré, 2000-2001³³

Suite à une réforme de l'enseignement élémentaire en 2003-2004 faisant suite à la création des écoles pré-primaires qui accueillent des enfants de 3 à 5 ans devant « acquérir des compétences nécessaires pour entrer au cycle primaire et réaliser d'excellents taux

³³ Gabon, Plan d'Action National, Education Pour Tous, Libreville, Novembre 2002

d'achèvement d'études »³⁴, la pédagogie par objectif qui était jusque là utilisée dans l'enseignement primaire, va disparaître avec la mise en place l'APC (Approche Par les Compétences) qui modifiera la durée des apprentissages au primaire qui compte désormais 5 ans au lieu de 6 ans. Ainsi, cette réforme va instituer les trois cycles d'enseignement primaire en cinq années qui se répartissent de manière suivante : le cycle des apprentissages premiers ou cycle préparatoire comprenant la classe de 1^{ère} Année, le cycle des apprentissages fondamentaux ou cycle élémentaire composé des classes de 2^{ème} et 3^{ème} Années, et, le cycle des apprentissages des approfondissements ou cycle moyen regroupant les classes de 4^{ème} et 5^{ème} Années. Ces structures accueillent sur toute l'étendue du territoire national 205 450 élèves répartis selon le tableau qui suit et dont le ratio national est de 52 élèves pour un enseignant.

Tableau 7 : Répartition par province de la population scolaire en 1999-2000.

Province	Effectifs	Instituteurs	Ratio Elèves/Maitre
Estuaire	88420	1669	53
Haut-Ogooué	26119	373	70
Moyen –Ogooué	6903	179	39
Ngounié	12929	270	48
Nyanga	8064	189	43
Ogooué Ivindo	10959	272	40
Ogooué Lolo	9547	272	35
Ogooué Maritime	21961	297	74
Woleu Ntem	20548	433	47
Total	205450	3954	52

Source : D.P.P.I

Le tableau qui va suivre va nous présenter la situation générale du système scolaire de l'école primaire gabonaise.

³⁴Objectifs du Millénaire pour le Développement –Troisième Rapport National- Gabon, Septembre 2010, http://web.undp.org/africa/documents/mdg/gabon_september2010.pdf

Tableau 8 : Situation générale au 1^{er} janvier 2004

Ordre d'enseignement	Nombre d'écoles	Nombre de sections			Salles de classe	Enseignants			Effectifs des élèves		
		Plein temps	Mi-temps	Total		F	H	T	F	G	T
Public	784	4925	845	5770	3728	1200	1612	2812	95983	98252	194235
Catholique	238	1387	152	1539	988	397	318	715	20755	20900	41655
Protestant	99	557	58	615	343	123	93	216	5325	5790	11115
Alliance Chrétienne	39	206	24	230	134	33	62	95	2627	2823	5450
Privé laïc reconnu	14	72	0	72	59	11	27	38	461	611	1072
Privé laïc non reconnu	259	1543	40	1583	1443	443	460	903	14123	13888	28011
Total	1433	8690	1119	9809	6695	2207	2572	4779	139274	142264	281538

Ce tableau révèle surtout que sur 281 538 élèves de l'école primaire, il n'y a que 4 779 enseignants ; ce qui fait un ratio de 1 enseignant pour 59 élèves. Ce ratio est encore plus élevé lorsqu'on ne s'intéresse qu'à l'enseignement public : soit un ratio de 1 enseignant pour 69 élèves. Ces résultats qui ne sont pas de nature à assurer un bon rendement scolaire, viennent justifier qu'un recrutement d'enseignants est nécessaire. Malgré ce rendement faible du système éducatif, le taux de scolarisation au primaire s'améliore. Ainsi la proportion des

enfants commençant le premier cycle du primaire et celle achevant la 5eme année, sont passées respectivement de 92% à 94.27%, et de 77.78% à 99.3³⁵

Ces résultats qui viennent révéler la situation scolaire de l'école primaire sont à mettre en lien avec le l'ordre d'enseignement secondaire. C'est ainsi dans la suite de notre travail nous allons présenter ce second ordre d'enseignement en révélant les conséquences que les résultats de l'école primaire ont sur les classe de l'école secondaire. Notre étude ayant pour objectif de s'intéresser aux enseignant sans formation initiale de l'école primaire, nous allons simplement présenter quelques données pour ce qui est des autres niveaux d'enseignement.

2.2.3. Le Second degré

On peut constater le même manque d'infrastructures au cycle secondaire. Selon la Direction Générale de la Statistique et des Etudes Economiques (DGSEE), le Gabon compte 135 établissements secondaires en 1996, 137 en 1997, 102 en 1998, et 108 en 1999³⁶. Ces infrastructures ne suffisent pas à résorber le problème des effectifs pléthoriques malgré les écoles privées qui viennent s'ajouter aux établissements publics d'enseignement.

Le second degré comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique.

2.2.3.1. L'enseignement secondaire général

Il est composé des collèges d'enseignement secondaire et des lycées d'enseignement général. Le collège comporte les classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, et 3^{ème}, et, la fin des études est sanctionnée par un Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) en classe de 3^{ème}. Le lycée comporte les classes de 2^{nde}, 1^{ère} et Terminale, et, c'est le diplôme du baccalauréat qui sanctionne la fin des études en classe de terminale. Il est à rappeler qu'en plus du second cycle général, les lycées d'enseignement général commencent par un premier cycle ayant les mêmes classes que celles du collège d'enseignement général.

³⁵ Objectifs du Millénaire pour le Développement, *Op.Cit.*

³⁶ Objectifs du Millénaire pour le Développement, *Idem.*

Tableau 9 : effectifs du second degré général en 1999/2000

Niveaux d'enseignement	Nombre d'élèves dans les établissements publics	Nbre d'élèves dans les établissements privés reconnus	Total
Sixième	15 724	7 635	23 359
Cinquième	11 843	4 868	16 711
Quatrième	9 873	4 194	14 067
Troisième	7 123	3 032	10 155
Seconde	4 209	2 219	6 428
Première	3 252	1 792	5 044
Terminale	2 965	1 653	4 618
Total	54 989	25 393	80 382

Tout comme à l'école primaire, le problème des structures d'accueil subsiste. On pouvait noter en 2010 qu'il y avait une carence de 1016 salles de classes dans l'enseignement secondaire général. A ce problème, s'ajoute le manque d'enseignants qui est estimé à 535 par le ministère de l'éducation nationale au regard des effectifs des élèves.

2.2.3.2. L'enseignement secondaire technique et professionnel

Il est composé des lycées techniques et des lycées professionnels. Le lycée technique est composé du cycle long préparant les élèves au baccalauréat technologique, et du cycle court préparant au Brevet de Technicien (B.T). Pour y accéder, les élèves de la classe de 3^{ème} du collège d'enseignement secondaire passent un concours d'entrée en classe de 2^{nde} scientifique et technique ou en 2^{nde} technologique de gestion.

Le lycée professionnel accueille les élèves de la classe de 5^{ème} et les prépare à entrer immédiatement dans la vie active après obtention d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou d'un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP).

Tout autant au primaire qu'au secondaire, on peut remarquer un problème d'effectifs pléthoriques dans ces deux ordres d'enseignement. L'école privée apparaît ainsi comme l'école de la seconde chance.

2.2.4. L'émergence de l'école privée laïque

Du fait du manque des structures d'accueil et de personnel formé pour encadrer les élèves, on assistera à une prolifération des écoles privées au Gabon avec la première école privée laïque créée en 1975. L'école laïque comme l'école confessionnelle sont régies par la loi 30/63 du 15 juin 1963 qui autorise toute personne, communauté religieuse ou association constituée, de fonder des écoles privées à condition de se soumettre au contrôle pédagogique de l'Etat et des lois en vigueur³⁷.

Bien que n'ayant pas pu résoudre les difficultés que connaît le système éducatif gabonais, ces écoles privées laïques ou confessionnelles vont contribuer à répondre au manque des structures d'accueil et aider ainsi l'État gabonais à assurer une scolarité de masse. Cependant, cette loi de 1963 qui ne s'adressait d'abord qu'à l'école privée confessionnelle, avait pour idée fondamentale de considérer que « tout établissement privé qui sollicite un secours de l'État, doit en retour accepter un certain contrôle et montrer qu'il y va de l'intérêt de la collectivité tout entière. C'est pourquoi, cette loi propose un contrat d'association selon lequel l'État supporte le traitement et les charges sociales des enseignants ainsi qu'une partie des

³⁷ Loi n°30/63 du 15 juin 1963 réglementant l'enseignement privé, elle rappelle les règles concernant l'habilitation, l'autorisation d'enseigner et le contrôle de l'Etat mais son objet essentiel est d'accorder aux enseignants privés non religieux de nationalité Gabonaise une rémunération équivalente à celle de leurs collègues de l'Enseignement Public de qualification équivalente. Elle est composée de 3 titres : titre I traite des dispositions générales, titre II Règles générales de fonctionnement, et enfin le titre III couvre les contributions de l'État au fonctionnement— Elle est abrogée par la Loi n°21/84 du 29 décembre 1984 fixant les règles applicables à l'enseignement privé. Le droit de fonder les établissements d'enseignement privé est garanti à toute personne physique ou morale qui accepte de se soumettre au contrôle pédagogique de l'Etat, aux lois et règlements relatifs à l'enseignement au Gabon et notamment aux dispositions de la présente loi. Elle est composée de 5 titres : titre I traite de l'habilitation à fonder les établissements d'enseignement privé, titre II établit l'autorisation d'ouverture des établissements d'enseignement privé, titre III se rapporte à la tutelle de l'état dans les enseignements privés, titre IV concerne l'aide de l'état aux enseignements privés, et enfin le titre V couvre les dispositions diverses. L'article 30 abroge la Loi 30/63 du 15 juin 1963 et l'Ordonnance n°49 du 10 septembre 1964. (30 articles; pp.17-19) --- consulté sur le site : <http://www.glin.gov/view.action>

dépenses de fonctionnement, en contrepartie, il contrôle l'enseignement qui doit se faire dans les mêmes termes que les programmes de l'enseignement public »³⁸. « Ainsi, l'État impose à l'enseignement privé un certain nombre de règles, de sorte que l'enseignement dispensé dans l'ensemble du territoire soit uniforme : utilisation de la langue officielle, conformité aux programmes officiels, examens et concours uniques, garanties morales et professionnelles exigées des personnels. Pour obtenir le respect de ces règles, l'État se réserve le droit de délivrer d'une part des autorisations d'ouverture d'écoles et d'enseigner et d'autre part, d'assurer par l'intermédiaire de ses représentants, un contrôle pédagogique sur les livres, les moyens et les méthodes d'enseignement ». Enfin, pour que la Nation tire le plus grand profit des moyens d'éducation existants, ce texte prévoit qu'aucune concurrence ne sera admise entre les différents ordres d'enseignement et que les écoles privées sont comprises, au même titre que les écoles publiques dans le plan de développement de l'enseignement³⁹.

L'école privée laïque qui est soumise presque aux mêmes lois générales que l'école publique et confessionnelle, accueille la plupart du temps les élèves qui ne sont pas reçus dans les deux premières écoles. Cette école dont les frais de scolarisation étant élevés, ne reçoit que les élèves dont les parents ont de moyens financiers importants. Tout le secteur primaire privé accueille environ 29% des élèves dont 14% pour l'enseignement catholique, 6% pour les autres institutions confessionnelles et 9% pour l'école privée laïque⁴⁰. L'enseignement confessionnel reconnu d'utilité publique est sous contrat avec l'Etat, et ses enseignants sont des fonctionnaires de l'Education Nationale rémunérés par l'Etat gabonais. En revanche, seulement une école privée laïque sur huit est contractualisée avec l'Etat gabonais, car la majorité de ces écoles ne sont pas reconnues⁴¹. Ce qui pose le problème de qualité des enseignements dans cet ordre d'enseignement caractérisé aussi par le fait que certaines de ces écoles ont pour structures d'accueil des garages, des maisons d'habitation ou d'autres constructions inadaptées qui font office d'établissements scolaires privés. Ce qui fait dire à Matari et De Mongaryas (2011) que « c'est d'ailleurs pour cette raison que le ministre de l'éducation nationale en 2005, lors d'une réunion de la commission ministérielle de l'enseignement privé, menaçait de fermer environ 145 écoles privées pour non respect des conditions liées à la procédure de création et de fonctionnement d'une école privée ».

³⁸ Matari H., De Mongaryas R. F., Ecole primaire et secondaire au Gabon, *Op.Cit.*

³⁹ Matari H., De Mongaryas R. F., *Idem.*

⁴⁰ Ginestié et al, Proposition en vue de l'élaboration d'un schéma directeur du secteur éducatif gabonais, Libreville, 2005, p.28.

⁴¹ Matari H., De Mongaryas R. F., *Ibidem.*

Après avoir présenté la situation de l'enseignement des premier et second degrés, nous n'aborderons l'enseignement supérieur gabonais qu'à titre indicatif puisque la professionnalisation des enseignants que constitue l'objet de notre travail, ne s'intéressera pas aux enseignants de ce niveau d'enseignement.

2.2.5. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur gabonais comprend trois universités : l'Université Omar Bongo, l'Université Polytechnique de Masuku et l'Université des Sciences de la Santé. L'université Omar Bongo est la première université gabonaise. Elle a été créée en 1971 sous le nom de l'Université Nationale du Gabon suite à l'éclatement de la Fédération de l'Enseignement

Supérieur en Afrique Centrale (FESAC). Si celle-ci est composée de la faculté des lettres et sciences humaines, de la faculté de droit et sciences économiques, des grandes écoles normales et des instituts des sciences de la gestion et de l'organisation, les deux autres universités pourraient être considérées comme des simples facultés n'ayant en leur sein que les sciences pour ce qui est l'Université Polytechnique de Masuku, et des sciences de la santé pour l'Université des sciences de la santé. Ces trois universités accueillait 9 070 étudiants en 2000-2001.

Du fait que toutes ces structures ne sont concentrées que dans deux villes, subsiste le problème d'effectifs pléthoriques dans les amphithéâtres. On peut noter dans ces universités un taux d'échec compris entre 80 et 95%⁴². Cet état de fait conduit la plupart des étudiants voulant poursuivre leurs études universitaires à s'expatrier vers d'autres pays d'Afrique ou d'Europe.

Le tableau suivant retrace l'évolution des effectifs des étudiants dans les universités gabonaises.

⁴² Atlas de l'Afrique, Gabon, les éditions J.A., Paris.

Tableau 10 : Evolution des effectifs des étudiants.

Années	1970	1980	1989	1995	1999
Effectifs	162	1889	3067	6530	8822

Source : Annuaire statistique, MESRIT, 2002 et Rapport sur l'enseignement supérieur au Gabon, novembre 2002

Par ailleurs, pour être en phase avec les réformes initiées par les universités occidentales et garantir ainsi la reconnaissance de leurs diplômes, les universités gabonaises ont adopté le système Licence, Master, Doctorat (LMD).

Bien que n'accueillant que 9000 étudiants, les universités gabonaises connaissent comme c'est le cas au primaire et au secondaire, un problème d'effectifs pléthoriques qui est dû pour partie au manque de structures d'accueil et au personnel enseignant en nombre insuffisant dans ces établissements de l'enseignement supérieur. La partie qui suivra va s'intéresser au recrutement des enseignants, à leur formation et à celle des encadreurs pédagogiques.

2.2.6. Les enseignants et leur formation

Dans cette partie qui retrace le processus de professionnalisation des maîtres au Gabon, il s'agit comme le dit Matari (2011) qui cite Chapoulie (1987), « de mettre en évidence les propriétés structurelles de l'institution scolaire qui ont défini l'organisation du recrutement des instituteurs interrogés et de déterminer le cadre dans lequel la vie professionnelle de ces derniers s'est déroulée »⁴³. Il s'agit d'analyser les « transformations des institutions de formations, l'impact de ces transformations dans la formation en elle-même et l'objectif assigné à ces formations », car se sont là des éléments qui vont permettre de forger la conception du métier.

Les enseignants de l'école publique gabonaise sont des fonctionnaires du secteur de l'éducation nationale régis par la loi n°20/92 du 8 mars 1993 qui fixe les avantages, droits, prérogatives spécifiques et système général de rétribution. Ils sont actuellement formés à l'Ecole Normale des Instituteurs pour les enseignants du primaire, à l'Ecole Normale

⁴³ Chapoulie J.M., Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 1987, p.5.

Supérieure (ENS) et l'Ecole Normale d'Enseignement Technique (ENSET) pour les professeurs des lycées généraux et techniques. L'accès à ces écoles normales se fait par voie de concours.

2.2.6.1. La formation des maîtres

Elle s'est longtemps faite dans Centres de Formation d'Instituteurs (CFI) et dans des Collèges d'Enseignement Normaux (CEN) pour enfin se dérouler depuis 1991 dans des Ecoles Normales des Instituteurs (ENI). Les instituteurs sont des fonctionnaires appartenant deux catégories de la fonction publique gabonaise : les instituteurs principaux appartenant à la catégorie B1 et les instituteurs adjoints de la catégorie B2.

Au pré-primaire, les enseignants ont le statut d'assistant du pré-primaire ou d'instituteur adjoint, titulaire du BEPC ou diplôme équivalent, et ayant suivi une formation professionnelle dans des écoles ou centres de formation des enseignants. Ils sont de la catégorie B2 de la fonction publique gabonaise.

Pendant la période coloniale jusqu'à l'indépendance, la formation des maîtres se faisait dans le cadre de l'Afrique Equatoriale Française (A.E.F)^{44 45}. Il s'agissait de la formation des moniteurs qui était assurée par les Missions religieuses puis par l'administration coloniale.

La formation des moniteurs par les religieux a pour origine la circulaire du gouvernement colonial du 8 mai 1925, qui ayant organisé l'enseignement officiel depuis 1907, va ordonner aux confessionnels protestant et catholique, de créer une école de formation des moniteurs confessionnels, appelée « cadre régulier des moniteurs ». Ce sont donc les missionnaires, leurs épouses ou d'autres fidèles de l'église qui assuraient cette formation. Des jeunes étaient formés et certains d'entre eux qui étaient logés à l'internat aux frais des missionnaires, s'engageaient à servir l'église pendant cinq ans en tant que moniteurs. La formation se

⁴⁴ Capelle J., L'éducation en Afrique noire la veille des indépendances (1946-1958), Karthala, Paris, 1990.

⁴⁵ L'AEF est le nom donné au gouvernement général crée en 1910 et regroupant en une fédération les quatre territoires français équatorial : le Gabon, le Moyen-Congo (aujourd'hui Congo Brazzaville), l'Oubangui Chari (aujourd'hui Centrafrique) et le Tchad. En 1946 le statut de ces colonies fut changé pour celui de « Territoires Français » groupés dans l'Union Française. Après avoir été placé sous mandat français en 1919, puis sous tutelle en 1945, le Cameroun rejoignit les Etats constituant l'AEF.

déroulait pendant deux ans et était articulée autour de la consolidation du programme des écoles primaires et l'orientation scolaire pour la première année. La deuxième année était consacrée à l'enseignement de la pédagogie théorique et pratique, à l'enseignement de l'arithmétique, des sciences, de l'histoire générale et de la géographie, et à un enseignement manuel axé sur des travaux d'arboriculture, menuiserie, confection de matériel scolaire, entretien du mobilier de l'école, reliure des cahiers de cours. Il semble important de souligner que les garçons étaient formés aux activités de menuiserie et de bricolage, alors que les filles étaient formées aux activités ménagères, laissant ressortir l'idée d'une continuité de l'éducation reçue dans le milieu familial d'origine qui considère que les filles soient formées aux « métiers de femmes » et les garçons aux « métiers d'hommes ».

Jusqu'à dans les années 50, la formation des instituteurs était sanctionnée par un examen officiel pour l'obtention du Certificat des Instituteurs et Institutrices de l'Enseignement Privé (C.M.E.P)⁴⁶. A cette formation des instituteurs, s'ajoute celle des instituteurs indigènes formés pendant quatre ans après le certificat d'études primaires. Ce sont ces instituteurs qui devaient remplacer les missionnaires dans leur tâche de directeur d'école. Les cours allaient jusqu'en 4^{ème} année avec un examen professionnel qui donnait aux instituteurs la possibilité d'accéder au grade d'instituteur.

Selon Matari et De Mongaryas(2011), dans l'enseignement officiel public, les instituteurs étaient recrutés parmi les bons élèves des écoles régionales et urbaines sur simple désignation de leur instituteur ou parmi les élèves de cours moyen ayant pour vocation l'enseignement. Les candidats devaient satisfaire aux examens pour être admis au grade de instituteur indigène. Les épreuves de français par exemple comprenaient une dictée, deux problèmes sur les quatre règles d'arithmétique, une épreuve de lecture expliquée une épreuve de conversation, et une épreuve pratique d'aptitudes professionnelles⁴⁷. La formation durait trois années et était articulée autour de la pédagogie, de la morale professionnelle et de la psychologie. Ces instituteurs avaient pour fonction de seconder les instituteurs issus de l'administration coloniale. Chaque élève-instituteur était confié à un vieil instituteur colon pour l'apprentissage pratique du métier. A l'issue de la formation, une décision attribuant le statut de instituteur auxiliaire par le gouvernement colonial permettait l'intégration des nouveaux maîtres.

⁴⁶ Ndoume Assébé J., L'enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960), Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle en Histoire, Université de Paris I Panthéon Sorbonne, 1979, pp.177-180.

⁴⁷ Journal Officiel de l'A.E.F, idem, p. 6.

Notons qu'en période coloniale comme le souligne cet auteur, il existait deux catégories d'enseignants : les enseignants européens et les enseignants indigènes. « Les enseignants européens étaient nommés instituteurs stagiaires par le Gouvernement Général à partir d'un brevet d'enseignement primaire métropolitain ou d'un diplôme d'études secondaires ou du baccalauréat. Après six mois de stage, ils passaient des épreuves du certificat de fin d'études normales (C.F.E.N) et étaient titularisés en cas de succès. Ils pouvaient être détachés pour cinq ans renouvelables dans les colonies de l'A.E.F. Ils bénéficiaient ainsi des promotions dues à leur ancienneté et percevaient aussi les mêmes soldes et indemnités que leurs collègues appartenant au cadre local des colonies ». Les enseignants indigènes étaient alors formés pour remplacer les enseignants métropolitains.

En période post-coloniale, pour parvenir à une scolarisation de masse, le nouvel Etat indépendant va recourir à la formation des maîtres pour remplacer les enseignants métropolitains et transmettre les nouvelles valeurs de la République. Ainsi ont été créées les premières institutions de formation du Gabon indépendant. Dans le cadre de l'enseignement, il s'agissait des sections d'élèves-moniteurs, des Cours Complémentaires Pédagogiques (CCP), des Centres Pédagogiques (CP), des Centres de Formation d'Instituteurs (CFI), des collèges d'Enseignement Normal (CEN) et de l'École Normale d'instituteurs (ENI).

Les sections d'élèves moniteurs accueillait les élèves titulaires du CEPE et ayant obtenu le concours d'entrée en sixième pour une formation générale et pédagogique d'une durée de deux années sanctionnée par un diplôme de moniteur auxiliaire. Les moniteurs pouvaient alors accéder aux différents grades supérieurs suite à un concours professionnel. Une autre possibilité s'offrait aux élèves n'ayant pas obtenu le CEPE : il s'agissait de les former au Cours Complémentaire Pédagogique (CCP) dans des disciplines telles que le français, les mathématiques et la pédagogie pour devenir des moniteurs auxiliaires et avoir la possibilité de progresser en grade par voie de concours interne. Quelques années plus tard, un arrêté du 4 juin 1966⁴⁸ fut adopté pour valoriser la fonction enseignante en transformant les Sections d'élèves-moniteurs en Centres Pédagogiques (CP). Selon Matari et De Mongaryas (2011), les centres pédagogiques comprenaient une seule année d'études portant uniquement sur la formation pédagogique théorique et pratique des futurs maîtres. Les élèves étaient recrutés parmi les candidats au Brevet d'Études Moyennes. La formation était sanctionnée par un

⁴⁸ Arrêté du 4 juin 1966 portant transformation des Sections d'élèves-moniteurs en Centres Pédagogiques.

Certificat de Fin d'Études donnant droit à un statut de moniteur principal stagiaire puis moniteur principal titulaire à compter du 1^{er} janvier suivant la fin des épreuves pratiques et orales de l'examen de fin de formation. En 1970, ces écoles destinées à former les instituteurs seront désormais appelées Centres de Formation d'Instituteurs (CFI)⁴⁹.

2.2.6.2. Le Centre de Formation des Instituteurs (CFI)

Les CFI ont été créés dans ce souci de continuer à valoriser la fonction enseignante et répondre ainsi à l'adaptation de l'enseignement aux nouvelles exigences du nouvel Etat Gabonais. Ces centres préparaient en deux ans de formation professionnelle au grade d'instituteur adjoint et recrutait par voie de concours d'entrée au CFI, les titulaires d'un BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle)⁵⁰. Cette formation qui était ouverte aux jeunes de nationalité gabonaise, était sanctionnée au bout de deux années scolaires par le DCFI (Diplôme du Centre de Formation des instituteurs)⁵¹. Il n'existait que quatre CFI répartis dans quatre villes du Gabon : un CFI public à Libreville, un CFI protestant et un CFI public à Oyem, un CFI public à Mouila et un CFI catholique à Lambaréné. En plus du programme officiel, les CFI confessionnels formaient les élèves instituteurs aux cours religieux.

2.2.6.3. Le Collège d'Enseignement Normal (CEN)

Au primaire, les instituteurs ont été longtemps formés au Collège d'Enseignement Normal (CEN).

Parallèlement aux CFI, il existait des Collèges d'Enseignement Normal (CEN), créés le 28 décembre 1977 dans le but constant de valoriser la formation des enseignants. Ces collèges organisés différemment des structures précédentes, recrutait les élèves à partir de la classe de 6^{ème}. Il est à souligner que cette formation parallèle d'instituteurs dans des CFI et des CEN formait de manière séparée les filles et les garçons. Il existait donc des CFI et CEN des garçons et des CFI et CEN des filles. Contrairement aux CFI qui étaient laïcs et

⁴⁹ Décret du 3 avril 1970, in « l'Éducateur Gabonais », Bulletin bimensuel d'information et de formation des enseignants gabonais, 1970, p.54.

⁵⁰ MEN, Projet de réorganisation des Centres de Formation des Instituteurs, Libreville, 1970, p.15.

⁵¹ MEN, Projet de réorganisation des Centres de Formation des Instituteurs, op. cit., Libreville, 1970, pp.17-19.

confessionnels, les CEN étaient tous laïcs et étaient sous l'autorité de l'administration de l'éducation nationale.

L'accès au CEN était conditionné par un concours d'entrée en 6^{ème} et la formation qui durait sept ans comportait un cycle de formation générale d'une durée de quatre années scolaires et un cycle de formation pédagogique d'une durée d'études de trois ans. La troisième année de ce deuxième cycle était alors consacrée à la pratique professionnelle du métier d'enseignant. Les quatre années de formation générale comportaient un programme d'enseignement semblable à celui du collège général à l'exception de l'anglais et de l'espagnol qui n'y étaient pas enseignés. Les quatre premières années de formation générale, étaient sanctionnées par le Brevet d'Enseignement Normal (BEN) donnant accès au cycle de formation pédagogique professionnelle qui durait trois années académiques. Selon les auteurs cités précédemment, ce cycle de formation pédagogique comportait un tronc commun d'une année suivi de deux années de spécialisation comportant trois spécialisations bien distinctes : une section enseignement préscolaire, une autre section pour l'enseignement élémentaire, et une troisième section consacrée à l'administration scolaire.

En 1^{ère} année, la formation combinait pratique et théorie et était articulée autour du « maître et ses élèves », du « maître et milieu », du « maître et administration », et, elle était complétée par la culture générale. Les deux dernières années consacrées aux stages pratiques, intégraient aussi les enseignements de psycho-pédagogie, du travail manuel et agricole, de la législation scolaire et administrative, de la musique et du chant, des activités d'éveil, du français, des mathématiques, des sciences physiques, des sciences naturelles, de la technologie et de l'éducation physique. A la fin des trois années de formation pédagogique, les études étaient sanctionnées par un diplôme appelé : Brevet de Capacité pour l'Enseignement Primaire (BCEP)⁵².

Parallèlement à leur mission de formation professionnelle initiale, les CEN avaient un cycle de formation continue et de perfectionnement des fonctionnaires ou auxiliaires en service dans les enseignements élémentaires et préscolaires, et leur permettaient d'améliorer leur statut dans la Fonction Publique. Un concours de recrutement nécessitait l'accès au premier cycle de perfectionnement d'une durée d'un an, ouvert aux instituteurs auxiliaires ayant exercé trois ans dans l'enseignement. A l'issue de l'année de perfectionnement, les intéressés

⁵² Décret du 28 décembre 1977, op. cit.

accédaient au grade d'instituteurs titulaires (catégorie B, hiérarchie B1) s'ils étaient admis aux épreuves du Certificat d'Aptitude Pédagogique. En cas d'échec, les intéressés réintégraient l'enseignement en conservant leur grade initial.

Un autre cycle de perfectionnement d'une durée de deux ans, concernait les moniteurs principaux titulaires ayant exercé deux ans dans l'enseignement. Tout comme pour le premier, ce perfectionnement conduisait au grade d'instituteur adjoint titulaire (catégorie B, hiérarchie B2) lorsque les intéressés étaient admis aux épreuves de Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique. En cas d'échec, ces derniers réintégraient l'enseignement en conservant leur grade, mais pouvaient cependant bénéficier d'un avancement exceptionnel à l'intérieur du grade. Le personnel enseignant des CFI et des CEN était composé d'instituteurs principaux, de conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement primaire.

Les CEN et CFI ont existé jusqu'à la fin des années 80. Ayant été fermés, les derniers élèves qui y apprenaient et qui n'avaient pas terminé leur formation, ont été transférés dans des lycées et collèges d'enseignement général. Les autorités gabonaises avaient alors estimé à cette époque avoir suffisamment formés des instituteurs. La fermeture des CFI/CEN résulte en fait des perturbations provoquées par le premier Programme d'Ajustement Structurel (PAS) de 1986 en 1988 qui nécessitait des restrictions budgétaires imposées par le FMI et la Banque Mondiale. Selon Matari et Quentin De Mongaryas⁵³, c'est donc au niveau de l'éducation que le gouvernement gabonais a jugé utile d'opérer cette coupure budgétaire en ne formant plus les enseignants du primaire et créant ainsi au bout de quelques années un déficit en nombre d'enseignants. Toujours est-il que quelques années plus tard, une nouvelle structure de formation de maîtres a été créée.

2.2.6.4. L'École Normale des Instituteurs (ENI)

La création de l'École Normale des Instituteurs (ENI) le 1er janvier 1993 se fait en rupture aux anciennes formations des maîtres. Les ENI sont créées suite au décret N°000290/PR/MEN du 4 avril 1995 et font inévitablement suite à la carence d'enseignants occasionnée par la fermeture des CFI et CEN, et suite à la pression des syndicats des enseignants qui compte tenu de l'avènement de la démocratie, ont désormais la possibilité de

⁵³ Matari H., Quentin De Mongaryas R.-F., *L'école primaire et secondaire au Gabon, Op.Cit.*

réclamer les meilleures conditions de travail⁵⁴. Comme le soulignent Matari et Quentin De Mongaryas (2011), on peut constater que l'ENI ouvre ses portes en 1993 alors que le décret est promulgué en 1995. Cela se justifiant par le fait que face à l'urgence due au manque des enseignants, les autorités avaient jugé utile de faire d'abord fonctionner les structures de formation avant la promulgation du décret. Le contexte démocratique et la pression des syndicats ont de ce fait conduit à l'émergence d'un « nouveau type d'instituteurs caractérisés par un groupe professionnel jeune et recruté à partir d'un niveau un peu plus élevé ».

L'ENI est donc l'école qui forme actuellement les instituteurs au Gabon. Rappelons qu'au-delà de la réforme qui initie la création de l'ENI, on peut aussi souligner que son ouverture fait suite aux créations des UIFM en France trois ans plus tôt. En effet, les UIFM ont ouvert leurs portes en 1990 suite à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. On peut alors supposer que comme le suivi dû à la réforme des LMD initiée en France, cette création de l'ENI est aussi une forme de suivisme du système éducatif gabonais sur celui de la France. Cependant, alors qu'en France il y a une réelle revalorisation du métier d'enseignant marquée par un recrutement à partir du niveau licence, et que par ailleurs, il y a une réelle lisibilité caractérisée par le fait que ces instituts sont chargés dans chaque académie, de la formation de tous les enseignants, du premier comme du second degré, le recrutement à l'ENI ne se fait qu'avec un niveau baccalauréat et que par ailleurs, son ouverture n'a connu qu'un seul établissement de formation de maîtres accueillant à peine 55 élèves-instituteurs. Soulignons au passage que le recrutement dans les UIFM est passé au niveau master suite à l'intégration de ces instituts dans les universités faisant suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

A ce jour, il n'existe que deux écoles normales des instituteurs pour l'enseignement public : l'Ecole Normale des Instituteurs de Libreville et celle de Franceville. Ces deux écoles forment 675 instituteurs dont 600 à Libreville et 75 à Franceville.

L'admission à l'école normale des instituteurs est conditionnée par un concours ouvert aux jeunes gabonais titulaires d'un baccalauréat. La durée de formation était jusqu'en 2008 d'une année et, elle est passée à 2 ans depuis cette année compte tenu du fait que les autorités de l'éducation nationale ont estimé qu'une seule année ne suffisait pas à donner aux titulaires d'un baccalauréat, les bases nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant du

⁵⁴ Matari H., Quentin De Mongaryas R.-F., *L'école primaire et secondaire au Gabon, Op.Cit.*

primaire. Pendant cette formation, des enseignants stagiaires vont passer une année en alternance dans un établissement scolaire⁵⁵. « A travers cette formation, se dégage une volonté de professionnaliser le métier partant de l'élévation du niveau de recrutement, même si le Bac reste encore très insuffisant pour prétendre à une réelle professionnalisation ».

A ces deux écoles normales publiques, s'ajoutent trois écoles normales privées confessionnelles de l'enseignement catholique, de l'enseignement protestant de l'Alliance chrétienne et protestant de l'Eglise Evangélique du Gabon. Ces trois écoles qui se situent toutes à Libreville forment environ 325 enseignants venant compléter les 675 de l'enseignement public. Le nombre de 1000 enseignants qui viennent compléter chaque année les 4000 déjà en activité ne suffit pas à combler le déficit en nombre d'enseignants que connaît l'école primaire gabonaise. Les structures d'accueil n'étant pas prêtes à Libreville lors de l'ouverture en 1993, l'ENI ouvrira pour la première fois ses portes à Franceville dans l'Est du Gabon et occupera les installations de l'ancien centre de perfectionnement pédagogique. De ce fait, elle prendra désormais la dénomination de l'École Normale des Instituteurs de Franceville (ENIF).

Hormis l'ENIF, deux autres écoles fonctionnant dans les mêmes conditions ont été créées à Libreville, il s'agit de l'école normale d'instituteur catholique (ENIC) en 1995, l'école normale d'instituteurs publics (ENIP) en 1996, et en 2003 l'école normale d'instituteurs protestants (ENIP). La formation dure deux années qui alternent cours théoriques et cours pratiques. Les programmes de formation restent identiques et sont dictés par le MEN, à la différence que les catholiques et protestants reçoivent en plus du programme officiel, des enseignements religieux.

L'accès à l'ENI se fait à partir du niveau de baccalauréat. Un concours d'entrée à l'ENI est organisé chaque année et comporte deux épreuves écrites dont une épreuve d'étude de texte qui dure trois heures et une épreuve de mathématiques d'une durée de deux heures. Ces épreuves sont suivies d'une interrogation orale devant un jury composé d'un inspecteur, un conseiller pédagogique et un formateur de l'ENI.

La formation alterne théorie et pratique. Les cours théoriques sont basés sur un approfondissement des connaissances générales, sur une formation pédagogique, sur la psychologie de l'enfant, la morale professionnelle, les travaux manuels etc. La pratique

⁵⁵ République du Gabon, 2010-Unesco-BIE, <http://www.ibe.unesco.org>

repose sur trois stages : "un stage d'observation" ou "stage d'imprégnation" qui prépare l'élève-maître à l'observation des situations pédagogiques réelles. Ce stage permettra par la suite aux élèves-instituteurs de choisir un thème pour la rédaction d'un mémoire professionnel. Le second stage dénommé "stage sous-tutelle" conduit les stagiaires à un entraînement progressif de la conduite de la classe. Le stage dit de "pleine responsabilité" constitue l'une des étapes les plus déterminantes de la formation des futurs enseignants, car les élèves-instituteurs prennent la gestion de la classe, endossent les responsabilités concernant un local, un matériel, les enfants qui leur sont confiés, planifient, préparent, conduisent, contrôlent et corrigent quotidiennement le travail de la classe. Le certificat de capacité à l'enseignement primaire (CCEP) est le diplôme professionnel qui sanctionne la fin de la formation initiale à l'école normale des instituteurs, et, les titulaires de ce diplôme professionnel seront intégrés en qualité d'instituteurs stagiaires de catégorie B, hiérarchie B1.

Il est à noter que depuis 2008, l'ENI forme à titre exceptionnel des instituteurs adjoints de l'enseignement pré-primaire titulaires d'un BEPC (dont des enseignants « 1200 »), et recycle des instituteurs adjoints de la catégorie B2 en service depuis au moins 5 ans pour leur donner le grade d'instituteur principal après deux années académiques.

Comme au pré-primaire, les instituteurs du primaire sont encadrés par des conseillers pédagogiques et des inspecteurs.

Dans le cadre de la professionnalisation des enseignants, une coopération a été nouée entre le ministère de l'éducation nationale et l'IUFM de Valence pour un meilleur accompagnement dans la formation des maîtres au Gabon.

Au-delà de ces intentions censées améliorer la qualité de la formation des enseignants, les 675 instituteurs formés à l'ENI ne suffisent toujours pas à combler le déficit d'enseignants que connaît le système éducatif gabonais, ce qui a conduit le gouvernement à recourir à d'autres modes de recrutement.

2.2.6.5. Le cas particulier du recrutement de 1200 enseignants ou le « Mercato de l'été 1997 »

Les enseignants formés depuis les CFI jusqu'aux ENI n'ont pas pu combler le manque d'enseignants que connaît le système éducatif gabonais. Pour réduire cette carence, le gouvernement gabonais a recruté de manière massive 1200 enseignants mis dans des classes sans « véritable » formation professionnelle initiale. Ces enseignants appelés « promotion 1200 », étaient recrutés avec un BEPC ou un baccalauréat et étaient formés en trois mois et mis dans des écoles. Cette version officielle de la formation des « 1200 » connaîtra des fortunes diverses au vu des éléments issus de notre enquête de terrain sur lesquels nous reviendrons. Les enseignants recrutés avec un niveau BEPC deviendront des instituteurs adjoints appartenant à la catégorie B2 de la fonction publique, et ceux recrutés à partir d'un baccalauréat seront des instituteurs principaux de la catégorie B1.

Selon Matari et De Mongaryas (2011), le recrutement s'est fait par un concours dont les épreuves portaient sur le français et les mathématiques, et il fallait avoir une moyenne de 10/20 pour être admis à ce concours. Ces 1200 instituteurs qui étaient recrutés pour résorber le déficit d'enseignants devaient obligatoirement exercer pendant cinq ans dans la province où ils étaient recrutés avant d'envisager une mutation dans une autre province.

Si on peut convenir avec ces auteurs, que « la tâche fondamentale d'un système de planification consiste à faire intervenir dans l'élaboration d'un plan, l'utilisation rationnelle et économique des ressources d'un pays en matière d'éducation », et qu'un système s'appuie toujours sur des « données essentielles telles que les effectifs par groupe d'âge et par sexe, les coûts unitaires et globaux, l'évaluation des demandes futures de main d'œuvre, etc. », sur quelles bases alors les politiques éducatives gabonaises s'appuient-elles pour estimer qu'il faut recruter et former 1200 maîtres en 1997? Cette question nous invite à nous interroger sur la gestion et la planification du personnel enseignant et plus largement dans une approche macro, de la planification par les autorités du ministère de l'éducation nationale de tout le système éducatif gabonais.

Cette question et d'autant plus légitime qu'à ce mode inhabituel de recrutement des enseignants du public, pour assurer une scolarisation relativement optimale, les parents d'élèves ont recours aux écoles privées laïques qui recrutent leurs propres enseignants et les forment selon les modalités que nous allons décrire ci-dessous.

2.2.6.6. Les autres enseignants du primaire.

En plus des enseignants dont la formation se fait de la manière décrite ci-dessus, il existe des enseignants de l'enseignement privé non confessionnel qui échappent au contrôle de l'Etat et sont recrutés par les fondateurs de ces établissements sous la base des critères qui leur sont propres. La plupart de ces enseignants sont recrutés avec des certificats professionnels apparentés au BEPC et, rares sont ceux qui sont recrutés avec un niveau de baccalauréat. Ces enseignants ne sont donc pas pour la plupart passés par une formation initiale d'enseignants et sont formés sur le tas.

Comme le soulignent Matari et De Mongaryas (2011), en dehors du secteur public de formation des instituteurs du public, un autre secteur informel forme des instituteurs, il s'agit de certains centres de formation professionnelle tels que: l'institut Saint-Tobie, l'institut Sainte-Angèle, le centre Saint-Michel, l'école les Ambassadeurs, et bien d'autres. Ces centres de formation professionnelle, en plus des sections d'éducation préscolaire, santé, mécanique auto, électricité bâtiment, menuiserie, informatique, comportent une section de spécialisation au métier d'instituteur. Le niveau requis pour accéder au métier d'instituteur ou à un autre domaine d'activité est celui de la classe de 5^{ème}. Les responsables de ces centres procèdent ensuite à une sélection des dossiers des candidats qui doivent comporter le dernier bulletin de notes ou un certificat de scolarité, un acte de naissance et quatre photographies récentes.

La formation se fait en un ou deux ans, selon le centre de formation. Dans les centres qui assurent la formation en deux ans, la première année est consacrée à des cours théoriques sur deux disciplines, la didactique des disciplines et la pédagogie générale. Il s'agit de donner aux élèves les différentes méthodologies relatives aux matières de l'école primaire, la pédagogie générale, permettant d'outiller les élèves-maîtres sur les différents principes pédagogiques du champ éducatif. L'accent est simplement mis sur les disciplines de base telles la pédagogie, la psychologie de l'enfant, le français. Il est tout de même étonnant qu'à un niveau de 5^{ème}, on puisse parler de pédagogie et de psychologie de l'enfant. Concernant la pratique, les élèves-maîtres ont droit à un stage d'observation dans une école privée choisie par les responsables.

Comme le souligne Matari(2011), les formateurs de ces centres sont titulaires d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) obtenu dans un pays étranger et des étudiants gabonais qui

n'ont pas encore terminé leur cursus universitaire. Au terme de la formation, les élèves-maîtres rédigent un rapport de stage de vingt à vingt cinq pages sur un thème choisi pendant l'année scolaire. La formation est ensuite sanctionnée par un Diplôme de Fin de Formation validé par ces centres de formation et non par l'Etat gabonais, et qui donne à ces élèves le statut d'enseignant du primaire.

Ces instituteurs du privé sont alors recrutés à partir de tests organisés par les responsables de ces écoles privées. Ce sont des tests psycho pédagogiques qui visent à déceler les capacités d'enseignement et la maîtrise de la langue française. Au niveau de la pratique, le candidat fait un cours devant un groupe d'élève sur une leçon choisie par le directeur d'école. Cette séance se déroule devant le directeur d'école et assisté par trois ou quatre autres enseignants de l'école. Les candidats retenus sont ceux qui auront obtenu la moyenne aux épreuves théoriques et pratiques. Mais, ce processus de recrutement est peu commun aux établissements privés et ne concernent que les seules structures que nous avons citées plus haut. La plupart des ces écoles privées dont le mode de fonctionnement échappe complètement au contrôle de l'Etat, ne se donnent pas la peine de former leurs enseignants et se contentent d'une formation sur le tas pour faire fonctionner leur structure. C'est d'ailleurs cette situation que nous avons rencontrée dans notre travail de terrain.

Il nous semble important de souligner que les personnes recrutées dans ces structures sont celles qui ont été mises en échec scolaire dans le système classique. Plusieurs questions restent donc posées : Peut-on parler des enseignants pour des personnes qui échappent au contrôle de l'Etat ? Peut-on dans ce cas parler de rhétorique collective pour une profession dont les niveaux scolaires sont différents ? Cette question qui pose le problème du processus-produit qui induit la notion d'efficacité en enseignement et qui est un aspect fort de la professionnalité, peut interpeller sur la capacité de ces enseignants avec un niveau scolaire faible et le manque de formation professionnelle pour exercer le métier d'enseignant. Mais, plutôt que nous attarder sur le produit, nous nous intéresserons plus largement aux processus qui ont permis à ces enseignants de construire des tours de mains, des façons de faire la classe.

Par ailleurs, il y a aussi des enseignants recrutés sans formation initiale par les collectivités locales. Ces enseignants sont recrutés à partir d'un niveau qui varie entre le CM2 et la fin des études secondaires pour pallier le manque d'enseignants dans les écoles rurales. En 2008, ces

enseignants qui sont des moniteurs de l'école primaire représentaient 9 % du nombre total d'enseignants au Gabon. Les données qui vont suivre vont nous permettre de répertorier cette catégorie d'enseignants.

2.2.6.7. Quelques données sur les enseignants du primaire

Au-delà de cette analyse de la formation des maîtres, la répartition suivante va nous donner d'autres indications sur les enseignants du primaire au Gabon.

Tableau 11 : Répartition des chargés de cours⁵⁶ par grade et sexe en 1998-1999.

Ordre d'enseigne ment	Instituteur Principal			Instituteur			Moniteur Principal		
	H	F	T	H	F	T	H	F	T
Public	1282	805	2087	1077	780	1857	40	15	55
Catho.	126	142	268	106	166	272	17	10	27
Protestant	42	36	78	75	93	168	3	0	3
All. chrétien	39	5	44	35	11	46	1	0	1
Privé	35	17	52	40	72	112	0	0	0
Total	1524	1005	2529	1333	1122	2455	61	25	86

⁵⁶ Le terme « *chargé de cours* » définit les instituteurs en poste et qui dispensent encore les cours, donc ceux qui tiennent une ou des classes. Il prend en compte aussi bien les instituteurs principaux, les instituteurs adjoints que les moniteurs.

Ordre d'enseignement	Moniteur auxiliaire			Non spécifiés		
	H	F	T	H	F	T
Public	297	152	449	28	30	58
Catholique	94	51	145	1	0	1
Protestant	16	4	20	0	1	1
Alliance chrétienne	15	2	17	0	0	0
Privé	0	0	0	146	115	261
Total	422	209	631	175	146	321

Source : Annuaire statistique 98/99.

On remarque sur ce tableau qu'il y a plus d'instituteurs principaux (IP) et d'instituteurs (I) qu'il n'y a des moniteurs dans l'enseignement public, dans l'enseignement catholique et dans l'enseignement protestant. Cela pouvant se justifier par le fait que le niveau de recrutement étant désormais le baccalauréat, les moniteurs sont de moins en moins présents. Cependant, les moniteurs composés des moniteurs principaux (MP) et les moniteurs adjoints (MA), n'ont pas disparu. Leur existence ne date pas simplement de la période coloniale. Ce sont des personnes qui voulant enseigner mais ne disposant pas de diplômes requis pour accéder au métier d'enseignants, vont être recrutés par les collectivités locales pour pallier le manque d'enseignants dans les zones rurales. Ce tableau fait aussi apparaître que l'enseignement privé est celui qui compte le grand nombre d'instituteurs « non spécifiés ». Les auteurs cités plus hauts soulignent que les « non spécifiés » sont des instituteurs ayant des diplômes sans aucune correspondance avec les diplômes professionnels du Gabon. Ces diplômes sont pour la majorité des cas détenus par les instituteurs étrangers, ou délivrés aux instituteurs passés par des centres de formation professionnelle informels. Ainsi ces « non spécifiés » se retrouvent en majorité dans l'enseignement privé non reconnu d'utilité publique.

Tableau 12 : Evolution des effectifs enseignants par province et par sexe, de 1994 à 1999.

Année	1994/1995			1998/1999		
	M	F	T	M	F	T
Estuaire	157	79	236	177	101	278
Libreville- Commune	589	1132	1721	590	1027	1617
Haut- Ogooué	241	169	410	406	208	614
Moyen- Ogooué	121	42	163	154	94	248
Ngounié	357	64	421	366	119	485
Nyanga	182	56	238	215	72	287
Ogooué- Ivindo	148	37	185	169	32	201
Ogooué- Lolo	172	37	209	171	100	271
Ogooué- Maritime	204	208	412	147	171	318
Woleu- Ntem	464	250	714	503	285	788
Total	2635	2074	4709	2898	2209	5107

2.2.6.8. Les autres établissements de formation d'enseignants du secondaire

En plus de l'ENI pour la formation des enseignants du primaire, il y a l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et l'Ecole Normale de l'Enseignement Technique (ENSET) qui forment les enseignants du second degré. L'ENS forme les professeurs des lycées et collèges de l'enseignement général qui y accèdent après avoir obtenu le concours d'entrée à l'ENS. Les professeurs des collèges sont admis à partir d'une licence et obtiennent après 3 ans de formation le Certificat d'Aptitude au Professorat des Collèges (CAPC). Ceux du lycée sont admis à partir d'une maîtrise et obtiennent le Certificat d'Aptitude de l'Enseignement Secondaire (CAPES) pour devenir professeur de lycée. En plus de la formation des professeurs, l'ENS accueille les instituteurs principaux qui après 5 ans d'exercice, ont passé un concours interne et suivent une formation de 3 ans pour devenir conseiller pédagogique. Au dessus de ces conseillers pédagogiques, se trouvent des inspecteurs qui ayant eux-mêmes servi pendant 5 ans en tant que conseillers pédagogiques, passent un concours interne pour suivre 2 ans de formation à l'ENS.

Il est à noter aussi que l'ENS accueille sous statut interne pendant trois ans, d'autres instituteurs principaux pour devenir professeur de collège dans la discipline la plus proche de leur formation initiale. Cet état de fait vient encore creuser un peu plus le déficit en nombre d'enseignants que connaît l'école primaire. Selon un rapport de la CONFENEN, l'encadrement pédagogique des enseignants est entravé par un manque de structures censées assurer la formation continue, le nombre insuffisant des conseillers pédagogiques dont le ratio est d'un conseiller pédagogique pour 65 enseignants et, les conditions de travail de ces des encadreurs pédagogiques qui ne sont pas de nature à faciliter leur mission.

L'ENSET forme des professeurs des lycées techniques et professionnels recrutés après concours à partir d'un niveau de Brevet d'Etude Technique (BET) ou du niveau de baccalauréat technologique. La formation dure 3 ans pour le cycle court et 5 ans pour le cycle long.

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, le métier d'enseignant du supérieur est normalement ouvert aux titulaires d'un doctorat avec une mention très honorable ou lorsqu'il y a une carence d'enseignants titulaires d'un doctorat, le poste peut être ouvert au titulaire d'un master ou diplôme équivalent.

Après avoir dressé un système éducatif marqué par un faible rendement scolaire et des structures d'accueil et d'encadrement en nombre insuffisant, la partie suivante va s'attarder à présenter quelques réformes menées en vue d'améliorer le système éducatif gabonais.

2.2.7. Vers la valorisation du système éducatif

La situation du système éducatif gabonais est assez préoccupante dans tous les ordres d'enseignement. Les Etats généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi de 2010, soulignent que le système éducatif gabonais est placé devant l'urgence de se reformer pour donner une éducation de qualité au système éducatif gabonais. Cette éducation de qualité passe par une amélioration des capacités d'accueil et de la qualité de la pédagogie.

Même si le Rapport National sur le Gabon nous indique que des progrès ont été réalisés dans les domaines de l'Education, des efforts doivent encore être poursuivis⁵⁷.

Le gouvernement gabonais s'est fixé pour objectif à l'éducation primaire pour tous, d'atteindre le taux net de scolarisation de 100% en 2015.

Pour faire face à cette faiblesse de rendement scolaire, l'Etat gabonais a décidé de « renforcer les structures d'accueil, de généraliser l'enseignement pré-primaire, de limiter le nombre des classes à mi-temps, et d'améliorer la qualité de l'enseignement par le financement des formations, l'appui pédagogique et l'amélioration des conditions de travail des enseignants »⁵⁸. Rappelons que les classes à mi-temps sont organisées de telle sorte qu'une même salle de classe est occupée par deux classes différentes dont une des classes a cours de 8h à 13h et l'autre de 13h à 17h30. On voit là une disparité dans le temps imparti aux enseignements. Alors qu'une classe normale dure 6h30 au Gabon (de 8h à 12h puis 15h à 17h30), les classes à mi-temps présentent des disparités dans les temps impartis aux enseignements qui ne durent que 5h pour la classe qui a cours le matin et 4h30 pour celle qui va occuper la salle de classe l'après-midi.

Des Etats généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation/emploi, ont été tenus en 2010 pour tirer les meilleurs enseignements du système éducatif, pour

⁵⁷Objectifs du Millénaire pour le Développement –Troisième Rapport National- Gabon, Septembre2010, http://web.undp.org/africa/documents/mdg/gabon_september2010.pdf

⁵⁸Objectifs du Millénaire pour le Développement, *Idem*.

moderniser l'enseignement et repenser l'ensemble du système éducatif gabonais. Ces Etats généraux soulignent la volonté du gouvernement de réduire les taux de redoublement, d'exclusion et d'abandon, de renouveler et créer des structures d'accueil, de limiter au minimum le nombre de classes ayant recours au système de classes à mi-temps, d'améliorer les conditions de travail des enseignants, de revaloriser le métier d'enseignant, d'accroître leur recrutement et renforcer leur formation. Ces Etats généraux ont conduit les autorités de l'Education Nationales de nouer un partenariat avec les Syndicats d'enseignants, des associations des parents d'élèves, des fondateurs d'écoles et des organisations non gouvernementales pour réfléchir sur l'école gabonaise et y apporter des solutions adaptées à l'évolution de la société⁵⁹.

Le suivi de l'évaluation du système éducatif reste faible malgré l'aide des partenaires au développement comme l'UNESCO. Les données produites ne sont pas collectées, traitées et diffusées.

Dans ce sens, une base de données, appuyée par l'UNFPA et l'UNESCO notamment, est en cours de constitution.

Il y a la nécessité de disposer « d'une carte scolaire actualisée et des services d'études et de statistiques fonctionnels qui sont les seuls gages d'une amélioration et d'une pérennisation de l'environnement du suivi et de l'évaluation »⁶⁰.

A ces Etats généraux de l'éducation, une nouvelle loi n°21/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche⁶¹ qui vient modifier l'âge de l'école obligatoire de 3 à 16 ans pour tout jeune gabonais ou étranger résidant au Gabon. Cette même loi prévoit que les écoles pré-primaires auront leurs propres structures d'accueil ayant une salle d'éveil scientifique, que l'obtention du CEP permettra aux élèves de 5^e année d'accéder en classe de 6^e. De cet fait elle supprime le concours d'entrée en 6^e, conditionne l'accès en classe de 2^{nde} par l'obtention du BEPC, abolit l'exclusion scolaire pour travail insuffisant au profit des réorientations.

⁵⁹ Objectifs du Millénaire pour le Développement –Troisième Rapport National- Gabon, Septembre 2010, *Op.Cit.*

⁶⁰ Objectifs du Millénaire pour le Développement, *Idem.*

⁶¹ Décret 0103/PR, portant promulgation de la loi n°21/2011, portant orientation générale de l'Education, de la Formation, de la Recherche, Libreville, 14 Février 2012

Pour ce qui est des enseignants, elle prévoit de continuer à recruter des instituteurs de la catégorie B1, titulaire du baccalauréat et formés à l'École Normale d'Instituteurs (ENI) pour une durée de 2 années académiques.

En ce qui concerne l'évaluation du système éducatif, il est envisagé la création d'un organisme de garantie de l'Assurance Qualité chargé d'évaluer les curricula, les offres de formation et le suivi des enseignants pour un meilleur déroulement de leur carrière.

Si certaines de ces recommandations, comme les recrutements massifs des enseignants formés ou pas du tout formés sont encore au simple stade des intentions, elles essaient néanmoins de tendre vers le « Droit à l'Éducation pour Tous » réclamé par l'ONU lors de ses différents séminaires sur l'éducation.

Conclusion de la première section

Cette première section a permis de saisir le processus de scolarisation, et le système de recrutement et de formation des enseignants au Gabon de la période coloniale à nos jours.

On peut retenir que l'école des missions protestantes et catholiques, puis l'école officielle de l'administration coloniale avait pour objectif non pas de faire une école de scolarisation de masse, mais de former des personnes qui puissent répondre à leurs besoins. L'État gabonais qui va hériter des structures des administrations confessionnelles et coloniales et, voulant former une population de masse, va se retrouver très vite confronté à une difficulté des structures d'accueil. Cet héritage n'est pas innové et va être maintenu comme tel pendant de nombreuses années. Pour faire face à cette difficulté, de nombreux séminaires et colloques de formation sont organisés pour améliorer le système éducatif gabonais. Mais, les résultats de ces travaux n'ont pas toujours été mis en exécution. On en veut pour preuve les états généraux de l'éducation et de la formation de 1983 et de 2010 qui ayant fait une analyse du système éducatif gabonais, font un constat d'un manque des structures d'accueil, d'une insuffisance du personnel enseignant et d'une scolarisation marquée par une déperdition scolaire de 18,3% d'élèves du primaire ayant plus de 15 ans et 44% d'élèves en échec scolaire au concours d'entrée en 6^{ème}. Au vu des indicateurs économiques, cette situation ne s'explique pas en partie par des difficultés financières mais par le manque de cohérence des politiques

éducatives avec l'évolution démographique, la mauvaise gestion des carrières d'enseignants et leur formation professionnelle. Toutes les études soulignent que malgré une situation économique relativement stable justifiée par les booms pétroliers qu'a connus ce pays, il n'y a pas eu de répercussion dans plusieurs domaines dont celui de son système éducatif.

Au-delà de cette gestion, des choix vont être envisagés pour tenter de pallier le manque de structures éducatives et faire face à l'échec scolaire. Ainsi, en plus de la prolifération des écoles privées laïques pour contribuer à scolariser cette population de masse, vont être mises en place des classes à mi-temps pour accueillir dans une même salle deux classes différentes dont une le matin et l'autre l'après-midi, un concours d'entrée en 6^{ième} pour filtrer l'accès des élèves du CM2 au collège, le recours aux collectivités locales pour combler le manque d'enseignants, une réforme curriculaire débouchant sur l'Approche Par les Compétences, et, des recrutements massifs d'enseignants avec peu ou sans formation initiale dont le plus remarquable fut celui de 1200 enseignants recrutés en 1997. Cette situation inédite qui n'a pas été reproduite a attiré notre attention pour voir comment des enseignants non formés et qui font parti d'un recrutement officiel ayant pour ambition de venir résorber le problème de l'échec scolaire, ont construit des capacités qui leur ont permis de faire acquérir des connaissances aux élèves.

Outre cette insuffisance de structures d'accueil et une population scolaire en effectifs pléthoriques conduisant ainsi les enseignants à ne pas pouvoir apporter une éducation de qualité, les parties suivantes vont s'intéresser aux ressources que ces enseignants avec peu ou sans formation initiale utilisent pour faire la classe. Ainsi nous reviendrons dans un premier temps sur les dimensions multiples du travail enseignant en les mettant par la suite en lien avec le concept de professionnalisation, de manière à caractériser les processus par lesquels sont passés ces enseignants pour s'approprier les ressources pour réaliser la tâche d'enseignement.

Section2 : La notion de professionnalisation pour aborder la complexité du travail enseignant et les logiques de professionnalisation

3. Complexité du travail enseignant

L'objet de cette étude est clairement identifié : caractériser la notion de professionnalisation par l'expérience pour des enseignants avec peu ou sans formation initiale. Mais, pour être correctement envisagée, cette question de la professionnalisation des enseignants doit être articulée avec la question plus globale de la complexité du travail enseignant. En effet, pour aborder la notion de professionnalisation, encore faut-il savoir ce qu'est l'exercice de la profession ainsi que les dimensions de son travail.

Le travail enseignant est un travail complexe. Les travaux de Jean Clénet, Philippe Maubant, Daniel Poisson et *al.*⁶² nous indiquent que la complexité réside dans le fait que les formes produites restent le plus souvent imprédictibles, aléatoires, imprévisibles. Cela se justifie par le fait que « *si on peut anticiper sur des formes attendues ou décrire une situation perçue, on ne peut jamais en prédire les événements, les émergences, bien prévoir les significations individuelles* ».

Pour ces auteurs, traiter de la complexité c'est mettre à jour la complexité de l'agir professionnel dans les métiers particuliers de l'humain. L'agir professionnel dans le cadre de l'enseignement se caractérise par un travail dont la relation aux élèves est complexe et multidimensionnelle. Ce travail déborde la question de l'apprentissage et concerne toutes les composantes de la personnalité de l'élève. Sa tâche impose une « décentration complexe et exigeante au plan cognitif »⁶³. C'est un travail dont la pratique est caractérisée en permanence

⁶² Clénet J., Maubant P., Poisson D. (dir), Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité, L'Harmattan, Paris, 2012. p16.

⁶³ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, 3^e édition, Presses Universitaire de France, Paris, 2002.

par l'incertitude et se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer, réglables par des ajustements constants⁶⁴.

La complexité de ce travail réside dans le fait que c'est une activité de résolution de problèmes, mais surtout de définition et de structuration de problèmes complexes (Schön, 1983). On peut convenir avec Marc Durand⁶⁵, qui cite Lave (1988), Schulman (1987) et Theureau (1992), que l'enseignement est [...] une activité complexe dont le but est l'adaptation à une situation ou un contexte et donc qu'il convient d'approcher simultanément les contraintes de la situation d'enseignement et les caractéristiques de cette activité professionnelle. Ainsi, tout acte d'enseignement est « le résultat d'une décision soit consciente, soit inconsciente des enseignants faisant suite à un traitement complexe de l'information disponible ».

L'enseignement est ainsi une activité finalisée et complexe avec une dimension éthique caractérisée par le fait que pour arriver à nos fins, on se refuse à utiliser n'importe quel moyen. Une réflexion éthique renvoyant au fait que l'interaction éducative n'est pas une relation d'application, qu'elle implique fortement les personnes dans une relation asymétrique et qu'elle relève d'un mandat social⁶⁶. Elle est caractérisée par un *pari d'éducabilité* nous conduisant à postuler que nous pouvons éduquer un individu même si rien ne justifie ce postulat, partant du principe que nous ne savons jamais ni ce que nous produisons, ni qui produit ce que nous voyons⁶⁷ – une *éthique du service public* mettant en relation les finalités et les objectifs de l'institution, les valeurs personnelles de l'enseignant et les projets de l'élève – une *position éthique dans l'action* marquée par le respect de l'identité des élèves, de leur vie privée et de leur liberté de conscience, gage d'une professionnalité enseignante nouvelle pour répondre à l'accroissement de responsabilité de l'enseignant dans l'autonomie de l'exercice professionnel⁶⁸.

L'enseignement est complexe en ce sens que l'enseignant est concepteur et exécutant. Il doit

⁶⁴ Vinatier I., Altet M. (dir.), Analyser et comprendre la pratique enseignante, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008.

⁶⁵ Durand M., *Ibidem*.

⁶⁶ Lang V., La professionnalisation des enseignants, Presses Universitaires de France, Rennes, 1999.

⁶⁷ Meirieu P., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris, 1989.

⁶⁸ Lang V., La professionnalisation des enseignants, *Op.Cit.*

lui-même opérationnaliser les prescriptions et les exécuter. Cette complexité renvoie au mandat des enseignants qui vise d'abord et avant tout à « produire du social c'est-à-dire former et instruire des êtres socialisés pour qu'ils puissent correspondre aux rôles sociaux qu'on attend d'eux et à remplir des fonctions et des statuts sociaux »⁶⁹

Mais, comme le soulignent Tardif et Lessard (2000), « *produire du social, c'est-à-dire changer l'élève, sa personnalité, sa formation intellectuelle, son goût d'apprendre... est ambiguë, porteur de valeurs d'intérêt et d'affectivité. Comme les sciences sociales, ce mandat est contradictoire, inconstant, de très faible capacité de contrôle et de prédictions des comportements des êtres humains* ».

La complexité renvoie aussi à la diversité et la simultanéité des événements qui nécessitent des enseignants de partager leur attention entre ces événements, de sorte qu'au plan cognitif, ils sont en permanence en situation de double tâche ou de temps partagé⁷⁰.

L'activité complexe de l'enseignant ne peut être analysée qu'en analysant la situation d'adaptation des buts dans l'action quotidienne ; ces deux pôles sont indissociables: « *les contraintes de la situation imposent une organisation de l'activité des enseignants qui définissent dans le même temps les contraintes auxquelles ils répondent* »⁷¹. Cette complexité réside dans le fait que la tâche des enseignants consiste en un équilibre subtil entre contraintes administratives rigoureuses et liberté pédagogique étendue.

Les contraintes administratives renvoient à la dimension prescriptive du travail enseignant, et, la liberté pédagogique, au réel de l'activité des enseignants qui renvoie lui-même aux dimensions interprétative, écologique et opératoire.

⁶⁹ Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck, Bruxelles, 2000.

⁷⁰ Durand M., *L'enseignement en milieu scolaire*, *Op.cit.*

⁷¹ Durand M., *Idem.*

3.1. Les dimensions du travail enseignant

3.1.1. La dimension prescriptive du travail enseignant

Chaque enseignant s'approprié la prescription institutionnelle pour la mettre en œuvre dans le travail quotidien. La prescription est un registre produisant une série de normes [...] qui sont souvent des déclinaisons des principes généraux. À ces prescriptions générales s'ajoutent des règles et des recommandations⁷². Cette prescription institutionnelle peut apparaître sous forme « d'intentions, d'objectifs, de projets, de programmes... ». Enseigner c'est à la fois poursuivre des objectifs de socialisation (éduquer) et d'instruction dans un contexte d'interaction avec les élèves en utilisant les outils de travail que sont les instructions du ministère de l'éducation, des programmes, des guides pédagogiques, qui définissent la nature des fins et offrent les moyens pour les atteindre.

Ces objectifs généraux et programmes d'enseignement qui définissent les grandes finalités de l'école, la mission des enseignants ainsi que les fins propres à chaque ordre d'enseignement, (primaire et secondaire), sont assez divers et flous. Ils renvoient à la mission d'instruction, c'est-à-dire la transmission et l'acquisition de la matière par les élèves, puis la dimension de l'éducation de socialisation au sens large⁷³.

D'après Marc Durand(2002), ces objectifs définissent des tâches de transmission de connaissance et de méthodes, de promotion de l'apprentissage et du développement personnel des élèves, d'élaboration d'un système de valeurs, d'attitudes positives à l'égard de la culture... Ces objectifs ou directives officielles à long terme définissent implicitement la tâche d'enseignement comme étant dynamique, à « long délai de réponse », basée sur des actions symboliques, de communication et de transfert d'informations. Cette tâche est dynamique en ce sens qu'elle évolue dans le temps en fonction des actions des enseignants.

Pour cet auteur, définis en terme global et formel, ces objectifs ne peuvent avoir qu'un cadrage très général de l'action. « *Etant nombreux et divers, ils ne permettent pas une délimitation simple et univoque de la nature de la tâche des enseignants souvent présentés*

⁷² Lessard C., Meirieu P., L'obligation des résultats, en éducation, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux, De Boeck, Bruxelles, 2005.

⁷³Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, De Boeck, Bruxelles, 2000.

comme un ensemble de problèmes mal structurés ou définis ». En citant Schön (1983), il poursuit en disant que la conséquence de cette situation fait de l'enseignement une activité de résolution de problèmes, mais surtout de définition et de structuration de problèmes complexes.

Déclinée en programmes scolaires, cette prescription institutionnelle contribue à rendre homogènes des organisations et des pratiques scolaires. Ainsi, les programmes servent à évaluer et à comparer les connaissances scolaires transmises à l'ensemble des élèves. Sans les programmes, chaque enseignant devrait à chaque fois inventer sa planification, ses objectifs, sa didactique... Sans ceux-ci, l'enseignement perdrait son unité⁷⁴.

En parlant des contraintes définissant la tâche des enseignants, Marc Durand⁷⁵ qui cite de Mont-molin (1986), Leplat et Hoc (1983), distingue la tâche et l'activité de l'opérateur : la tâche est définie par un but [...] et des conditions particulières d'atteintes de ce but comme par exemple « produire une pièce usinée dans un atelier disposant de machines-outils », ou bien « diriger les trajectoires des avions de ligne à partir d'un centre de contrôle et de commande doté d'outils de repérage (radars) et de communication (radio) », conduire un camion, écrire des programmes informatiques etc., et, l'activité désignant ce que fait l'opérateur pour réaliser la tâche, par exemple, « mesurer, couper, limiter, tester la pièce métallique produite ou bien identifier les trajectoires des avions, anticiper et envisager les collisions possibles, enregistrer et émettre de messages... ».

Pour ce qui est de l'enseignement, Shulman⁷⁶ distingue les connaissances sur les buts scolaires et les valeurs de l'éducation, les connaissances disciplinaires et théoriques qui sont liées à la disciplines à enseigner, les connaissances curriculaires relatives aux connaissances de la matière, aux concepts à enseigner et aux compétences qui y sont exigées, les connaissances pédagogiques qui sont liées à la gestion de classe et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, les connaissances didactiques portant sur la résolution de problèmes, les procédures cognitives, aux difficultés d'apprentissage des élèves, et la gestion des erreurs, les connaissances sur les apprentissages des élèves et la façon dont ils se les

⁷⁴ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*

⁷⁵ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

⁷⁶ Shulman L.S., Paradigms and Research Programs in the study of teaching, in Wittrock M.C. (dir), Handbook of Research on Teaching: A project of American Educational Research Association, 3^e édition, New York, 1986.

approprié, et, les connaissances sur le contexte général de l'établissement et de la classe... Ainsi, la tâche et l'activité requièrent de la part des enseignants des connaissances pédagogiques, des connaissances des contenus et des connaissances des contenus pédagogiques qui sont les « fondements cognitifs » du métier d'enseignant⁷⁷.

Revenant sur ces connaissances dans son analyse « pour un enseignement stratégique », et s'inspirant des travaux de la psychologie cognitive, Jacques Tardif⁷⁸ considère que ces connaissances peuvent être regroupées en trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Par exemple, lorsqu'on expose les faits aux élèves, on leur transmet des connaissances déclaratives et lorsqu'on leur décrit des procédures on leur transmet des connaissances procédurales.

3.1.1.1. Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours⁷⁹ et font partie des connaissances pédagogiques. Pour Jacques Tardif⁸⁰, les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques qu'on pourrait assimiler à des savoirs théoriques, des connaissances de faits, des lois ou des principes. Ce sont des « *informations factuelles renvoyant aux connaissances théoriques qu'une communauté de pratiques reconnaît et s'expriment sous forme de règles* ». Elles se rapportent au sens général et ne dépendent pas du contexte. Elles s'extériorisent dans le langage naturel ou symbolique, existent indépendamment de leur utilisation possible, portent sur des faits, sont facilement accessibles à la verbalisation et se traduisent sous forme d'énoncés verbaux, des faits ou des règles d'action. Elles renvoient à ce que nous connaissons⁸¹. Il s'agira par exemple de la connaissance du rôle du verbe dans la phrase, de la définition d'un terme, ou de connaître les règles d'accord du participe passé. Dans ce type de

⁷⁷ Désilets M., Connaissances déclaratives et procédurales : les confusions à dissiper. Revue des sciences de l'éducation, vol.13, n°2, 1997, p.289-308.

⁷⁸ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, Editions Logiques, Montréal, 1992.

⁷⁹ Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 6^e édition, Paris, 2004.

⁸⁰ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit.*

⁸¹ Fischer J.-P., La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP, revue française de pédagogie, n° 122, 1998.

connaissances, on parlera de « savoir que » et non de « savoir comment ». Selon Fisher⁸², « toute connaissance est initialement déclarative et que toute procédure ou production peut alors résulter d'un processus interprétatif s'appuyant sur les connaissances déclaratives ».

3.1.1.2. Les connaissances procédurales

Elles sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire et font aussi partie des connaissances pédagogiques. Elles réfèrent aux connaissances qui doivent être exercées⁸³. Ce sont le comment de l'action, les étapes, ou la procédure pour réaliser une tâche. Elles correspondent au savoir-faire, sont liées à l'action et s'actualisent dans des séquences d'action. Ce sont des connaissances de l'action qui se distinguent des savoirs théoriques⁸⁴. Il s'agira par exemple de savoir accorder les participes passés d'un verbe ou de résoudre une série de multiplications. Ces connaissances de l'action finalisée se manifestent dans les comportements, s'intègrent dans une utilisation particulière, existent dans une succession temporelle entre les éléments de l'activité/action, portent sur les procédures et sont difficilement accessibles voire impossibles à verbaliser. Elles renvoient aux séquences d'actions organisées dans un but donné et tiennent compte des possibilités d'actions sur les objets⁸⁵. Ces connaissances répondent à la question « comment faire » et sont essentiellement liées aux objectifs qui décrivent ce « comment faire ».

3.1.1.3. Les connaissances conditionnelles

À ces deux connaissances, s'ajoutent des connaissances de contenus qui ont pour objet les conditions de l'action. Ces connaissances conditionnelles sont des connaissances stratégiques ou pragmatiques⁸⁶. Selon Jacques Tardif, elles renvoient aux conditions de l'action et concernent le « quand » et le « pourquoi ». Il s'agira par exemple d'identifier dans un texte, le moment approprié pour utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche et savoir pourquoi il est approprié d'utiliser telle ou telle démarche. Il s'agira par exemple de distinguer un parallélogramme d'un rectangle, de choisir tel algorithme pour résoudre un problème mathématique. On parlera alors de la pertinence de l'utilisation d'un savoir, d'un savoir-faire

⁸² Fischer J.-P., *Idem*.

⁸³ Fischer J.-P., *Ibidem*

⁸⁴ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit.*

⁸⁵ Fischer J.-P., La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP, *Op.Cit.*

⁸⁶ Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, *Op.Cit.*

ou d'une stratégie. De ce point de vue, il s'agira d'adapter une stratégie à une situation donnée. Les connaissances conditionnelles sont les « connaissances responsables du transfert des apprentissages »⁸⁷.

Les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sont fondamentales pour la conception cognitive de l'enseignement. Si les premières connaissances peuvent être assimilées aux savoirs théoriques, elles n'entretiennent pas de « rapport opératoire direct avec les pratiques », car, elles obéissent à la logique de connaissance sur le réel ou sur l'action et à des « règles qui sous-tendent la production et l'énonciation et qui diffèrent des règles qui gouvernent l'action »⁸⁸. Les connaissances procédurales et conditionnelles obéissent à l'action, c'est-à-dire à des « logiques des effets recherchés »⁸⁹ renvoyant aux règles qui gouvernent l'action.

Ces trois connaissances caractérisent le travail enseignant et permettent à l'enseignant de développer les capacités d'un élève à réfléchir et agir sur le réel. Elles sont des organisateurs des stratégies des enseignants dans leur travail au quotidien, sont en jeu dans la professionnalisation des enseignants et constituent l'une des conditions de la professionnalité enseignante.

Eduquer et instruire en donnant aux élèves l'envie de développer le désir de savoir et la décision d'apprendre, sont au cœur du métier d'enseignant⁹⁰. Ce mandat peu clair défini par l'institution scolaire, est une mission que les enseignants sont amenés à interpréter du fait de son manque de clarté.

3.1.2. La dimension interprétative du travail enseignant

Les objectifs éducatifs sont généraux, imprécis et non opérationnels. Ils sont nombreux et variés. Ils doivent être transformés en intentions d'action par les enseignants, doivent être spécifiés, si possible être rendus évaluable, et doivent être ajustés pour être réalisés⁹¹. Cette

⁸⁷ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit.*

⁸⁸ Sorel M., Wittorski R., La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005.

⁸⁹ Ce terme a été employé par Maryvonne Sorel et Richard Wittorski.

⁹⁰ Meirieu P., Apprendre, oui, mais comment ? 22^e édition, ESF, Issy-Les-Moulineaux, 2010.

⁹¹ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*

« régulation de contrôle »⁹² détermine la possibilité pour les enseignants de réguler ou non leur activité par rapport à ces objectifs éducatifs officiels. Comment donc les enseignants s'approprient-ils cette prescription institutionnelle ?

3.1.2.1. Interprétation des buts dans l'action quotidienne

Dans leur analyse du travail enseignant, Maurice Tardif et Claude Lessard⁹³ soulignent que l'enseignement ne correspondant pas à des objectifs qui sont opératoires mais sont de nature herméneutique, les enseignants doivent leur donner une signification en opérant un travail d'interprétation qui est fonction de leur propre subjectivité et des situations vécues. Cette dimension qui favorise l'autonomie des enseignants caractérise l'une des facettes de la professionnalité enseignante.

Pour ces auteurs, l'une des dimensions du travail enseignant qui consiste à faire la classe, « *c'est se préparer à paraître devant des élèves aux réactions imprévisibles, aux intérêts inattendus. Cela suppose vigilance permanente et curiosité en éveil. C'est préparer le sujet que l'on veut aborder avec les élèves en n'oubliant pas de prévoir des possibilités de digressions, ce qui nécessite une grande attention à ceci, souplesse des capacités d'adaptation et aussi une culture générale étendue sans cesse remise en question. C'est distribuer autant de connaissances que de sympathie* ». Cela implique que c'est un travail d'éthique qui consiste à s'examiner soi-même sur la justesse de ses appréciations, sur l'attention accordée à chacun des enfants, sur sa sérénité, le fait d'être convaincant et stimulant. Cela implique aussi de faire son bilan en termes des notions appréhendées par les élèves ou pas, en termes de l'intérêt des élèves qui aurait pu être relâché, et faire le bilan « du jour devenant la préparation de demain ». Cette interprétation est un « continuels va-et-vient » entre les programmes éducatifs et les contraintes de la réalité de la profession enseignante et suppose de hiérarchiser les éléments interprétés ; ce qui implique de ne retenir que les éléments jugés importants et nécessaires pour les élèves.

L'interprétation est fonction de l'expérience des enseignants. « *On n'applique pas les programmes de la même façon suivant qu'on a accumulé une expérience certaine ou qu'on*

⁹² Reynaud, J.-D., Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome, *Revue Française de sociologie*, 1988, 1/88.

⁹³ Tardif M., Lessard C., *Idem*.

soit au début de sa carrière. En effet, l'expérience rend plus souple et plus apte à adapter les programmes à leurs besoins. Les enseignants expérimentés réussissent à organiser et à ajuster leur temps tout en respectant le programme qu'ils doivent suivre [...]. Les enseignants novices ou moins expérimentés [...] concilient l'horaire et le programme tout en s'efforçant de ne rien omettre et s'assurent que tous les enfants réussissent leur apprentissage [...]. Avec l'expérience vient donc une plus grande capacité à maîtriser le temps, d'enseignement, à s'en faire un allié, à ne plus le voir comme une épée de Damoclès [...]. Elle est une source première de la compétence et du savoir-enseigner»⁹⁴. Une analyse plus détaillée du travail de l'expérience sera développée dans la troisième partie de notre recherche lorsqu'il s'agira de caractériser la notion de professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale.

Ainsi, le travail enseignant consiste à créer des outils pour apprendre et créer les meilleures conditions possibles pour l'ensemble des élèves. Cette activité permanente et quotidienne « fait qu'en donnant tout ce que l'on sait, on s'enrichit chaque jour en savoir et en bonté ». Cela constitue la connaissance du travail enseignant.

3.1.2.2. L'activité comme interprétation du travail des enseignants

L'activité des enseignants consiste en un travail interactif entre l'enseignant et les élèves et les élèves entre eux. Elle a pour fonction de satisfaire aux exigences de la tâche qui est prescrite aux enseignants et est aussi souvent l'occasion de la découverte de ses limites personnelles et professionnelles. Elle consiste à se calquer sur la « structuration pragmatique des catégories de l'action. Ce sont donc les enseignants qui dans l'action, la délimitent. Ce faisant, l'expérience et la compétence professionnelle sont des facteurs qui affectent l'organisation de ce travail qui est une activité située (activité en situation) [...]. Elle consiste à faire plusieurs choses à la fois, c'est-à-dire qu'il s'agit de tout voir, tout entendre, que de surveiller la situation, dans une double visée d'efficacité (en direction de l'apprentissage des élèves) mais aussi de contrôle de l'ordre et de l'exécution des consignes. C'est une activité dirigée, à longue échéance, complexe et articulée. C'est une activité visant à faire face à un environnement difficilement prévisible. Tout ou presque est possible, et les anticipations

⁹⁴ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*

pourant nécessaires y sont peu fiables. L'activité dans la tâche requiert de faire attention à tout et de s'ajuster à la survenue des événements »⁹⁵

L'activité des enseignants est une activité exercée dans le cadre d'un monopole, une activité d'évaluation des pratiques et une activité de transmission de savoirs et savoir-faire. C'est une activité qui prend en compte les savoirs constitutifs de l'activité professionnelle⁹⁶. C'est une activité dont le travail d'interprétation renvoie aussi aux croyances, convictions et théories personnelles que les enseignants mobilisent pour faire la classe.

3.1.2.3. Croyances, convictions et théories personnelles comme source de l'interprétation du travail enseignant

Les croyances, convictions et théories personnelles sont l'un des facteurs qui conditionnent la profession enseignante. Ce sont les images personnelles auxquelles l'enseignant est attaché pour faire la classe. Comme le soulignent Tardif et Lessard(2000), *« ces croyances qui ne sont pas que des faits, des règles formalisables ou des connaissances variées, sont des opinions, des convictions, associées à des émotions et des valeurs morales ayant un caractère personnel, et définissant l'attitude de l'acteur à l'égard des contenus et de lui-même. Elles présentent un caractère individuel marqué dans la mesure où elles sont les convictions personnelles des enseignants à l'égard de leur travail »*. Ce sont des *« principes de pratique »*, *« l'épistémologie personnelle »*, des *« perspectives personnelles »*, des *« connaissances pratiques »*, et sont liées aux connaissances relatives à la propre personne de l'enseignant que sont par exemple la façon de poser sa voix, de se déplacer, de prendre la parole en groupe. Elles renvoient directement au style d'enseignement et sont un *« filtre à travers lequel est lue et interprétée l'expérience personnelle de chacun »*.

De ce point de vue, l'enseignant mobilise ses valeurs et ses croyances, pour faire la classe. Ce sont des théories personnelles résultant d'expériences diverses. Elles peuvent résulter d'une expérience de vie personnelle ou professionnelle et viennent contribuer à transmettre une

⁹⁵ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

⁹⁶ Ardouin T., Wittorski R., La professionnalisation: étudier la complexité des liens sujet-organisation, in., Clénet J., Maubant P., Poisson D. (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, L'harmattan, Paris, 2012, pp.91-106.

notion en classe. Elles sont rattachées à la manière dont les enseignants se représentent leur rapport avec les élèves en classe. Elles peuvent provenir des savoirs d'expériences qui ont « fait leurs preuves » et auxquels on croit pour mener une activité en classe. Ces théories peuvent être des principes pédagogiques qu'on aura appris en se formant tout seul, à travers des lectures personnelles, une connaissance acquise lors d'un séminaire ou encore lors des échanges formels ou informels avec des collègues. Elles peuvent résulter d'une histoire personnelle en lien avec les différentes facettes sociales et sont une vision de l'identité plurielle de l'enseignant⁹⁷. Ces théories sont aussi des connaissances se mettant en œuvre par « l'expérience, [...] elles sont une connaissance personnelle, due à sa propre histoire de vie, [...] un vécu propre et une trajectoire personnelle, ses expériences antérieures [...] une connaissance vécue en lien avec la totalité de la personne, avec tout ce qu'elle sait, avec tout ce qu'elle a appris »⁹⁸, une compétence faisant prendre conscience que l'autre, l'élève dont on a la charge est un humain comme nous et que par un pari d'éducabilité par exemple, on peut faire lire celui qui éprouve d'énormes difficultés en lecture.

A cette dimension interprétative du travail enseignant, s'ajoute une autre dimension liée aux connaissances procédurales et conditionnelles, qui comprend des interactions multiples entre les acteurs de la situation et dépend du contexte de la situation enseignement-apprentissage.

3.1.3. La dimension écologique du travail enseignant

Les travaux de Doyle⁹⁹ soulignent que la dimension écologique du travail enseignant présente l'activité enseignante comme dépendant du contexte et de la situation. Cette dimension se caractérise par une multiplicité d'interactions entre les acteurs de la classe (enseignant –élèves et élèves entre eux), une *pluridimensionnalité* de la situation de classe caractérisée par la diversité des registres de l'activité et des événements, marquée par des tensions multiples et hétérogènes et renvoie au fait que lors de la situation d'enseignement-apprentissage, plusieurs événements surviennent en même temps ou dans un temps relativement court – une *imprévisibilité* des événements qui peuvent subvenir de manière surprenante et inattendue au cours de n'importe quelle leçon, événement qui laissent à penser que même si on peut prévoir

⁹⁷ Lahire B., *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*, Hachette Littérature, Paris, 2006.

⁹⁸ Tardif M., Lessard C., *L'enseignement en milieu scolaire*, *Op.Cit.*

⁹⁹ Doyle, W., Ponder, G. I., Classroom ecology : some concerns about a neglected dimension on research on teaching. *Contemporary Education*.

et planifier une leçon, on ne peut jamais prévoir son déroulement ; cette situation faisant que les actions des acteurs, des élèves et de l'enseignant introduisent des ruptures, des décalages, des détours, des reculs par rapport à la planification – une *simultanéité* de ces événements marquée par les différents comportements des élèves en classe, une *immédiateté* des événements se déroulant au cours d'une leçon et arrivant sans annonce ; il s'agira par exemple d'un élève qui bavarde, un autre qui lève la main, un autre encore qui pose une question, et comme le souligne Perrenoud¹⁰⁰, l'enseignant est amené à « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », il doit s'adapter à la situation de classe et adopter des stratégies immédiates – la *visibilité*, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves ; cette dimension est limitée dans la classe et fermée sur l'extérieur de la classe et justifie du caractère de la boîte noire du travail enseignant – l'*historicité*, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe.

Cette analyse de la dimension écologique dénote d'une relation des enseignants aux élèves qui est complexe et multidimensionnelle, comporte des tensions et des dilemmes importants. Ce travail basé sur les interactions avec les élèves, exige de l'enseignant qu'il engage et investisse de sa personnalité pour que se réalise le travail et obtenir de la part des élèves leur participation à leurs propres apprentissages ; le contraire étant que les élèves ne s'engagent pas dans la tâche et s'attaquent à la personnalité du maître par des blagues et l'ironie.

Cette analyse nous amène à faire une remarque : il n'y a pas de façon prédéfinie pour enseigner et que tout enseignant adapte sa personne en relation à d'autres personnes. Ainsi, dans la situation d'enseignement-apprentissage, ce sont des « *interactions vécues, les modalités de la communication, la variété des actions en situation, qui vont déterminer la possibilité et les conditions d'apprentissage de chaque élève* ». Mais ce rapport diffère de la connaissance scientifique et technique qui est tournée vers « l'objectivation » et la manipulation des faits. Ce rapport met en évidence que contrairement aux techniciens, « *l'enseignant ne peut prétendre au contrôle instrumental de son objet, ne peut utiliser que des techniques limitées, faute de s'appuyer sur des régularités fonctionnelles et des relations causales déterminées, mais en revanche il est confronté à « l'objet qui se donne à la fois*

¹⁰⁰ Perrenoud P., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe, ESF, 1996.

*comme individus et les groupes susceptibles d'agir et de réagir à ces actions »*¹⁰¹. Dans le cadre d'un travail collectif, la dimension écologique va se manifester par le partage d'espace et de temps communs aux enseignants¹⁰².

3.1.4. La dimension opératoire du travail enseignant

Les travaux de D. Ochanine nous présentent l'image opérative comme commençant par une représentation mentale caractérisée par une reconstruction et une intériorisation subjective du réel perçu par le sujet. Par une fonction opérative, cette représentation va déboucher sur le fait de conduire et de réguler l'action qui est train de se faire (savoirs d'actions). L'image opérative va ainsi avoir des caractéristiques dont seules les informations perçues comme adéquates pour la réussite de l'action par le sujet sont prises en compte. Cette image opérative est aussi fonction du but poursuivi par le sujet.

On est donc là face à une dimension opérative caractérisée par les savoirs d'action de l'enseignant constituant la ressource de l'action et se construisant dans l'action pour l'action et par l'action. Ces savoirs d'action se manifestent par un sujet qui se construit par l'action et la réflexion sur l'action. Ce sujet perçoit ici et maintenant (*hic et nunc*) des informations de la situation qu'il transforme. Cela se manifeste par la construction d'une image opérative effective. Cette perception va déboucher sur le traitement et l'interprétation de ces informations en lien avec une image opérative de référence construite antérieurement. Le sujet fait alors un choix qui va lui permettre de conduire l'action. Les savoirs d'action renvoient aux connaissances procédurales et conditionnelles que nous venons d'évoquer.

Ainsi, pour être transférables, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui caractérisent les dimensions du travail enseignant, sont appropriées par les acteurs d'une organisation à travers des processus de professionnalisation renvoyant à des logiques différentes. Ces logiques sont fonction des intentions des institutions qui vont avoir pour visée de permettre le développement des compétences professionnelles des membres de leur

¹⁰¹ Mellouki M., Tardif M., Gauthier C. (dir.). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*, Les Editions Logiques Inc., Montréal, 1993.

¹⁰² Tardif M., Lessard C., *La profession d'enseignant aujourd'hui, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

organisation via un processus de professionnalisation qu'elles (institutions) jugent adaptées à leur organisation.

La logique de professionnalisation qui tient compte des dimensions du travail enseignant que nous avons vues plus haut, devra offrir via la formation initiale ou une autre voie de professionnalisation, des outils qui serviront de repère pour faire face à la multiplicité d'intercalions qui caractérisent ce travail. Dans la dimension écologique par exemple, les ressources et les contraintes caractérisant le travail enseignant vont servir de base pour l'analyse de l'activité en classe.

C'est ainsi que dans le cadre d'une formation initiale, on va offrir à un enseignant des outils qu'il devra transférer par la suite dans le cadre de l'exercice de son métier. On parlera alors de transfert des savoirs appris à l'IUFM par exemple. Le transfert des savoirs va se caractériser par une distanciation par rapport à la pratique et une construction du savoir mieux assimilé et réfléchi de façon critique. Il s'agit là d'une technicité scientifique. Dans le cas par exemple de l'apprentissage situé exclusivement en environnement réel, on parlera de la mobilisation des savoirs. Ainsi, transfert ou mobilisation des savoirs interrogent la notion de professionnalisation sous ses multiples dimensions.

4. Les dimensions multiples de la professionnalisation

4.1. Des définitions aux acceptions multiples de la professionnalisation

La professionnalisation a pour visée, l'apprentissage et /ou l'accompagnement du développement de nouvelles pratiques. Dans ce sens, il est nécessaire de prendre en considération les singularités des personnes, toutes les modalités de formation et des parcours personnels et professionnels des sujets en formation de manière à dégager les enjeux majeurs pour la recherche¹⁰³.

Dans leur analyse sur le concept de professionnalisation, les sociologues britanniques et nord américains définissent le processus de professionnalisation comme étant les différentes

¹⁰³ Clénet J., Maubant P., Poisson D.(dir.), Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité, L'Harmattan, Paris, 2012.

étapes conduisant au statut de professionnel. Le professionnel se définira à travers des caractéristiques liées à une activité exercée dans le cadre d'un monopole, une activité d'évaluation des pratiques et une activité de transmission de savoirs et savoir-faire. Reprenant les travaux de Dubar qui conduisent à prendre en compte les savoirs constitutifs de l'activité professionnelle, Jean Clenet, Philippe Maubant, Daniel Poisson et *al.*(2012) parlent des « compétences spécifiques d'un groupe professionnel » et désignent la professionnalisation comme faisant également état à des savoirs tacites dans l'activité professionnelle et de l'expérience qui est présente.

Pris dans ses différentes acceptions, ce concept de professionnalisation renvoie aux notions de profession, de pratiques, activité, organisation et identité, etc. ; ce qui fait dire à Vincent Lang¹⁰⁴ que celui-ci renvoie à des significations variées, privilégiant tantôt la dimension de technicité dans l'exercice du métier, tantôt les stratégies de valorisation d'une image et/ou d'un statut social. Pour cet auteur, la notion de professionnalisation est « *complexe par ce qu'elle ne se comprend que dans une histoire et dans une organisation, et son évolution ne saurait être indépendante d'une transformation de l'environnement dans lequel l'institution s'inscrit. Acteurs, sens, structure, histoire, société : la question de la professionnalisation ne peut être envisagée de façon unidimensionnelle* ». Même si les travaux de Lang évoquent cette notion pour la mettre en lien avec la « nouvelle » formation professionnelle promue dans les IUFM, cette analyse de la professionnalisation attire de notre point de vue deux remarques : première remarque, la professionnalisation doit se comprendre dans une histoire et dans une organisation. Au Gabon, l'organisation du système éducatif est régie par le ministère de l'éducation nationale. Cette institution à travers son histoire a fait des choix politiques qui ont plongé le système scolaire dans une carence d'enseignants ; elle s'est retrouvée dans l'urgence de répondre à cette demande sociale exprimée d'une part par des syndicats de l'éducation nationale et d'autre part par les institutions internationales tirant une sonnette d'alarmes sur le fait de recourir à une scolarité de masse dans tous les pays du monde. C'est dans ce cadre que nos « 1200 » enseignants ont été recrutés. Même si ceux-ci ne sont pas passés par une formation initiale, ils appartiennent à un corps d'enseignants et se professionnalisent par d'autres moyens autres que cette formation. C'est le cas aussi des enseignants des écoles privées qui ont reçu le mandat des autorités de l'éducation nationale pour contribuer à l'offre

¹⁰⁴ Lang V., La professionnalisation des enseignants, Presses Universitaires de France, Rennes, 1999.

éducative sur l'ensemble du territoire gabonais. Ces écoles qui exercent légalement, forment par des moyens autres que la formation initiale les individus qui vont appartenir à un corps de métier, celui des enseignants du primaire. Doit-on alors parler de professionnalisation pour ces enseignants eu égard au fait que celle-ci doit s'inscrire dans une histoire et une organisation donnée ? La deuxième remarque concerne le fait que la professionnalisation doit être envisagée d'un point de vue multidimensionnel. Elle concerne tant les individus, les organisations, les activités, les savoirs et caractérisent des logiques différentes qui elles-mêmes vont renvoyer à des « dispositifs et pratiques de professionnalisation différentes »¹⁰⁵. Quelles pourront alors être les dispositifs ou pratiques de professionnalisation pour des enseignants avec peu ou sans formation initiale ? Cette analyse n'étant qu'une esquisse de questions, nous reviendrons plus loin sur ces notions de logiques, dispositifs et pratiques de professionnalisation. Pour l'instant, continuons à regarder de plus près cette notion de professionnalisation que les auteurs qualifient de « plurivoque ».

Selon Richard Wittorski¹⁰⁶, la professionnalisation se définit comme « *un processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie* ». Elle peut aussi être entendue comme l'« *occasion d'une rencontre entre des intentions exprimées par des organisations et des systèmes de travail d'une part et une demande, manifestée par les sujets, de reconnaissance par l'entreprise. La professionnalisation peut s'analyser selon le point de vue du sujet et celui de l'organisation* ».

Mais, comme le soulignent Jean Clenet, Philippe Maubant et Daniel Poisson¹⁰⁷, l'analyse et l'interprétation des processus de professionnalisation peuvent se centrer sur les dispositifs proposés par les institutions, mais aussi sur les situations porteuses de professionnalisation individuelle et collective. En lien avec nos deux précédentes remarques, on peut souligner que l'analyse de ces auteurs nous amène à mettre en évidence que parler de la professionnalisation ne se limite pas simplement à parler des dispositifs institués de formation initiale mais aussi de « toute situation », moment, pratiques ou espaces qui permettent à des individus appartenant à une profession, de construire ou développer leur professionnalité. Quels

¹⁰⁵ Wittorski R., Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations, in Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005.

¹⁰⁶ Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, Paris, 2007.

¹⁰⁷ Clenet J., Maubant P., Poisson D.(dir.), Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité, *Op.Cit.*

pourraient être ces moments ou ces pratiques pour des enseignants sans formation initiale ? A ce stade de notre analyse de la notion de professionnalisation, nous ne sommes pas encore en mesure de répondre à ces questions. Toujours est-il que des auteurs comme Jean-François Marcel parlant par exemple de l'espace partagé ou du travail partagé des enseignants (nous développerons ce terme dans la troisième partie de cette recherche), le désignent comme un espace porteur de professionnalisation¹⁰⁸.

De par sa plurivocité, le concept de professionnalisation peut être interrogé sous plusieurs angles : « celui de la qualité des processus de professionnalisation ; celui des acteurs, qu'il s'agisse du sujet, objet et/ou acteurs de professionnalisation ou qu'il s'agisse de l'acteur collectif c'est-à-dire l'organisation maîtresse d'œuvre et maîtresse d'ouvrage de la professionnalisation, celui enfin des savoirs construits et développés dans et par la professionnalisation »¹⁰⁹. Vu sous cet angle, le mot professionnalisation revêt selon Richard Wittorski¹¹⁰ trois sens différents, correspondant à trois types d'enjeux distincts: la professionnalisation des « acteurs » ou individus, la professionnalisation des « activités voire des métiers » et la professionnalisation des « organisations ».

4.1.1. La professionnalisation des acteurs ou individus

La professionnalisation « des acteurs », s'entend comme la mise en place de savoirs et la production des compétences nécessaires pour exercer la profession puis la construction d'une identité professionnelle. Il s'agit ici d'accroître la professionnalité des individus concernés¹¹¹. Les enjeux¹¹² de la professionnalisation dans le monde industriel par exemple, seront à partir de l'adaptation des compétences des individus aux données évolutives des entreprises de production de biens et de services, de répondre à l'exigence de fonctionnement de

¹⁰⁸ Marcel J.-F., Travail partagé de l'enseignant et apprentissages professionnels, in Former à accueillir les élèves en situation de handicap, Recherche et formation. Revue n°61, juin 2009, p 131-144.

¹⁰⁹ Clénet J., Maubant P., Poisson D.(dir.), *Idem*.

¹¹⁰ Wittorski R., La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants, in, Wittorski R.(dir.), Formation, travail et professionnalisation, L'Harmattan, Paris, 2005. Pp27-28.

¹¹¹ Wittorski R. *Idem*.

¹¹² Pour Sorel M., « enjeux » est à prendre comme la dynamique qui s'instaure entre la mise-des savoirs en jeu-et le gain que cette mise est susceptible de permettre.

l'organisation, aux obligations de mutation technologique, de réorganisation du travail ou d'évolution des modes de production¹¹³.

Pour un tel dispositif, selon Maryvonne Sorel¹¹⁴, la professionnalisation des individus aura pour enjeux de savoirs d' « apprendre pour faire ». Il s'agira alors d'insister sur la « *nécessité de travailler au plan des savoirs pragmatiques, des savoirs procéduraux. Ce qui est plus engagé concerne plus un rapport pratique au savoir que des catégories de savoirs spécifiques. Il s'agit via la formation de stabiliser et de valider des champs de pratique ou de promouvoir des dynamiques de professionnalisation des activités et des organisations* ». Pour cette auteure, il revient alors à la « *formation, conjointement à la production de l'expertise professionnelle de mettre au jour et de formaliser les savoirs d'action et /ou les compétences afin de d'en dégager des savoirs experts et des référentiels d'activité et/ou de certification* ».

Pour ce qui est de notre étude sur la professionnalisation par l'expérience des individus n'ayant pas été formés, si l'on reprend cette auteure¹¹⁵ qui cite Lesne M. (1977) sur les paragraphes qui ont suivi son étude, ce qui importe dans la professionnalisation des individus, c'est [...] l'espace social « *où interviennent, à travers et au-delà du moment de la formation, les cadres sociaux réels et les milieux historiquement situés, où se sont forgées les expériences des acteurs en présence [...]. Les termes de la relation pédagogique ne sont pas des individus en rapport dans un milieu artificiel ou dans un vide socioculturel, ce sont les termes sociaux.* »

Suite à cette analyse et si nous pouvons emprunter les termes de Maryvonne Sorel, quelle soit initiale, continue ou sur le tas, la professionnalisation des individus peut être envisagée comme un processus qui conduit à l'« *ouverture, comme une façon de poser les relations et les rapports de travail* ». Cela suppose une réelle implication personnelle, un dynamisme perpétuel, des remises en question constantes dans l'activité professionnelle ». Ainsi, à partir d'un dispositif formel ou informel, il s'agit de rendre « *autonome, d'aider l'autre à s'adapter, à s'insérer, à comprendre, contribuer [...]* à une organisation identitaire. Il s'agit dans le

¹¹³Sorel M., Professionnaliser des individus : le diplôme universitaire formation conseil de l'université Paris V, in Sorel M., Wittorski R.(dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005, p.27.

¹¹⁴Sorel M., Professionnaliser des individus : le diplôme universitaire formation conseil de l'université Paris V, *Op.Cit.*

¹¹⁵ Sorel M., *Idem.* p.33.

processus de professionnalisation, de trouver sa place [...], se dégage l'idée que la demande de professionnalisation ne correspond pas seulement à la constitution d'une expertise professionnelle ; qu'au-delà de la mise en place des compétences et de l'appropriation des savoirs, les demandes sont assorties d'enjeux identitaires manifestes assortis assez souvent d'un besoin de reconnaissance pleine : il s'agit de trouver une solution à un besoin de renouvellement de ces pratiques ou à une crise de la vie active, et pour cela de se donner les moyens d'une prise à distance avec le terrain pour penser, réfléchir, de devenir. De ce point de vue la formation constitue souvent un espace de projection à négocier entre soi et les situations de travail, c'est un espace dans lequel les systèmes d'action vont devoir se concrétiser en un emploi... ».

Il s'agit là d'une professionnalisation qui permet la mise en place de la professionnalité » du formé. De ce fait, la formation (initiale ou continue) « devait déboucher sur la construction par le formé des moyens de penser son action en lui donnant accès au savoir relatif » à sa fonction. La professionnalisation devait « contribuer à l'amélioration des compétences, elle devait veiller à ce que la formation entreprise permette au formé en formation de se constituer une identité » de professionnel « fondée sur le sentiment d'une appartenance réfléchie à un groupe social revendiqué »¹¹⁶.

Au-delà de la formation classique basée sur la transmission de savoirs, avec pour idée principale que les « savoirs alimentent les capacités des individus et qu'ils s'investiront plus tard, dans des situations professionnelles sous la forme de compétences », il ya un exemple des formations intégrées au travail (FIT) qui « constitue un des exemples de dispositifs reposant sur une articulation étroite entre le travail et le développement des compétences et du savoir. Elles s'apparentent à des formes de professionnalisation par et dans l'activité professionnelle »¹¹⁷.

Il s'agit d'« une place prépondérante accordée à la situation de travail qui est le moyen de former. L'hypothèse étant que la situation de travail devient un outil privilégié de formation ».

¹¹⁶ Sorel M., Professionnaliser des individus : le diplôme universitaire formation conseil de l'université Paris V, *Op.Cit*

¹¹⁷ Wittorski R, Professionnaliser conjointement des individus et des activités : la formation intégrée au travail et le rapprochement travail-formation. *In*, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005. p.57.

L'environnement de travail est ainsi conçu comme présentant de ressources de formation. Dans ce type de formation intégrée au travail, « *l'intention affichée est de développer la formation des compétences ou des comportements plus que des savoirs. Il s'agit non plus de transmettre des contenus pratico-théoriques en dehors de la situation de travail [...] mais véritablement d'accompagner en situation de travail la production/transformation des compétences des salariés. On passe alors d'une formation centrée sur la transmission des savoirs à une formation centrée sur le développement des compétences et la production de savoirs* ». Ce passage se traduit par un « *dépassement de la logique habituelle de la formation en salle et de la formation sur le tas* ». En outre, par rapport à une démarche d'apprentissage sur le tas, « *les salariés observés ne sont pas laissés seuls, en prise avec les situations de travail, à devoir produire sans accompagnement, leurs compétences* »¹¹⁸.

Ce dispositif met en évidence des formations par et dans des situations de travail qui sont porteuses des compétences. Comme il est dit plus haut, ces salariés sont accompagnés dans la production des compétences. A la différence des enseignants sans formation initiale au Gabon, il y a la notion d'accompagnement formalisé dans le travail. Ce dispositif a été institué alors que les enseignants dont il est question dans notre travail de thèse travaillent le plus souvent de manière informelle avec les pairs chevronnés. Mais, toujours est-il que le point d'entrée dans ce type de professionnalisation est la compétence produite dans les activités menées tant par les salariés d'une entreprise que par des enseignants recrutés sans formation initiale. Ces activités ont une formalisation théorique qui permet de les stabiliser. C'est ainsi qu'on parlera de professionnalisation des activités.

4.1.2. Professionnalisation des activités ou des métiers

Parler de la professionnalisation **des activités voire des métiers** « au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création des règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces

¹¹⁸ Wittorski R, Professionnaliser conjointement des individus et des activités : la formation intégrée au travail et le rapprochement travail-formation. In, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, *Op.Cit.*

activités) » c'est considérer qu'il s'agit de « constituer une profession »¹¹⁹. Professionnaliser les activités c'est « systématiser et formaliser le contour et le contenu des activités ». Il s'agit au-delà des compétences produites autour de référentiel qui se « réduit au champ de pratiques », de faire en sorte qu'elles puissent se redéfinir sous l'effet des situations. Cela suppose pour les membres d'une profession d'être engagés « dans un processus de réflexion et de recherche qui leur permette de prendre conscience des systèmes de valeur (pôle axiologique de leur pratique), des ensembles théoriques (pôle théorique de leur pratique) et des règles d'action (pôle praxéologique de leur pratique) afin de se mettre à distance de leur pratique et d'en faire un objet à théoriser »¹²⁰.

Professionnaliser les activités suppose aussi de stabiliser les activités propres à un métier. Il s'agit d'une « formalisation théorique » de ces activités qui se mettront ensuite « en œuvre dans la pratique ». L'exemple de Claude Géraud¹²¹ sur la formation d'« emplois jeunes »¹²² en est l'illustration d'une professionnalisation des activités. La professionnalisation des activités ou des métiers aura donc pour effet un « travail engagé par le corps » d'une profession donnée pour « affirmer la spécificité » du rôle de ce corps et de sa « place dans l'espace » professionnel¹²³. Ces activités se font dans le cadre d'une organisation qui définit ses règles de fonctionnement conduisant ainsi à la professionnalisation des organisations.

¹¹⁹ Wittorski R., La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants, *Op.Cit.* p27-28.

¹²⁰ Sorel M., Professionnaliser des individus : le diplôme universitaire formation conseil de l'université Paris V, *Op.Cit.*, p.33.

¹²¹ Géraud C., Professionnaliser des activités à l'occasion de la certification des individus : une formation pour des emplois jeunes, In, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005, p.51.

¹²² Le dispositif étudié par Géraud C. de présente de manière suivante : « ...Il s'agit de faire en sorte de partir de l'expérience et des observations de l'étudiant, afin de l'amener à construire un projet d'intervention/animation (formalisation théorique) qu'il mettra ensuite en œuvre (pratique).Le suivi est assuré par les formateurs lui permet de confronter, au quotidien, les savoirs aux évolutions du champ social ce qui est à la fois de l'information et de la formation. Le formateur dans son travail de transmission de connaissances et de guidance devient un conseil en stratégie, plan du savoir transmis, et un conseil en tactique, prise en compte des réalités du terrain. Par ailleurs, l'implication forte des acteurs, en particulier les formateurs, permet de tirer les bénéfices plus larges de la formation des emplois jeunes ».

¹²³ Sorel M., Professionnaliser des individus : le diplôme universitaire formation conseil de l'université Paris V, *Op.Cit.*

4.1.3. Professionnalisation des organisations

Dans la professionnalisation des organisations, il s'agit « de formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation »¹²⁴. La professionnalisation des organisations (projet de professionnalisation simultanée des individus, des activités et de l'organisation » aura par exemple pour effet la « redéfinition de règles de fonctionnement..., pour répondre à l'amélioration des services rendus aux usagers et à la gestion du changement »¹²⁵.

Selon Maryvonne Sorel, « *les leviers de professionnalisation évoluent selon qu'il s'agit de professionnaliser des individus, de l'ordre de la mise en place des compétences, ou de professionnaliser les activités et l'organisation, de l'ordre d'une prise de conscience et d'une formalisation des savoirs, des compétences en jeu dans l'exercice des missions et des fonctions* »¹²⁶. Pour cette auteure, qui cite Jobert(1985), il ne s'agit pas dans la professionnalisation des activités et des organisations, de « transmettre des savoirs, mais de lancer l'organisation dans un questionnement porteur d'une dynamique d'évolution. De son de ce point de vue on s'approche d'une certaine manière de la redéfinition de la culture d'entreprise comprise comme un mode particulier de réponse à une commande sociale, appuyée sur la constitution d'une identité épistémologique, idéologique et praxéologique ».

La professionnalisation des activités suppose de professionnaliser les organisations. Ces deux professionnalisations qui vont de pair ont pour effet de construire une nouvelle profession et de fait entraîner une professionnalisation des individus qui suppose de former des individus à une profession existante. « Apparaissent ainsi les tendances majeures : l'une étire la notion dans le sens de la sociologie des professions ; l'autre serait à l'origine d'une réflexion sur les conditions d'émergence de la professionnalité »¹²⁷.

Au final, l'enjeu de la professionnalisation consiste à mettre « en scène des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. On peut dire qu'elle réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel c'est-à-dire qu'il est doté de

¹²⁴ Wittorski R., La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants, *Op.Cit.* p.28.

¹²⁵ Sorel M., Professionnaliser une organisation. L'exemple du plan de formation d'une institution du secteur social et médico-social, *in*, Sorel M., Wittorski R.(dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005. p.89.

¹²⁶ Sorel M., *Idem.* p.89.

¹²⁷ Sorel M., *Ibid.*

la professionnalité » pouvant se définir comme « l'ensemble de connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences » qui caractérisent sa profession¹²⁸. Un détour par cette notion de profession, de mieux caractériser la notion de professionnalisation qui « suscite des débats sociaux vifs »¹²⁹.

4.2. De la profession comme origine de la professionnalisation

Le terme de professionnalisation vient de profession. Dans leur analyse du travail enseignant, Lessard et Tardif¹³⁰ définissent l'enseignement comme une profession et les enseignants comme un groupe professionnel. Pour Jean Clénet, Philippe Maubaut et Daniel Poisson¹³¹, cela se justifie par le fait que l' « *activité enseignante s'inscrit dans une visée sociétale. Elle est considérée comme essentielle au fonctionnement et au développement de la société. Cette activité se prépare dans le cadre d'une formation professionnelle universitaire de haut niveau, garantie de l'expertise professionnelle. Enfin cette activité suppose ou présuppose une grande capacité d'adaptation aux situations, requièrent des ajustements des pratiques aux nouveaux contextes éducatifs et pédagogiques* ».

Deux courants ont permis de caractériser cette notion de profession. Le courant fonctionnaliste de la sociologie anglo-saxonne des professions qui considère que, c'est l'institution qui semble définir les buts et les modalités de fonctionnement d'un groupe professionnel. Pour ce courant, les conditions d'une professionnalisation sont organisées par l'institution à travers des dispositifs et des démarches spécifiques qu'elle met en place. Le courant interactionniste considère que ce sont les sujets, dans la mise en œuvre de leurs intentions et de leurs pratiques, qui définissent le champ de la professionnalisation et qui participent de son processus de développement.

¹²⁸ Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, Paris, 2007.

¹²⁹ Wittorski R., La professionnalisation : note de synthèse. Revue Savoirs, 2008.

¹³⁰ Lessard C., Tardif M., La profession enseignante au Québec : 1945-1990, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.

¹³¹ Clénet J., Maubaut P., Poisson D., Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité, *Op.Cit.*

Ces deux logiques entraînent chacune une remarque pour ce qui des enseignants sans formation initiale. D'abord, partant du principe que ces enseignants appartiennent à une profession comme l'ont si bien défini Lessard et Tardif (1996), l'Etat gabonais dans une logique fonctionnaliste, définit les buts et les fin du système éducatif et met en place des dispositifs de formation initiale pour ce qui est des enseignants qui sont formés à l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) et des dispositifs spécifiques de formation continue qui vont permettre à ces enseignants non formés de construire leur professionnalité enseignante. Il s'agira pour nos enseignants issus du recrutement « 1200 enseignants » à travers des séminaires d'analyse des pratiques et des animations pédagogiques organisées par l'Inspection de l'Education Nationale (représentant l'institution), de développer leurs compétences professionnelles. Il en est de même pour les enseignants non formés des écoles privées sous tutelle de l'Etat qui participent aux mêmes séminaires et se mettent ainsi dans une dynamique de réflexion de leurs pratiques. Dans la perspective interactionniste, ces enseignants non formés, dans le cadre d'un travail collectif avec les enseignants chevronnés développent des pratiques qui leur permettent de se développer professionnellement. Dans le cadre de l'autonomie que leur confère l'institution officielle, ils vont par exemple organiser leurs propres animations pédagogiques pour réfléchir sur leurs pratiques ou dans le cadre informel des rencontres avec leurs collègues de cycle, ou encore dans le cadre d'une auto-formation via des centres ressources (Centre Culturel Français à Libreville, internet...), ils vont participer à leur propre processus de professionnalisation.

On voit bien que l'entrée par profession est une donnée qui nous permet de rendre intelligible la notion de professionnalisation, et plus largement pour ce qui nous concerne, de situer ces enseignants dans une profession qu'est l'enseignement et de situer la professionnalisation par l'expérience dans un processus de professionnalisation. Processus « spécifique », ou processus à minima diront les tenants de la formation initiale, mais processus de professionnalisation quand-même.

Au-delà de cette polémique qui a toujours tendance à distinguer la logique fonctionnaliste à celle interactionniste, la formation initiale *versus* formation continue (ou formation sur le tas), la notion de profession selon les définitions que propose la sociologie est à mettre en lien avec le « niveau social ou sociétal, le niveau des groupes professionnels, le niveau des dispositifs et

celui des individus en prise avec les situations »¹³². Notre position par rapport à l'analyse précédente sur la professionnalisation par l'expérience se situera d'abord au niveau des individus en prises avec les situations de travail, et, ce n'est qu'en un second temps que nous pourrions interroger la notion de profession et donc de professionnalisation sous l'angle relatif au système d'expertise, c'est-à-dire « compétences, capacités, savoirs, connaissances et éléments d'identités qui caractérisent une profession et qui s'avèrent le point nodal du processus de professionnalisation »¹³³.

De ce point de vue, une profession pour stabiliser son système d'expertise, se doit d'élaborer à partir de la dimension prescriptive de l'institution officielle, un référentiel de compétences censé guider l'action du praticien.

4.3. De la professionnalisation comme articulation des compétences professionnelles

Les travaux de Thierry Ardouin et Richard Wittorski¹³⁴ soulignent que les « *compétences comme la professionnalisation relèvent d'intentions sociales (au sens où ils sont proposés par des organisations à un certain moment avec le souhait qu'ils deviennent de nouveaux standards pour parler des activités)* ». Pour ces auteurs, « *ces mots sont donc irréductiblement attachés à des pratiques sociales qui leur donnent des significations à la fois singulières mais aussi très variées conduisant à constater une forte polysémie* ». Mais quelle est l'origine de ce concept et que recouvre ce mot de compétences dont plusieurs recherches soulignent la plurivocité et qui est un enjeu majeur de la professionnalisation ?

4.3.1. De la qualification à la compétence

La notion de compétence va se substituer aux notions de qualification, savoirs, savoir-faire, comportement, performance, efficacité, ... qui vont décliner ou se transformer.

¹³² Sorel M., Wittorski R., Des définitions qui s'imposent, *In*, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005. p.183.

¹³³ Sorel M., Wittorski R., *Idem*.

¹³⁴ Ardouin T., Wittorski R. (2012). La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujets organisation. *In*, Clénet J., Maubant P., Poisson D. (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'harmattan, 91-106.

La notion de compétence s'est progressivement substituée à la notion de quantification. C'est dans le domaine de l'ergonomie et de la gestion des ressources humaines que la notion de compétence va se vulgariser. Il s'est agi alors, de tenir compte des capacités complexes qui étaient mises en œuvre pour effectuer un travail, d'accorder une importance au savoir-faire incorporés et accumulés dans l'exécution des tâches peu qualifiées par les opérateurs¹³⁵.

Dans les années 40 en France, les accords sociaux dans le domaine de l'industrie, s'appuyaient sur la notion de qualification qui ouvrait droit à un niveau de salaire reconnu par les conventions collectives. La qualification se déclinait en qualification acquise et qualification requise. La qualification acquise était reconnue par un diplôme professionnel délivré par le ministère de l'éducation nationale et la qualification requise se justifiait du point de vue d'un employeur par une qualification requise pour un emploi. Cette notion de qualification qui discriminait les salariés n'ayant pas de diplôme mais ayant les qualités requises pour effectuer un travail, va progressivement être remise en cause et voir l'émergence de la notion de compétence qui va tenir compte du travail réel.

Dans cette même logique au début des années 1990, la notion de compétence apparaîtra dans les accords d'entreprise et dans les grilles de classification de certaines conventions collectives. Comme le souligne Michel Sonntag¹³⁶, la compétence deviendra une notion centrale en gestion des ressources humaines, qui débouchera sur la GPPEC. Elle se substituera à la qualification en s'accompagnant de la remise en cause du modèle de gestion des emplois fondé sur le diplôme. Le niveau de formation n'est plus considéré aux yeux de nombreux gestionnaires de ressources humaines comme la condition requise pour occuper une fonction ou un poste.

Reprenons une définition de la compétence : *« la compétence est supposée au vu des résultats de l'action. Est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat, est appréciée comme positive. La compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans la mobilisation de ses ressources en situation. Elle est mise en œuvre d'une ou d'un ensemble de capacités, qui actualisent des savoirs dans une*

¹³⁵ Stroobants M., *Savoir-faire et compétences au travail, une sociologie de la fabrication des aptitudes*, éditions de l'université libre de Bruxelles, Bruxelles, 1993.

¹³⁶ Sonntag M., *Controverses au cœur de la notion de compétence*, in Talbot L., Bru M., *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

situation particulière. Etre compétent, c'est de fait, organiser et réorganiser des stratégies, faire évoluer les procédures, aménager des environnements puis être performant : il ne s'agit donc plus de savoir mais de penser pour agir, en situation, avec des savoirs, en vue d'atteindre un but : la mise en œuvre de la compétence relève donc d'une double expertise celle de la tâche et celle de la situation, ce qui suggère une disponibilité du sujet à faire face aux contraintes et aux exigences environnementales... »¹³⁷.

La compétence est un savoir-faire opérationnel valide¹³⁸. Le savoir-faire concerne à la fois les connaissances et l'expérience du praticien. Il s'agit ici de la dimension située dans laquelle se réalise le travail et des conditions de ce travail. Il s'agit aussi des performances attendues et des conditions de réalisation de ces performances. La notion de compétence peut être communément présentée comme un savoir-faire efficace dont les critères de l'efficacité et la nature des moyens mis en œuvre dans l'activité professionnelle peuvent prêter à discussion¹³⁹. Elle désigne une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situation¹⁴⁰. Les compétences professionnelles se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre¹⁴¹. La compétence est la capacité d'un professionnel à utiliser un savoir pour réaliser une tâche dans le cadre d'une activité. Cette compétence prend en compte les savoirs constitutifs de l'activité professionnelle.

La compétence se distingue de la capacité par le fait que la capacité détermine la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche¹⁴². Il s'agit d'une disposition à agir relativement transversale, au sens où les capacités sont des potentialités d'actions acquises, non investies dans l'action mais disponibles pour agir. Potentiel d'action, elles sont donc susceptibles d'être mises en œuvre dans des situations différentes. Ceci conduit à apparenter la capacité à un

¹³⁷ Sorel M., Wittorski R., Des définitions qui s'imposent, *In*, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, *Op.Cit.* p.185.

¹³⁸ Accord CAP 2000. Usinor-Sacilor, Paris-La défense.

¹³⁹ Sonntag M., Controverses au cœur de la notion de compétence, *in* Talbot L., Bru M. *Op.Cit.*

¹⁴⁰ Perrenoud P., Dix nouvelles compétences pour enseigner. ESF éditeurs, Paris, 1999.

¹⁴¹ Le Boterf G., De la navigation professionnelle, Les Editions d'organisation, Paris, 1997.

¹⁴² Piéron H., Vocabulaire de la psychologie, PUF, Paris, 1990.

schème, ou à la définir comme une compétence décontextualisée, la compétence correspond à l'actualisation en situation de ce potentiel¹⁴³.

De ce point de vue, la capacité est un « *potentiel de compétences et que réciproquement la compétence est l'exercice de la capacité. Aussi qu'il importe de rendre compte de deux réalités différentes, il convient de ne pas les disjoindre et de les penser conjointement pour appréhender ce qui de l'une se joue dans l'autre* »¹⁴⁴.

La compétence peut aussi être analysée sous a dimension collective. Les membres d'une équipe qui travaillent ensemble développent des compétences qui ne sont pas de l'ordre d'un individu. Cette compétence collective peut être analysée comme l'ensemble des savoir-agir nouveaux qui naissent de la « synergie » des compétences individuelles suite à un projet collectif. Cela implique de réfléchir sur les modes et les conditions de collaboration au sein même du groupe professionnel ou avec les autres groupes professionnels avec lesquels on collabore dans le cadre d'un même projet.

Ainsi, pour rationaliser les compétences requises pour un poste de travail, plusieurs travaux ont été menés sur l'analyse de la nature et du fonctionnement des compétences des enseignants en s'inspirant de l'ergonomie et de l'anthropologie cognitive, de la psychologie et de la sociologie du travail, de l'analyse des pratiques.

Les ergonomes vont faire une analyse du travail qui distinguera les caractéristiques des tâches réalisées en tenant compte de l'autonomie du travailleur, du niveau de responsabilité, des connaissances nécessaires pour la réalisation (connaissance technique, connaissances procédurales...). Cette distinction des caractéristiques des tâches va se décliner en un référentiel qui sera l'outil qui permettra aux entreprises puis au monde de la formation, de saisir les compétences.

4.3.2. Du référentiel des compétences

Le travail mené par les ergonomes va consister à construire des référentiels ordonnés à la réalisation d'une tâche qui s'appuieront sur des classifications hiérarchisées d'objectifs et

¹⁴³ Sorel M., Wittorski R., *Idem*.

¹⁴⁴ Sorel M., Wittorski R., Des définitions qui s'imposent, *In*, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, *Op.Cit.* p.190.

rationnellement organisées. Ces taxinomies vont comprendre le domaine cognitif, le domaine moteur et le domaine affectif. Dans cette même logique de rationalisation de l'activité, vont se construire des référentiels de métier dans l'industrie, les métiers de services et les métiers d'interactions humaines. Ces référentiels vont se décliner en catégories de savoirs nécessaires en situation et les technologies (symboliques) qui y sont associées.

Les référentiels des compétences explicitent les savoirs nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Ils évoquent certains aspects du métier ou de la profession. C'est l'intention d'une organisation¹⁴⁵ à travers la prescription du travail qui décrit « comment y faire ». Par l'existence de référentiel, il y a une « lisibilité du travail réalisé, de sa spécificité et donc une forme de reconnaissance sociale et professionnelle ». Ainsi, à travers la démarche de référentialisation, un secteur se professionnalise. Il y a en effet un « repérage des métiers et des postes de travail qui favorise l'agencement des fonctions entre elles. Par la référentialisation, c'est toute la profession qui augmente en quelque sorte de qualification ».

Comme le souligne Marguerite Altet¹⁴⁶, parler du métier d'enseignant (et donc de leur professionnalisation), « *c'est proposer un inventaire des compétences qui contribuent à redessiner la professionnalité enseignante. Cet inventaire a pour guide un référentiel de compétences* ».

Pour ce qui est du travail enseignant, il s'agit d'identifier les indicateurs d'efficacité ou de compétence des enseignants pour les évaluer ou les former. Comme le souligne Paquay¹⁴⁷, un référentiel est un instrument pour penser les pratiques, débattre du métier, repérer les aspects émergents ou des zones controversées. Les référentiels sont des documents codifiés, hiérarchisés décrivant les savoir-faire nécessaires à la pratique effective et établis à partir de la liste des tâches et fonctions. Ce sont des documents rédigés qui sont sujets à toutes sortes d'interprétations. Ils peuvent être considérés comme une déclaration d'intention permettant

¹⁴⁵ Ardouin T., Wittorski R. (2012). La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujets organisation. In Clénet J., Maubant P., Poisson D. (Eds), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'harmattan, 91-106.

¹⁴⁶ Altet M., La formation professionnelle des enseignants, PUF, Paris, 1994.

¹⁴⁷ Paquay L., « Vers un référentiel de compétences professionnel de l'enseignant ? », Recherche et Formation. Revue. N°16, p. 7-38.

aux institutions de formation initiale et continue d'orienter leurs programmes et aux inspecteurs d'évaluer les enseignants¹⁴⁸.

Au-delà des limites et des critiques adressées au référentiel de compétences, notamment dans le domaine affectif où les savoirs-être sont difficilement saisissables et formalisables, il reste néanmoins un outil qui se veut pour ambition de rationaliser les compétences et permettre ainsi de guider l'action du praticien pouvant se décliner pour les enseignants, en compétences pour enseigner.

4.3.3. Des compétences pour enseigner

La compétence pour enseigner se traduit aujourd'hui par le fait d'assurer non seulement la formation aux apprentissages scolaires, mais aussi la formation aux « compétences sociales », comme par exemple l'éducation à la propreté, comment présenter ses devoirs, la politesse. Il ne s'agit plus de l'éducation des enfants, mais aussi de les élever¹⁴⁹. Cette compétence oblige des enseignants une activité préalable à l'instruction, visant la mise en place des conditions de travail, l'acquisition de l'engagement des élèves, et l'ajustement à leurs capacités cognitives. « *Le caractère peu ou non défini des procédures à mettre en œuvre contribue à donner à cette activité une forte composante de conception, résolution et délimitation des problèmes, voire d'improvisation* »¹⁵⁰

Cette compétence des enseignants se traduit par un gain de temps académique, par la capacité à obtenir un engagement élevé et efficace des élèves pendant ce temps académique, par un degré élevé d'adaptation à la tâche d'enseignement définie par l'institution officielle, elle sous-tend la transposition didactique des savoirs en classe, l'organisation des situations d'apprentissage, l'analyse des difficultés des élèves¹⁵¹, elle met en évidence les questions se rapportant à l'efficacité des enseignants pour réaliser leur mandat de travail et n'implique pas seulement l'expérience, les savoirs académiques, mais aussi le fait de se remettre en cause¹⁵²

¹⁴⁸ Perrenoud P., Dix nouvelles compétences pour enseigner. ESF éditeurs, Paris, 1999.

¹⁴⁹ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, *Op.Cit.*

¹⁵⁰ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

¹⁵¹ Durand M., *Idem.*

¹⁵² Tardif M., Lessard C., *Idem.*

et surtout l'expérience professionnelle réfléchie, c'est-à-dire les savoirs d'actions appris par le fait de faire.

La compétence pour enseigner se traduit par la dimension interprétative du travail enseignant qui met en évidence que les programmes et objectifs scolaires étant flous et touffus, les enseignants sont amenés à les interpréter pour les traduire en actes dans des situations de classe. Cette interprétation est fonction de la situation et de l'expérience des enseignants. Pour Tardif et Lessard(2000), l'interprétation dépendra non seulement des « contraintes situationnelles » qu'ils rencontrent, de leur expérience antérieure, mais aussi de diverses conditions comme « leur compréhension de la matière », leur interprétation des besoins des élèves, des ressources disponibles, l'évolution du groupe, « leurs préférences et valeurs ». Pour ces auteurs, cela suppose de la part des enseignants « une interprétation hiérarchisée des programmes, c'est-à-dire une interprétation qui retient les éléments considérés comme importants ou nécessaires pour les élèves et les évaluations scolaires », et, cela implique aussi d' « avoir l'expérience du travail curriculaire, connaître les programmes, la matière... »¹⁵³.

Enfin, les compétences pour enseigner se traduisent aussi dans le fait de suivre et entretenir la « dynamique des apprentissages » des élèves par le taux de répétition, « latence entre étapes de l'apprentissage », les « régressions temporaires » possibles et les « phases de réorganisation des connaissances ». *Cette dimension va au de-là de la question de l'apprentissage et concerne « toutes les composantes de la personnalité de l'élève que sont les capacités d'attention restreintes et fluctuant en cours de journée et de semaine », toutes les ressources cognitives limitées associées à une instabilité affective, immaturité émotionnelle et système de valeurs particulier: toutes choses qui font que la tâche de l'enseignement impose une décentration complexe et exigeante au plan cognitif »*¹⁵⁴.

Par rapport à l'inventaire des compétences des enseignants déclinées en référentiels de compétences, on pourra se référer au référentiel de compétences adopté à Genève en 1996¹⁵⁵, au référentiel du Ministère de l'éducation du Québec de 2002 sur la formation à l'enseignement, et au projet de référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement

¹⁵³ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*

¹⁵⁴ Durand M. L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

¹⁵⁵ Perrenoud P. Idem

du CDHEP de 2003¹⁵⁶. Il s'agit pour nous, de nous référer à des dispositifs bien élaborés et qui présentent les compétences nécessaires des enseignants pour l'exercice de leur métier, puisque nous n'avons pas pu nous procurer un tel document pour les enseignants gabonais. Cela témoigne aussi de la difficulté d'une base de données ou d'une littérature importante sur le travail des enseignants gabonais. Toujours est-il que ces référentiels de compétences comme tout document orientant et décrivant les orientations d'un système éducatif, déterminent les intentions des institutions de professionnaliser leurs enseignants.

Ainsi dès lors qu'on répond à cette intention de l'institution officielle décrite à travers le référentiel de compétences, on peut parler de professionnalisation. Il s'agit dans notre intention de questionner la notion de professionnalisation en se référant aux intentions d'une institution officielle, bien que genevoise, pour montrer qu'il y a professionnalisation dès lors qu'on répond à l'intention de l'institution officielle décrite à travers le référentiel de compétences. Pour ce qui est du référentiel des compétences genevois, les compétences retenues sont regroupées en dix grandes familles qui traitent de diverses facettes de l'éducation.

Nous convenons avec Philippe Perrenoud que cette liste n'est pas exhaustive, car les compétences retenues sont jugées prioritaires parce qu'elles sont cohérentes avec le nouveau rôle des enseignants, l'évolution de la formation continue, les réformes de la formation initiale, les ambitions des politiques de l'éducation¹⁵⁷.

Pour cet auteur, les dix grandes familles des compétences pour enseigner sont :

1. organiser et animer des situations d'apprentissage
2. gérer la progression des apprentissages
3. concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. travailler en équipe
6. participer à la gestion de l'école

¹⁵⁶ Talbot L., Bru M., Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

¹⁵⁷ Perrenoud P., Dix nouvelles compétences pour enseigner. ESF éditeurs, Paris, 1999.

7. informer et impliquer les parents
8. se servir des technologies nouvelles
9. affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. gérer sa propre formation continue.

Nous sommes d'ailleurs servi de ce référentiel de compétences pour élaborer notre questionnaire et notre guide d'entretien. Ces dix compétences pour enseigner, tout comme les douze compétences formulées dans le référentiel des compétences québécois cité plus haut, sont toutes censées rendre compte des façons de faire la classe. Ces référentiels représentent la prescription, la demande formulée par l'institution à laquelle les enseignants doivent répondre et sont un modèle qu'ils doivent s'approprier pour parvenir par la formation initiale ou d'autres voies de professionnalisation à construire des compétences qui y sont décrites, acquérir les connaissances nécessaires et adopter les attitudes attendues.

Même si les référentiels de compétences n'évoquent pas certains aspects du métier ou de la profession comme le caractère incertain, variable et imprévisible de la situation de travail¹⁵⁸, ils traduisent la dimension de professionnalisation des enseignants voulue par l'institution scolaire. Comment cette dimension peut-elle alors se traduire dans les faits dans le cadre d'une formation formelle ou informelle du point de vue des dynamiques identitaires des sujets?

4.4. De la professionnalisation comme reconnaissance d'une identité professionnelle

L'analyse suivante est une synthèse tirée des travaux de Mokhtar Kaddouri¹⁵⁹ sur la professionnalisation et les dynamiques identitaires en jeu et va s'alimenter de quelques apports d'autres auteurs. Pour cet auteur, la professionnalisation a pour visée la construction d'une professionnalité individuelle ou collective et s'inscrit dans un processus complexe qui

¹⁵⁸ Lejeune M. (2012). Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles. In Clénet J., Maubant P., Poisson D. (Eds), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'harmattan, 107-115.

¹⁵⁹ Kaddouri M., Professionnalisation et dynamiques identitaires, In, Sorel M., Wittorski R. (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions*, L'Harmattan, Paris, 2005.

s'articule autour de trois projets : un projet institutionnel de professionnalisation, un projet collectif de professionnalisation et un projet individuel de professionnalisation.

4.4.1. La professionnalisation comme projet et offre identitaire

4.4.1.1. Le projet institutionnel de professionnalisation

Il est à l'initiative de l'organisation qui a pour visée de permettre à ses membres d'intérioriser les normes et les valeurs institutionnelles : il s'agit d'un projet d'« autrui visant à professionnaliser quelqu'un d'autre que soi-même ». Du point de vue collectif, l'institution aura pour injonction d'inciter et de former ses agents en vue de l'acquisition des capacités collectives ; du point de vue individuel, il s'agit de l'intériorisation d'un modèle professionnel à travers la mobilisation des compétences en situation de travail, à travers la façon d'être au travail et à s'inscrire dans « un modèle identitaire valorisé par l'institution ». Pour ce qui est de « l'intériorisation d'un modèle professionnel à travers la mobilisation des compétences en situation de travail, on peut supposer qu'il correspond au type de professionnalisation des enseignants sans formation initiale, qui à travers des situations de travail et des modèles appris de leurs collègues chevronnés, mobilisent des compétences en situation de travail.

L'offre identitaire véhiculée par la professionnalisation peut viser une « transformation ou une modification de l'une ou l'autre de l'identité professionnelle », ou encore viser l'« acquisition d'un nouveau contenu identitaire » par « l'insertion dans une nouvelle professionnalité ». Ce qui fait dire à Claude Dubar¹⁶⁰ dans son analyse de la construction identitaire qu'il identifie comme étant composée de deux logiques d'attribution, « quel type d'homme me propose-t-on d'être, veut-on que je sois ? ». Interviennent alors les phénomènes de reconnaissance, de légitimation, d'attribution en relation avec les activités et les situations dans lesquelles la personne se trouve impliquée. C'est cette appréciation de soi par les autres qui régule, contrôle, contraint l'identité à se façonner de manière objective. Alors, en acte d'appartenance et acte de reconnaissance, la procédure d'identification se fonde dans l'action, par un engagement et une implication dans cette action. Elle bénéficie enfin de pouvoir négocier ses propres attachements dans le dépassement des conflits interpersonnels, de la confrontation à d'autres points de vue et d'une alternance individuel/collectif.

¹⁶⁰ Dubar C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin éditeur, Paris, 1998.

4.4.1.2. Le projet collectif porté par un groupe professionnel

Il s'agit de ce que Raymond Bourdoncle¹⁶¹ appelle professionnisme et qu'il désigne de manière neutre comme étant les stratégies collectives qu'utilise ce groupe professionnel en vue de transformer l'activité en profession ; il s'agit d'une démarche collective de professionnalisation en vue de la reconnaissance sociale et institutionnelle de la nouvelle professionnalité qui en résulte .

4.4.1.3. Le projet personnel de professionnalisation

Ce projet est à l'initiative de l'individu avec pour différence que dans le projet institutionnel, c'est l'institution elle-même qui porte le projet et le met en place avec ou sans l'accord de l'individu, et, dans celui-ci, c'est l'individu qui le porte avec ou sans l'accord de l'institution ; il s'agit d'un projet de « **soi pour soi** » qui consiste en un engagement personnel dans une démarche pour se professionnaliser. Il s'agit pour l'individu de construire sa propre professionnalité. De ce point de vue, la professionnalisation peut être l'un des moyens de transformation, d'entretien, de confirmation ou reconstruction identitaire. Ce projet personnel à l'initiative de l'individu selon Claude Dubar(1998) renvoie à la logique d'appartenance relative à la question « quel type d'homme je veux être ? » : Identité pour soi, en relation avec le self concept, le niveau d'expectation et le niveau d'inspiration. C'est cette appréciation « **de soi** », « **par soi** » et « **pour soi** » qui nous autorise à nous projeter dans des catégories proposées par les systèmes sociaux et culturels.

On peut ainsi supposer que c'est ce projet personnel de professionnalisation qui interpelle notre étude sur la professionnalisation des enseignants sans formation initiale. Il y a là l'idée des enseignants non formés qui vont avoir un projet « **d'eux-mêmes** », « **par eux-mêmes** » et « **pour eux-mêmes** » consistant en un engagement personnel dans un travail collectif avec des pairs chevronnés pour construire leur propre professionnalité. Ainsi, pour répondre à la question « quel type d'homme je veux être ? », on peut supposer que les enseignants non formés vont s'autoriser à se projeter et s'engager dans un travail avec les pairs qui va constituer un type de professionnalisation permettant leur transformation identitaire.

Les rapports entre ces trois projets génèrent des tensions entre les individus et l'organisation (responsables de l'organisation). Pour faire face à ses décalages, l'individu développe des

¹⁶¹ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèses, Revue française de pédagogie, n°94, 1991.

stratégies identitaires pour tenter de s'en sortir sans « conséquences déséquilibrantes ou dévastatrices » pour lui. Ces stratégies sont à mettre en lien avec les dynamiques identitaires des individus.

4.4.2. Dynamiques et stratégies identitaires

Selon Maryvonne Sorel¹⁶², l'identité n'est jamais établie de manière absolue et définitive mais elle procède d'une construction qui se joue entre espace social et espace privé, entre le « moi-je » et l'environnement. Pour cette auteure qui cite Tap P. (1980), le processus d'identification est un processus qui s'alimente des éléments biographiques en même temps qu'il les structure sous leur forme historique en les organisant sur un axe qui illustre à la fois la consistance, l'unité et la continuité de la personne — ressembler à soi-même — ainsi que son originalité, ses différences et donc sa singularité — ne ressembler à personne d'autre.

Ce qui fait dire à Mokhtar Kaddouri, qu'on parle de dynamiques et stratégies identitaires parce que l'identité n'est pas figée ; elle est à la fois un état et un devenir et sa construction n'est pas la somme des expériences personnelles et sociales mais de « remaniements et de tentatives plus ou moins réussies ». Les dynamiques identitaires constituent « le potentiel énergétique du sujet ». Elles sont composées d'un ensemble de tensions « *entre* » les différentes composantes de l'identité et tensions « *vers* » un projet identitaire. Le « vers » constitue l'orientation identitaire à laquelle l'individu aspire et souhaite pour lui. Cette orientation et les tensions en jeu, donnent lieu à des stratégies identitaires. Ces stratégies identitaires sont l'ensemble des actes et des discours ayant pour fonction de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre « **identité pour soi** » et « **identité pour autrui** » et entre « **identité héritée** » et « **identité visée** ».

Elles peuvent s'exprimer par exemple dans le cadre d'un projet institutionnel de formation par l'acceptation de l'offre de professionnalisation faite : il s'agira alors pour le sujet, d'une reconnaissance de sa trajectoire qui s'explique par le fait qu'il y a une convergence d'intérêts entre le projet proposé par l'institution et l'identité visée par le sujet. De ce point de vue la professionnalisation aura pour visée de combler l'écart entre les compétences acquises et les

¹⁶² Sorel M., Professionnaliser des individus : Le Diplôme Universitaire « Formation Conseil » de l'université Paris 5, In, Sorel, M., Wittorski R., La professionnalisation en actes et en question, L'Harmattan, Paris, 2005.

compétences requises. Cette reconnaissance ressentie par le sujet aura pour effet le sentiment d'auto-efficacité personnelle qui est de nature à valoriser l'individu. Il pourra aussi s'agir d'un refus de l'offre de professionnalisation s'expliquant par le fait que la personne à qui on propose la formation tient à sa professionnalité existante. De ce point de vue, l'identité désirée par la personne ne correspond pas à celle souhaitée par l'organisation. Il s'agira enfin pour l'individu d'assurer sa propre formation pour l'acquisition d'une nouvelle identité personnelle.

Cela s'explique par le fait qu'il y a d'une part un écart entre « l'identité héritée » et « l'identité visée » ainsi qu'entre « l'identité pour soi » et « l'identité pour autrui ». Cette situation montre une volonté de changement suite à une insatisfaction de la situation actuelle. L'intention ici est de combler l'écart des compétences qu'il perçoit entre sa professionnalité actuelle et sa professionnalité visée. L'une des composantes de la compétence visée par la professionnalisation des enseignants, est l'autonomie. Cette autonomie leur permet de faire face à la complexité de la situation de classe et aux exigences de la nouvelle professionnalisation.

Au-delà des dynamiques et trajectoires identitaires qui sont l'un des enjeux de la professionnalisation, dans le sens où elles mettent en évidence le passage à une identité désirée et une professionnalité visée permettant la constructions des compétences pour enseigner, un autre enjeu de la professionnalisation est son objet qui doit être articulé avec la diversité des voix de la professionnalisation, des tensions à l'œuvre dans les logiques de développement des compétences, les dynamiques de professionnalisation ainsi que des enjeux identitaires dans des tels dispositifs.

Ainsi donc, comme nous venons de le voir à travers les processus de professionnalisation et les dynamiques en jeu, le concept de professionnalisation est souvent étudié pour évoquer ses liens étroits avec la formation professionnelle initiale ou la formation professionnelle continue via des dispositifs souvent institués. Peu d'écrits, du moins à notre connaissance, ne s'intéressent pas au type de professionnalisation sur le tas qui caractérise par exemple un pays comme le Gabon où certains enseignants se professionnalisent par le « fait de faire » ou au contact de leurs pairs.

Certains auteurs esquissent cette notion de « formation sur le tas » mais ne la développent pas de manière à constituer une base suffisante pour tous ceux qui s'intéressent à ce type de professionnalisation que d'aucuns pourraient qualifier d'atypique. Pourtant, cette notion

d'auto-formation, de formation sur le tas, de professionnalisation par « le fait de faire » apparaît souvent dans les travaux de Richard Wittorski (2005 et 2007).

Ainsi, pour traiter ce thème sur les voies de professionnalisation, nous nous appuyons principalement sur les travaux de cet auteur qui souligne qu'il y a plusieurs logiques ou voies de professionnalisation. Notre intention va consister à identifier celle(es) qui se rapprochent le plus de la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale.

Selon Richard Wittorski^{163 164}, la professionnalisation répond à deux logiques : une logique dite de la demande renvoyant à la pratique et une logique dite de l'offre qui renvoie au dispositif. Ces logiques ont des dynamiques distinctes selon le rapport qu'elles entretiennent à l'action. L'analyse de cette première distinction nous amène à considérer que si l'on se réfère aux théories économiques, l'offre serait du côté des institutions et la demande du côté des individus. Ainsi les dispositifs de professionnalisation seraient proposés par les institutions de manière à produire des pratiques côté individu.

Ainsi, l'auteur décline ces deux logiques de l'offre et de la demande en 6 logiques de professionnalisation renvoyant aux dispositifs de professionnalisation et aux pratiques de professionnalisation, et qui vont constituer la base de notre travail sur les voies de professionnalisation.

¹⁶³ Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, Paris, 2007.p.113-143.

¹⁶⁴ Wittorski R., Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisation, *In*, Sorel M., Wittorski R. (dir.), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005. p.211-243.

4.5. Des voies multiples de la professionnalisation selon Richard Wittorski

Une remarque importante est à faire avant la présentation des différentes voies de professionnalisation issues des travaux de Richard Wittorski (2005 et 2007).

Lorsqu'il s'agit d'analyser les voies de professionnalisation, il faut distinguer les « **dispositifs de professionnalisation** » proposés par les organisations des « **pratiques de professionnalisation** » mises en œuvre par les individus (c'est-à-dire la façon dont les individus apprennent des situations qu'ils rencontrent en dehors de tout dispositif de professionnalisation institué et prévu). Cette différence permet d'aborder la professionnalisation sous l'angle des dynamiques « prescrites » et des dynamiques « réelles ». Il s'agira dans les deux cas d'utiliser l'expression « voie de professionnalisation » pour rendre compte de l'organisation particulière des dynamiques à l'œuvre.

Les « pratiques de professionnalisation » mises en œuvre par les individus : on les retrouve dans des situations sociales très diverses qui ont pour point commun le fait que l'individu a pour intention première de rechercher une meilleure efficacité de son action, dans la situation où il est placé. Dans ce cas, la compétence (réalisation efficace de l'action) est au centre de cette occupation et que les savoirs n'ont de valeur aux yeux de l'individu que s'ils sont directement utiles pour agir mieux. Ainsi, l'action et la compétence sont au cœur des pratiques de professionnalisation (Wittorski, 2005, p. 212).

S'agissant des « dispositifs de professionnalisation » que proposent les organisations, l'intention dominante de leurs promoteurs est la professionnalisation en référence à des catégories de savoirs théoriques ou d'action. La plupart de ces dispositifs mobilisent plus ou moins explicitement une théorie de l'action professionnelle selon laquelle le savoir est légitimé par la pratique. Le savoir objectivé et socialement validé est alors souvent au centre des dispositifs (Wittorski, 2005 p.214).

On peut constater une différence majeure entre les dispositifs et les pratiques de professionnalisation qui réside dans le fait que les « places accordées au savoir et à l'action dans les dynamiques de professionnalisation ne sont pas les mêmes » : les dispositifs de professionnalisation rattachent la pratique professionnelle à des savoirs (savoirs de référence) qui prennent une position centrale dans les dispositifs proposés alors que les pratiques de

professionnalisation ont pour préoccupation dominante l'action et l'efficacité de cette action. Le savoir théorique ou d'action guide les dispositifs de professionnalisation alors que l'action et la compétence guident les individus dans leurs pratiques de professionnalisation (Wittorski, 2005, p.216).

Les travaux de Richard Wittorski permettent de rendre compte des logiques de professionnalisation, c'est-à-dire des processus de professionnalisation qui sont distinctes selon que les individus apprennent des « manières de faire » par un enseignement magistral, une formation alternée, un accompagnement, une analyse des pratiques ou par une formation sur le tas.

Ainsi, cet auteur distingue six logiques qu'il regroupera plus tard en 5 logiques lorsqu'il s'agira de les traduire en termes de « professionnalisation et cultures de travail, de formation et de recherche » (Wittorski 2007, p.138-144) ou lors d'un séminaire au CIEP¹⁶⁵ sur l'accompagnement des nouveaux enseignants. Dans le cadre de ce travail, nous retiendrons cinq logiques puisque « la logique de la réflexion sur l'action » et celle de « la réflexion pour l'action » n'en font qu'une lorsqu'il s'agit de traduire ces voix dans des exemples d'usage. Par ailleurs, la traduction culturelle de ce dispositif est plus en phase avec le cadre de notre recherche et analyse de manière plus fine les usages de terrain. C'est donc sous cet angle que nous analyserons les différentes logiques.

On distinguera donc : la voie professionnalisation dite « *logique de l'intégration/assimilation* », la voie de professionnalisation « *logique de la réflexion et de l'action* », la voie de professionnalisation « *logique de la traduction culturelle* », la voie de professionnalisation dite « *logiques réflexion sur et pour l'action* » et la voie de professionnalisation appelée « *logique de l'action* ». Cette dernière logique qui caractérise « *l'apprentissage sur le tas* », sera développée dans notre dernière partie concernant la caractérisation de l'apprentissage par « le fait de faire ».

Comme le souligne l'auteur, la présentation de ces voies a contraint à les séparer les unes des autres pour mieux présenter leur différence en fonction des dispositifs variés concernant le

¹⁶⁵ Professionnalisation et cultures de travail et de formation : quelle place pour l'accompagnement ?, In, CIEP, L'entrée dans le métier : Accompagner les nouveaux enseignants, acteurs et ressources de proximité, séminaire international du 19 au 23 octobre 2009, CIEP. p.19-21.

travail, la formation, l'analyse de pratiques de professionnalisation, l'autoformation. Pour autant, il ne faudrait probablement pas considérer cette présentation comme traduisant une forme de rigidité et de « rigidification des voies » (Wittorski, 2007, p. 125).

Dans tous les cas, comme le souligne l'auteur, ces voies caractérisent le développement de processus d'action (compétences) qui sont différentes : il s'agira de **compétences d'action** (qui ont pour finalité la réalisation d'une action immédiate de transformation du réel) dans les logiques de « l'action » (compétences incorporées) et de « la réflexion et de l'action » (compétences intellectualisées ou mentalisées) – des **compétences d'analyse des situations** (finalisées par la compréhension d'une situation) à l'occasion de la production de compétences d'action dans la logique de « la réflexion et action » – de **compétences de gestion de l'action** (finalisées par l'analyse et l'organisation/la transformation de l'action du sujet) dans les logiques de « la réflexion sur et pour l'action » (compétences de processus) (Wittorski 2007, p.131).

4.5.1. La logique de l'intégration assimilation (Enseignement magistral)

Elle correspond à la formation de type magistrale. Il s'agit d'une culture de l'enseignement caractérisée par « se former par l'acquisition de savoirs » et dont la figure est celle de l'enseignant. Dans cette logique, il n'existe pas de culture de travail. La professionnalisation aura pour effet de travailler sur les acquis qui sont du registre des connaissances et des processus d'action (compétences) plus ou moins directement « investissables » dans l'action. L'auteur fait l'hypothèse que l'expert (reconnu comme tel par son environnement), se professionnalise d'abord à l'aide d'une formation longue et spécialisée lui permettant d'acquérir les savoirs théoriques pointus selon la logique de l'« assimilation-intégration » et, ensuite seulement, par une « logique de la réflexion-action », lorsqu'une fois sur le terrain, il aura à résoudre des problèmes qui lui paraissent inédits pour lesquels il aura été sollicité, construisant ainsi des « compétences intellectualisées ». Ce n'est seulement qu'au fil de missions proches, selon une « logique de l'action », qu'un certain nombre de « compétences intellectualisées » (combinaisons de savoirs théoriques investis dans des processus d'action) feront l'objet d'une incorporation grandissante, leur donnant ainsi le statut de compétences incorporées. Devenues ainsi indissociables de ces pratiques, ces compétences incorporées constitueront alors des « routines » économiques qui permettront à l'expert d'être disponibles pour des opérations plus complexes. Selon l'auteur, à ce niveau, probablement que la «

logique de l'action » ne relève pas tout à fait des mêmes mécanismes selon que l'acteur est doté ou non au préalable de solides savoirs théoriques (Wittorski, 2007, p.143).

C'est dans le même cadre que Vincent Lang¹⁶⁶ identifie ce modèle comme étant un modèle dit du « pôle académique » qui correspond à un type de professionnalité fondée prioritairement sur la transmission de savoirs disciplinaires (base théorique en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie, en psychologie, en sociologie, en histoire, etc.), et sur le développement de la compréhension.

Ainsi, ce modèle postule qu'une maîtrise des savoirs et un haut niveau de culture garantissent intellectuellement et moralement la pratique enseignante, et alors que les savoirs pédagogiques n'ont traditionnellement plus de raison d'être. Améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation passe donc essentiellement par une élévation de la qualification universitaire.

Comme le souligne M. Huberman, Cité par Vincent Lang¹⁶⁷, toutes les institutions proposant des formations académiques développent une rhétorique de la *libération de l'esprit* de l'individu par une éducation désintéressée, et que ces formations procurent un statut social plus élevé que la plupart des auxiliaires existantes. Du point de vue institutionnel, ce modèle académique peut aussi se coupler à d'autres modèles, en particulier au modèle artisanal (que nous verrons dans la troisième partie), lorsque la formation comporte une partie pratique qui vient après la formation académique qualifiante.

4.5.2. La logique de la réflexion et de l'action (Formation alternée)

Elle renvoie à la formation de type alternée. Il s'agit d'une culture de la formation caractérisée par « se former par l'accès à des savoirs et leur mise en œuvre » et dont la figure est celle du formateur. Cette logique correspond à une culture de travail dans laquelle l'organisation faiblement prescrite, délègue au sujet la gestion de l'imprévu, c'est-à-dire des situations nouvelles. Il s'agira alors d'une organisation du travail qualifiante. Du point de vue de la professionnalisation, les acquis particulièrement travaillés lors d'une formation par alternance,

¹⁶⁶ Lang V., La professionnalisation des enseignants, Presses Universitaires de France, Rennes, 1999.

¹⁶⁷ *Idem.*

sont du registre des connaissances et des process d'action (compétences) plus ou moins directement « investissables » dans l'action.

4.5.3. La logique de la traduction culturelle (Accompagnement)

Elle correspond au tutorat/coaching. Il s'agit d'une culture de l'accompagnement caractérisée par « se former en situation grâce à un tiers » et dont la figure est celle du tuteur. Cette logique répond à une culture de travail dont l'organisation favorise le coaching. Il s'agit là aussi d'une organisation du travail qualifiante. Comme dans la logique précédente, la professionnalisation aura pour effet de travailler sur les acquis qui sont du registre des connaissances et des process d'action (compétences) plus ou moins directement « investissables » dans l'action.

4.5.4. Logiques réflexion sur et pour l'action (Analyse des pratiques)

Elles renvoient à une culture de l'analyse de pratiques caractérisée par « se former par l'analyse de son action » et dont la figure est celle de l'animateur. Ces deux logiques ont pour culture de travail, une organisation qui institue des moments de formalisation des pratiques (cercle de qualité par exemple). Il s'agit alors d'une organisation du travail qualifiante, mais aussi apprenante. Dans ces voies nouvelles de professionnalisation, on voit apparaître une intention consistant à développer chez les individus des compétences de « gestion de l'action » fortement sollicitées dans des contextes de flexibilité. Elles donnent alors lieu à la proposition de formes « nouvelles » de professionnalisation ayant pour point commun une analyse de pratiques relevant d'une logique combinée de « réflexion sur et pour l'action ».

Conclusion de la deuxième section

Cette section a tenté de caractériser la complexité du travail enseignant en présentant ses différentes dimensions, les mettre en lien avec les différents processus de professionnalisation par lesquels passent les enseignants pour s'approprier les savoirs propres à ce métier, et les mobiliser ainsi dans les situations d'enseignement-apprentissage.

Nous avons ainsi pu souligner que les dimensions du travail enseignant sont multiples. La première dimension est celle qui est commune à tous les enseignants est qui est censée caractériser ce travail. Il s'agit de la dimension prescriptive par laquelle l'institution décrit les objectifs et programmes scolaires ainsi que l'intention de professionnalisation à travers le référentiel des compétences. A cette dimension, s'ajoute la dimension interprétative qui

consiste pour les enseignants, à interpréter cette prescription institutionnelle du fait de son manque de clarté lié aux objectifs et programmes scolaires qui sont peu explicites. Il ya aussi la dimension opératoire qui décrit comment s'opère les enseignements et la dimension écologique qui tient compte des conditions de la classe.

A ces dimensions qui caractérisent la complexité du travail enseignant, s'ajoutent aussi des connaissances multiples que l'enseignant mobilise pour faire son travail. La liste n'étant pas exhaustive, on a pu souligner que le travail enseignant est un travail qui convoque des connaissances déclaratives qui sont des savoirs théoriques annonçant les intentions et les principes du métier d'enseignant, les connaissances procédurales qui comme leur nom l'indiquent, décrivent les procédures pour réaliser une tâche, et les connaissances conditionnelles qui tiennent compte des conditions de l'action.

Pour être mobilisées dans des situations de classe, ces connaissances sont donc appropriées par les enseignants via des voies multiples de professionnalisation. Ce sont ces voies que nous avons appelées voies de professionnalisation de l' « intégration/assimilation », « voie de la réflexion et de l'action », « voie de la traduction culturelle », « voies réflexion sur et pour l'action », et, « voie de l'action », en référence aux travaux de Richard Wittorski. Ainsi donc, cette analyse met en évidence qu'il existe des voies de professionnalisation multiples.

Si les 4 premières voies ont été développées dans cette section, la « voie de l'action » va renvoyer à l'apprentissage sur le tas que nous allons développer dans la troisième section pour caractériser la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale.

Section3 : La notion de professionnalisation pour caractériser l'apprentissage par l'expérience et le développement des compétences pour enseigner dans l'ordinaire des classes

Introduction troisième section

Cette section va s'attarder à caractériser la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale. Il s'agira dans un premier temps de présenter les modèles d'action qui peuvent être articulés avec une formation par le « fait de faire » et tous les dispositifs qui peuvent être institués, notamment dans le cadre de l'accompagnement pouvant se faire à travers les séminaires ou les animations pédagogiques, mais aussi tous les dispositifs, moments, espaces non institués qui caractérisent le travail de ces enseignants sans formation initiale.

Il s'agira de ce point de vue d'interroger « **la logique de l'action** » développée par Richard Wittorski qui s'articule étroitement avec des « formations sur le tas ». Ainsi, à travers ce dispositif, nous essaierons de démontrer que les enseignants appartenant à un corps professionnel constitué, bien que n'étant pas formés par un dispositif de formation initiale, se professionnalisent sur le tas, et donc dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi nous montrerons que dans le cadre d'un travail collectif avec des collègues chevronnés, ceux-ci vont apprendre différentes « manières de faire », et, qu'au-delà des manquements liés aux aspects théoriques, ces enseignants sans formation professionnelle initiale arrivent à apprendre des techniques qui vont leur permettre de « faire la classe ». Interviendront aussi des dimensions personnelles d'apprentissage social qui font qu'en observant un modèle, on arrive à reproduire ce que fait ce modèle. C'est dans ce cadre qu'interviendra la notion d'apprentissage social développée par Albert Bandura.

A ces dispositifs informels, s'ajouteront d'autres dispositifs tels que les organisations (apprenantes) scolaires qui ont été observées dans des écoles privées au sein desquels les conseillers pédagogiques, à partir des micro-projets ou micro-enseignements avec les enseignants, font une analyse des pratiques des ces enseignants et permettent à ceux-ci de développer des « manières de faire » à partir d'un retour d'expérience. C'est ainsi que nous parlerons d'organisation « apprenante » scolaire.

Enfin, dans la deuxième partie de cette section nous nous attacherons à présenter note dispositif méthodologique à travers une analyse de données recueillies, leur interprétation et discussion, et ouvrirons ensuite sur notre perspective de recherche qui consistera à développer au-delà de notre thèse, une recherche sur les organisations susceptibles de servir de cadre de construction des compétences pour enseigner pour des individus avec ou sans formation initiale.

5. Professionnalisation et modèles d'action

5.1. Modèles d'actions du travail enseignant

5.1.1. Logique de l'action (organisation du travail à effet formateur)

Cette logique comprendra outre l'analyse de Richard Wittorski sur la logique de l'action caractérisée par l'apprentissage sur le tas, les écrits sur l'apprentissage artisanal qui est assimilable à cet apprentissage sur le tas. Elle correspond à l'objet de notre recherche qui consiste à caractériser la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale.

5.1.1.1. Apprentissage sur le tas selon Richard Wittorski

Cette logique renvoie à la culture de l'apprentissage sur le tas caractérisé par « **se former par le faire** » et dont la figure est celle du collègue. Elle traduit une culture de travail dont l'organisation prescriptive évite l'imprévu (taylorisme) et prescrit spécialisation et routine. Comme dans les logiques de « l'intégration/assimilation », de « la réflexion et de l'action », et de « la traduction culturelle », la professionnalisation aura pour effet de travailler sur les

acquis qui sont du registre des connaissances et des process d'action (compétences) plus ou moins directement « investissables » dans l'action. Ainsi, Richard Wittorski fait l'hypothèse qu'un artisan se professionnalise en dominante par la « logique de l'action », développant ses « tours de mains » au fur et à mesure de son travail, par des ajustements successifs. Pour cet auteur, l'artisan développerait ce qui constitue l'essentiel de son « savoir-faire » d'abord dans l'action, construisant ainsi des compétences incorporées fortement attachées aux situations. Celles-ci vont devenir progressivement des « unités élémentaires » aisément mobilisables, permettant de développer des compétences plus complexes au gré des activités, en même temps qu'elles vont se combiner différemment de telle sorte que les compétences, après quelques années d'exercice professionnel, n'ont plus grand-chose à voir avec celles développées au départ.

De ce point de vue, la logique de l'action se caractérise par une pratique de professionnalisation des individus en situation de travail, qui génère une situation professionnelle connue mais qui peut présenter un caractère de nouveauté qui les conduira à modifier leur façon de faire, sans qu'ils ne se rendent compte. Comme le souligne l'auteur, il s'agira « d'ajustement au fil de l'action qui conduit à faire évoluer pas à pas la compétence produite ».

Dans ce cas de figure, la voie de professionnalisation relève d'une pratique vécue et non d'un dispositif. Vu ainsi, un dispositif est l'organisation d'un certain nombre de moyens permettant d'atteindre l'objectif fixé par les promoteurs. Dans cette voie de logique de l'action, l'organisation ne prévoit aucun moyen particulier en situation de travail pour professionnaliser : il s'agit simplement d'une mise au travail. C'est qui peut caractériser les enseignants sans formation initiale au Gabon dont le promoteur, l'institution de l'Education Nationale a fait le pari que par une simple mise au travail, ces enseignants vont ajuster leurs pratiques au fil de l'action et évolueront pas à pas dans la compétence pour enseigner. On peut convenir avec Richard Wittorski que la professionnalité attendue est à inscrire dans l'action, dans le traitement efficace de la situation, dans la mobilisation des compétences et des capacités efficaces pour la situation. Il s'agit donc d'une situation où *« l'acteur transforme dans l'action ses façons de faire sans accompagner cette transformation d'une réflexion ; les compétences ainsi produites sont des compétences incorporées..., fortement attachées à des situations*

particulières, qui échappent le plus souvent à sa conscience. Elles deviennent rapidement des routines transférables à d'autres situations »¹⁶⁸.

5.1.1.2. Apprentissage artisanal

Ce modèle artisanal tel qu'il est développé par Vincent Lang¹⁶⁹ présente un apprentissage sur le tas, mais dans le cadre d'un dispositif institué de formation. Le modèle artisanal dans ce cas se présente généralement comme une acculturation au métier tel qu'il existe. La formation prépare les futurs enseignants aux pratiques et standards prédominants de l'institution scolaire. Il s'agit de la construction d'une identité secondaire par l'intériorisation de normes et de reproduction de pratiques, ce qui constitue une forme de « conservatisme social ».

La formation se centre sur les éléments de métier que les praticiens chevronnés révèlent dans l'exercice professionnel, vise l'instauration d'habitus spécifiques et des dispositions développées par la pratique et l'expérience. Il s'agit comme le souligne Marguerite Altet, d'un « apprentissage imitatif »¹⁷⁰ qui est ici un « capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts ». La personne expérimentée aménage doublement des situations pratiques de formation, en adaptant le travail et en indiquant comment procéder. L'expérience est alors source de connaissances et moyens de formation.

Ainsi, comme le souligne Vincent Lang¹⁷¹, ce modèle artisanal présente de « multiples variations » qui peuvent être regroupées en trois genres : Variations dans les fondements qui peuvent être d'ordre pratique et épistémologique, concernant la nature de la professionnalité et des savoirs qui lui sont liés ; mais ils peuvent être aussi idéologiques et politiques en référence au modèle qui renvoie essentiellement à des systèmes de valeurs dominantes de la société américaine, privilégiant l'utilitarisme et le pragmatisme – Il renvoie aussi aux « variations dans la conception de l'exercice professionnel » et, en conséquence dans celle de la formation qui peut privilégier soit les dimensions modélisantes, soit l'aptitude à construire progressivement des réponses plurielles et à prendre des décisions adaptées : le modèle de

¹⁶⁸ Sorel M., Wittorski R. (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions*, *Op.Cit.*

¹⁶⁹ Lang V., *La professionnalisation des enseignants*, *Op.Cit.*

¹⁷⁰ Altet M., *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994.

¹⁷¹ Lang V., *Idem.*

l'artisan se rapproche alors de celui du « praticien réfléchi » – En fin, ce modèle renvoie aux « variations dans les situations de formation » : les parts respectives de la formation expérientielle et de l'acquisition des techniques de transmission peuvent fortement varier ; c'est la frontière entre artisan et technicien qui tend à disparaître, la rationalisation des pratiques se substituant à l'apprentissage par l'expérience aménagée.

Mais, comme le souligne Bourdoncle (1993), l'image de l'enseignant artisan se caractérise par le fait que l'artisan apprend son métier par compagnonnage, par imitation pour « fournir un produit individualisé et réaliser la tâche qui lui est confiée ». On peut convenir avec cet auteur, que cet apprentissage par imitation, observation permet à l'artisan de posséder « les savoir et savoir-faire suffisamment larges ainsi qu'une capacité à remplir la tâche donnée de manière autonome, sans instructions détaillées ni surveillances attentives ». Cette conception artisanale est plus proche du travail réel des enseignants.

Que ce soit dans le cadre d'un dispositif institué ou non institué, ce modèle artisanal est caractéristique de celui des enseignants gabonais sans formation initiale. Il s'agit dans les deux cas des enseignants qui sont confrontés à des situations toujours singulières, et que leur travail est ambigu et incertain : c'est à la fois un « bricolage »¹⁷² et une confrontation à des « dilemmes pratiques ». L'expérience des enseignants chevronnés est capitale. Elle s'atteste à l'occasion non pas d'une formation instituée, mais dans le cadre d'un travail de groupe où les novices, les enseignants non formés vont se servir du capital expérientiel des chevronnés pour faire la classe. Il s'agit là d'un modelage caractérisé par ce qu'Albert Bandura¹⁷³ appelle « apprentissage social ».

5.1.2. Apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura a été construite sous la base d'une thèse qui s'oppose aux théories psychologiques traditionnelles ayant considéré que l'apprentissage ne pouvait se faire qu'en accomplissant une action et en faisant l'expérience de ses conséquences. La théorie de l'apprentissage social essaie d'expliquer le comportement humain

¹⁷² Perrenoud P., La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, Education et recherche, 1983, n°2, p.198-212.

¹⁷³ Bandura A., L'apprentissage social. Traduit par Rondal Jean-A., Pierre Madarga éditeur, Liège, 1980.

en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux environnementaux. Il s'agit de considérer que les individus et leurs environnements sont des déterminants réciproques et donc que par leurs actions, les individus produisent les conditions environnementales qui en retour affectent leur comportement. Cette réciprocité entre les déterminants personnels et environnementaux caractérise la théorie de l'apprentissage social qui a pour piliers les rôles de processus vicariants, symboliques et autorégulateurs

5.1.2.1. Apprentissage vicariant ou modelage

L'apprentissage vicariant est à la base de la théorie de l'apprentissage social. Dans l'apprentissage vicariant il s'agit de mettre en évidence que lorsque nous observons un individu, nous modifions notre comportement dans des conditions semblables postérieures, comme si nous en avons fait l'expérience du modèle. Les modèles ne sont pas que d'un seul type : au-delà du modèle réel, le fait d'observer les autres, il y a aussi un modelage symbolique caractérisé par les mass media (la télé par exemple). À partir de l'observation d'autrui, ou du modèle symbolique, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action. Les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles. L'expérience vicariante ou indirecte part du principe qu'en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux, les individus sont capables d'acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés sans avoir à les élaborer graduellement par un processus laborieux d'essais et d'erreurs.

L'apprentissage sous sur une base vicariante souligne que lorsque de nouvelles formes de comportement ne peuvent être transmises effectivement par d'autres moyens, le modelage est une partie indispensable de l'apprentissage. Même lorsqu'il est possible d'établir de nouveaux comportements par d'autres moyens, le processus d'acquisition peut être considérablement raccourci au moyen du modelage. Cette analyse est caractéristique de la situation des enseignants non formés dans le cadre d'une formation professionnelle initiale. L'institution officielle ne leur offrant pas d'autres moyens pour se professionnaliser, ils observent les collègues les plus anciens qui leurs servent de modèles et dans des situations postérieures identiques, ils reproduisent le modèle comme s'ils en avaient fait l'expérience.

A travers cette théorie, Bandura explique que la capacité d'utiliser des symboles fournit aux humains un moyen puissant pour manipuler leur environnement. Grâce aux symboles verbaux et imaginaires, les individus analysent et préservent leurs expériences sous une forme représentationnelle qui sert de guidance pour le comportement futur. La capacité d'agir intentionnellement prend ses racines dans l'activité symbolique. Les images d'état futur et désiré servent de support pour les actions visant des objectifs éloignés.

L'apprentissage social cherche à élucider les relations complexes et réciproques entre les comportements observables et les significations, les processus symboliques et le savoir social qui fondent l'organisation mentale humaine. Cette théorie souligne que Certains comportements complexes ne peuvent être produits que par modelage. Cela justifiant peut-être le fait que dans le cas de la complexité du travail enseignant, reproduire le modèle des enseignants chevronnés reste le moyen qui permet aux enseignants, surtout ceux non formés, de pouvoir faire la classe. Les recherches sur le travail enseignant nous renseignent sur le fait que les enseignants novices s'inspirent de leur collègues anciens pour se construire des techniques et des stratégies qui leur permettent de faire face à la complexité de classe. On peut alors supposer que l'inspiration dont il s'agit a pour source la reproduction du modèle issu de l'observation d'un collègue chevronné.

Ainsi, lors d'un apprentissage vicariant, le modelage détermine l'apprentissage principalement grâce à sa fonction d'information. Durant l'exposition, les observations acquièrent des représentations symboliques des activités modèles qui servent de guide pour le comportement correct. On voit dans cette explication les mécanismes par lesquels un apprentissage vicariant est possible. L'enseignant novice, ou un autre enseignant dans le cadre d'un travail de groupe, saisit les procédures par lesquels passe le modèle pendant qu'il présente une leçon par exemple, il acquière une représentation symbolique, une image mentale qui une fois dans sa classe, va servir de guide pour conduire une activité. Cette analyse de la situation met en évidence les processus de l'apprentissage social.

5.1.2.2. Les processus de l'apprentissage social

Selon Bandura, l'apprentissage par observation comporte quatre processus élémentaires : les processus attentionnels, les processus de rétention, les processus de reproduction motrice, et les processus motivationnels.

Les processus attentionnels impliquent que les individus ne peuvent apprendre grand-chose par observation sans porter attention et percevoir correctement les traits pertinents des comportements modèles. Les processus attentionnels déterminent sélectivement ce qui est observé et ce qui est extrait à partir de l'observation. Un certain nombre de facteurs contrôlent la quantité et le type des expériences d'observation. Il s'agit des facteurs se rapportant aux dispositions structurales des interactions humaines. Les individus avec lesquels nous sommes régulièrement associés, soit par préférence, soit par obligation, délimitent les types de comportement qui sont observés de façon répétée et donc appris en détail. Dans n'importe quel groupe social, certains individus attirent davantage l'attention que d'autres. L'attention portée au modèle est également influencée par les attractions interpersonnelles. Les modèles qui possèdent des qualités attrayantes sont recherchés, alors que ceux qui n'en ont pas sont généralement ignorés ou rejetés.

Les processus de rétention quant à eux renvoient à la mémoire et permettent un codage symbolique. Les processus de rétention vont nous permettre de sélectionner les éléments qui nous paraissent pertinents pour ensuite, dans un second temps, reproduire le modèle observé.

Les processus de reproduction motrice renvoient aux capacités physiques, feed-back ;

Les processus motivationnels qui regroupent trois types de renforcement : le renforcement extérieur, le renforcement vicariant et l'auto renforcement ;

Le renforcement externe part du principe qu'il y a des conséquences positives ou négatives des réponses qui influent sur le comportement par l'intermédiaire des attentes de comportement similaires dans les actions futures.

Le renforcement vicariant se caractérise par le fait que les individus profitent des réussites et des erreurs des autres, et bien sûr de leurs propres erreurs. Il s'agit donc de considérer que lorsqu'on a observé un modèle qui a été récompensé ou puni, on va soit l'adopter, c'est-à-dire imiter ce modèle ou on va le rejeter. Les résultats observés peuvent modifier le comportement de la même façon que les conséquences des expériences directes. En règle générale, si on voit qu'un comportement adopté par autrui réussi, cela augmente la tendance de se comporter de la même façon, tandis qu'inversement, le fait de voir un comportement puni, fait décroître la tendance à introduire ce comportement. Les conséquences observées fournissent les cadres de références qui déterminent si les facteurs de motivations extrinsèques particuliers serviront

comme réponse ou comme élément punitif. Le renforcement vicariant est indiqué lorsque les observateurs augmentent la fréquence d'un comportement pour lequel ils ont vu d'autres personnes être renforcées.

A l'opposé, la punition vicariante, va résider dans le fait que le comportement peut-être soit augmenté soit inhibé par les conséquences observées. Dans la procédure de la punition vicariante, des conséquences négatives observées réduisent la tendance des individus à se comporter d'une façon semblable à celle du modèle. Pour exemple, le fait d'être témoin d'une agression physique qui est réprimée produit habituellement moins d'imitation agressive que le fait de voir une agression récompensée ou non accompagnée par des conséquences évidentes.

L'auto-renforcement se caractérise par le fait que les individus se donnent des exigences de performance, ils s'auto-évaluent donc et s'auto-récompensent. Il pourrait être assimilé à un sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle caractérisé par un système de croyances sur soi quant à la capacité à produire des résultats désirés dans le cadre d'une action donnée¹⁷⁴.

Ainsi, ce processus d'apprentissage met en évidence des croyances et des savoirs multiples qu'on peut difficilement exprimer par des mots. Ils sont mobilisés en situation de travail et répondent à un système de valeurs. Ce sont ces savoirs d'apprentissage social qui sont qualifiés de savoirs tacites.

5.1.2.3. Apprentissage social des savoirs tacites

Les savoirs tacites sont difficilement formalisables. Ils peuvent être définis comme des savoirs informels acquis en milieu de travail à travers une proximité entre les individus, et peuvent être fonction des postures et des modalités organisationnelles¹⁷⁵. Ils peuvent être acquis par expérience directe ou indirecte. En lien avec l'apprentissage social vu sous son

¹⁷⁴ Bandura A., Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle, 2^e édition, De Boeck université, Bruxelles, 2007.

¹⁷⁵ Lejeune M. (2012). Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles. In Clénet J., Maubant P., Poisson D. (Eds), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : L'harmattan, 107-115.

angle vicariant, nous ne retiendrons dans cette partie que des modalités d'acquisition par expérience indirecte pour ensuite développer dans les parties qui vont suivre ces savoirs tacites sous leur forme d'acquisition par expérience directe.

D'après Polanyi (1966), cité par Lejeune¹⁷⁶ certains savoirs sont difficilement transférables d'une personne à une autre, par exemple d'un expert à un novice. Pour Lejeune¹⁷⁷, cela est dû au fait que ces savoirs sont complexes et s'expriment difficilement par des mots. Ils ne peuvent être explicités par un référentiel de compétences ou un guide d'observation en milieu de travail ou une description des tâches. Mais, leur transmission est possible lorsqu'il y a une proximité entre l'expert et le novice. Pour cet auteur, ce savoir désigné comme n'étant pas exprimé formellement et pratiqué discrètement par une personne, est un savoir-faire tacite qui est en réalité une habileté spécifique (sens, intuition) et un ensemble de ressources (potentiel) que possède un individu pour réaliser une tâche. C'est à ce type de savoir-faire que fait appel un expert qui en situation de travail, comprend mieux et voit les choses que ne peuvent apercevoir les novices par exemple.

Ainsi, pour acquérir ce savoir-faire, le novice observe, un modèle, l'expert. Il va par un processus d'acquisition vicariante, le reproduire comme s'il en avait fait l'expérience du modèle. Ce processus implique qu'il accordera de l'attention à ce que fait l'expert (processus attentionnels), le mémorisera (processus de rétention), le reproduira ultérieurement sans que l'expert ne soit nécessairement présent (processus de reproduction) et, cette reproduction sera fonction de la motivation de ce novice qui est l'observateur (processus motivationnels). Ce processus motivationnel implique que si le novice (l'observateur) trouve les bénéfices du travail effectué par le modèle, il va le reproduire à l'identique ou l'améliorer. C'est que Bandura appelle le renforcement vicariant. Par contre, si l'observateur ne trouve aucun bénéfice à l'observation qu'il aura faite, il ne se servira pas de ce modèle. Ce rejet et donc ce refus d'imiter le modèle s'appelle punition vicariante.

Les savoir-faire tacites viennent ainsi rendre compte de l'apprentissage par observation de pairs. Si pour certains auteurs ces savoirs ne s'enseignent pas, pour d'autres « il est possible de les transmettre par une voie détournée qui serait par exemple l'enseignement par métaphore ou raisonnement par analogie ». Cela s'expliquant par exemple par le fait que « le savoir-

¹⁷⁶ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles *Op.Cit.*

¹⁷⁷ Lejeune M., *Ibidem.*

faire tacite n'a pas de forme déterminée, ni de structure stable. Il serait donc difficile de le formaliser. On pourrait par contre parler d'acquisition et de partage de ce savoir dans l'organisation par une transmission indirecte, une voie détournée »¹⁷⁸.

Parler de la transmission du savoir tacite, c'est considérer la socialisation au sein de l'organisation comme une stratégie pour favoriser l'acquisition des savoirs tacites. Observer une personne et donc faire l'expérience de l'apprentissage vicariant, suppose une proximité entre les membres d'une organisation, parce ces savoirs ne peuvent se transmettre que dans le cadre d'une expérience indirecte (ou directe) par l'observation d'autres acteurs de l'organisation dont « l'expertise est avérée ou par des interactions diverses ». Le savoir-faire tacite n'est accessible que si le novice ou toute personne qui désire apprendre, accepte l'observation d'un expert, d'un enseignant chevronné. Il s'agit donc d'une coopération entre l'expert qui détient le savoir et le novice qui souhaite l'acquérir.

Il s'agit donc d'une transmission des savoirs tacites à l'occasion d'un modèle fourni par l'expert, ses « tours de main », ses « trucs du métier » au novice qui peut s'y référer afin de reproduire, ou le plus souvent de développer ses propres savoirs tacites. Les personnes interprètent les informations qu'elles reçoivent et réagissent en fonction du contexte et des significations qu'elles accordent à ces informations. La transmission des savoirs tacites au sein d'une organisation dépend du sens qu'un individu ou une collectivité donnée accordent au savoir. Dans le cas où la personne essaie de reproduire un savoir-faire à partir de sa seule observation de plusieurs experts, on parlera d'imitation ou de mimétisme¹⁷⁹.

Pour résumer ce passage sur les savoirs tacites, on peut convenir avec Lejeune qu'ils sont de deux modes de transmission que sont l'observation en milieu naturel que nous avons développé ici et l'expérience directe. Pour cet auteur, « *la transmission des savoirs (d'expert à novice) est le processus par lequel de l'information utile (ou inutile) se déplace d'une personne à une autre personne. Lorsqu'il s'agit du savoir tacite, cette transmission s'effectue par une voie détournée, c'est-à-dire par des moyens particuliers tels que l'observation, l'imitation, la critique ou l'échange d'idées à propos du travail ; des moyens qui renvoient plus ou moins à la socialisation. Pendant la transmission des savoirs tacites chaque personne*

¹⁷⁸ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles, *Op.Cit.*

¹⁷⁹ Nonaka, I., Takeuchi H., The knowledge-Creating Company, New York, Oxford University Press, 1995.

impliquée sait quelque chose, se transforme et se fait une idée différente de ce qu'elle a transmis ou reçu. Pour cela, une proximité des individus dans l'organisation est nécessaire »¹⁸⁰.

Pour ce qui est de l'expérience directe ou indirecte, elle est caractéristique du travail enseignant. Elle est la ressource qui permet à l'enseignant de mieux interpréter la prescription institutionnelle pour la mettre en œuvre dans le travail quotidien. Nous venons de le voir, cette expérience est la ressource que possède un expert pour réaliser avec une certaine efficacité sa tâche, et au-delà même, servir de modèle pour l'acquisition des savoir-faire de ces collègues novices. Alors, comment peut alors se caractériser le travail d'expérience des enseignants ?

5.1.2.4. Travail de l'expérience

Nous avons choisi d'insérer cette caractérisation de l'expérience dans l'apprentissage social de manière neutre, considérant que l'apprentissage social ne s'entend pas que sous sa dimension d'expérience indirecte, mais aussi d'expérience directe. Ce concept sera évoqué en lien avec les différentes dimensions qui la caractérisent. Ainsi, il ne sera pas étonnant que revienne la notion d'apprentissage vicariant ou d'expérience vicariante, puisque comme l'indique le terme, la notion d'« expérience » y apparaît.

Ainsi dit, que signifie donc expérience ? Ou plus largement, à quoi renvoie ce concept d'expérience ? Cette question est difficile car les théories sont nombreuses et souvent contradictoires. Ainsi que le remarque Raymond Bourdoncle¹⁸¹, un capital expérientiel ne se dit pas, il se montre. Et, que dire de l'expérience des enseignants ? *« C'est par l'expérience que se met en œuvre la connaissance des enseignants. C'est une connaissance personnelle, due à sa propre histoire de vie, ses expériences antérieures, son histoire scolaire, ses rencontres avec des modèles du savoir-enseigner, sa carrière. C'est donc une connaissance vécue en lien avec la totalité de la personne, avec tout ce qu'elle sait, avec tout ce qu'elle a appris. Cette subjectivité du savoir de l'expérience personnelle doit s'éprouver et se vérifier*

¹⁸⁰ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles, *Op.Cit.*

¹⁸¹ Bourdoncle R., L'université et les processions. Un itinéraire de recherche sociologique, L'harmattan, Paris, 1994b.

dans le travail quotidien, par un travail engagé dans l'action. L'expérience du savoir-enseigner est aussi une expérience sociale, mobilisant des savoirs sociaux : appropriation et utilisation d'une connaissance professionnelle issue des différents groupes sociaux et acquise à différents moments de l'histoire de vie et de la carrière »¹⁸².

L'expérience devant passer par un processus de médiation à un plan cognitif en tant que pratique réflexive, apparaît ainsi comme un facteur clé de l'acquisition de compétence professionnelle et plus encore de l'organisation qui structure l'identité personnelle de l'enseignant. C'est par l'expérience que dépend par exemple l'interprétation des programmes scolaires mais aussi des situations où les enseignants sont appliqués. Décliné en savoir-enseigner, l'expérience est un savoir basé sur l'interaction avec les acteurs sociaux, des élèves qu'on s'efforce de changer grâce au travail¹⁸³.

La pratique et l'expérience professionnelle sont des facteurs clés de l'enseignement et de l'acquisition de la compétence à enseigner dans la mesure où elles ne peuvent pas être acquises dans le cadre de la formation universitaire. Pour que cette expérience conditionnée par « cet engagement du *hic et nunc* dans les situations d'enseignement puisse concourir à la constitution d'une expérience professionnelle, il faut qu'une prise en charge cognitive s'opère »¹⁸⁴. Pour apparaître ainsi comme un facteur clé de l'acquisition de compétence professionnelle et plus encore de l'organisation structurante d'une identité personnelle d'enseignant, l'expérience doit être médiée à un plan cognitif, en tant que pratique réflexive¹⁸⁵.

Ainsi, l'expertise ou la compétence professionnelle des enseignants est pensée comme « l'apanage des enseignants ayant de l'expérience et acquis de surcroît, des connaissances particulières ». L'ancienneté ici représente « le nombre d'années d'enseignement », et pour ce qui est de l'efficacité, « le fait que les élèves des enseignants experts réalisent des performances élevées. L'enseignant expert ou compétent étant donc ici celui qui a l'ancienneté et l'expérience professionnelle; et, les connaissances des enseignants étant des connaissances pédagogiques (ou expérience professionnelle) qui est fonction des années d'ancienneté (durée

¹⁸² Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, *Op.Cit.*

¹⁸³ Tardif M., Lessard C., *Idem.*

¹⁸⁴ Durand M., *L'enseignement en milieu scolaire*, *Op.Cit.*

¹⁸⁵ Schön D. A., *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions Logiques, Québec, 1994.

de l'expérience d'enseignement) et les connaissances du contenu ou de la matière... »¹⁸⁶

Les enseignants expérimentés enchaînent les séquences de manière fluide, continue, rapide et sans rupture. Ils définissent les problèmes à résoudre par les élèves en termes de stratégies cognitives, perçoivent d'avantage leur travail comme d'exécution, disposent de répertoires de procédures qu'ils peuvent adopter sans recourir à une activité de conception perçue comme lourde et inutile, alors que les novices enchaînent les séquences de manière irrégulière, avec des ruptures de rythme, des pertes de temps, définissent les problèmes à résoudre en termes de solutions, perçoivent leur travail comme prégnante de la composante de conception ; la situation d'enseignement revêt ainsi un caractère nouveau et singulier qui est une des conditions de l'activité de conception, et les oblige à une invention de moyens inédits et nouveaux¹⁸⁷.

Ainsi, les enseignants expérimentés présentent une plus grande richesse des « contenus pédagogiques », une plus forte « structuration » et organisation de ces connaissances que les enseignants ont acquis par l'expérience professionnelle qui est à la base de la connaissance professionnelle, articulent leur « connaissance de la matière » selon les « principes généraux de la discipline », accordent moins d'attention aux « traits de surface de ces contenus », ont des connaissances articulant les principes de la discipline à enseigner et les réactions des élèves aux contenus extraits de cette discipline, alors que les novices ont des « connaissances superficielles » qui sont organisées en « connaissances des contenus » et en comportement des élèves; ce qui fait qu'on peut considérer qu'ils n'ont pas vraiment de connaissances de « contenus pédagogiques »¹⁸⁸.

L'expérience professionnelle est à la base du savoir-faire tacite qui permet à un individu de s'adapter à son environnement. Les savoirs de l'activité décrivent les savoir-faire accumulés par une personne suite à une expérience professionnelle. Il s'agit ici de la logique d'appropriation des savoirs de l'activité. Un savoir-faire tacite qui découle exclusivement de l'activité (du travail réel) et non de la tâche ou du travail prescrit. Ce savoir-faire résulte d'une longue expérience personnelle dans l'exercice de la pratique professionnelle et est une forme

¹⁸⁶ Durand M., *L'enseignement en milieu scolaire, Op.Cit.*

¹⁸⁷ Merritt M., *Distributing and directing attention in primary classrooms.* In L.C. Wilkinson (Ed), *Communicating in the classroom*, New York, Academic Press, 1982.

¹⁸⁸ Durand M., *Idem.*

d'expertise nécessaire à la transmission des savoirs dans les organisations et la professionnalisation des métiers¹⁸⁹.

Mais les savoirs acquis par l'expérience de la pratique doivent être éprouvés, réfléchis dans un travail engagé avec les collectifs de travail pour que ceux-ci ne deviennent pas que des simples routines, des mécaniques que l'enseignant reproduit à l'identique chaque année. Ces routines qui caractérisent aussi le travail des enseignants méritent ici d'être explicitées pour rendre compte de la place qu'elles occupent dans le travail enseignant au quotidien.

5.1.2.4.1. Les routines

Une des caractéristiques du travail enseignant en classe, ce sont des routines. Ce sont des constituants typiques qui reviennent à échéance régulière scander le décours de l'action des enseignants¹⁹⁰. Ces routines sont par exemple la prise de parole, le niveau sonore toléré, les procédures d'évaluation, la nature des contenus transmis, l'utilisation des manuels, la succession des actions scandant les leçons, les modalités de contrôle des connaissances. Ainsi, comme le souligne Durand Marc (2002) qui cite Yinger, (1979 et 1980), Agre (1985), la base de l'enseignement est constituée par des routines c'est-à-dire des séquences d'action fortement structurées et automatisées susceptibles de se reproduire avec une marge restreinte de variations. Les routines permettent aux enseignants un gain de temps et des procédures répétitives qui, dans la pratique quotidienne, sont peu coûteuses au plan cognitif. Ces routines offrent des ressources qui peuvent être investies pour des tâches à venir. Si elles sont le fait des enseignants expérimentés, elles ne le sont pas pour les enseignants novices qui doivent apprendre les subtilités du métier et sont souvent plongés dans une grande incertitude des procédures à réaliser. Ceux-ci doivent encore être confrontés à des situations de classe multiples, doivent réinventés des solutions qui parfois les fatiguent au plan cognitif dans la pratique quotidienne.

Elles sont efficaces dans la mesure où elles sont progressivement modifiées et affinées pour accroître la « probabilité d'atteinte des objectifs pour lesquelles elles ont été mises en place ». Ainsi, les enseignants expérimentés ont donc un « répertoire professionnel constitué

¹⁸⁹ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles, *Op.Cit.*

¹⁹⁰ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

d'éléments raisonnablement efficaces. Et de fait, la pratique routière est liée à un pronostic de succès élevé, sauf dans un contexte inédit ou inconnu qui renvoie à la question de l'étendue de cette expérience professionnelle »¹⁹¹.

Par contre, opter pour une démarche qui ne conserve que les procédures qui ont fait preuve d'efficacité, peut entraîner le praticien ayant fait ce choix, à faire toujours la même chose et à ne pas tenir compte d'une situation qui peut être différente de celle pour laquelle cette routine a été mise en place. Cette procédure « dite efficace, résiste à l'innovation pédagogique ou didactique du fait de son économie, de l'efficacité satisfaisante par rapport aux nouvelles procédures nécessitant un effort de conception et de mise en place et dont l'efficacité est incertaine »¹⁹².

Enfin, les routines témoignent d'une très bonne adaptation au contexte de la classe et n'offrent pas de garantie quant aux connaissances réellement acquises¹⁹³. Cela peut s'expliquer par exemple par le fait que lorsque qu'un élève sait qu'il est souvent interrogé par l'enseignant, il va s'investir pleinement dans les activités, mais lorsque l'enseignant le sollicite de moins en moins, son attention sera relâchée et ses performances scolaires pourront baisser.

Ces routines font partie de la pratique de l'enseignant expérimenté et ont pour source, la connaissance du travail réalisé en classe. Cette connaissance réellement mobilisée est une connaissance travaillée que la littérature appelle la « connaissance ouvragée ». Cette connaissance ouvragée est au cœur de l'activité enseignante et est de nature diverse.

5.1.2.5. Connaissances ouvragées

Les connaissances ouvragées ou travaillées sont des connaissances mobilisées pour agir en classe. Ces connaissances sont formalisées dans le contexte de la situation de classe. Ce sont des connaissances incorporées et mobilisées dans l'activité de l'enseignant. Pour Tardif et Lessard¹⁹⁴, la connaissance ouvragée est une connaissance professionnelle en lien étroit avec le travail des enseignants dans l'école et dans la classe. C'est une connaissance que

¹⁹¹ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

¹⁹² Durand M., *Idem.*

¹⁹³ Perrenoud P., Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF, Paris, 1993.

¹⁹⁴ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*, p.364.

Kennedy¹⁹⁵ qualifie de *working knowledge* dans l'idée d'une connaissance qui comporte la panoplie des croyances, des postulats, des intérêts et des expériences qui influencent le comportement des individus au travail. Reprenant ce postulat, Tardif et Lessard (2002) soulignent que la connaissance ouvragée et donc le *working knowledge*, est une connaissance façonnée par le travailleur et qui prend son sens et sa pertinence dans et par le travail. Mais, cette connaissance bien qu'incorporée dans le travail au quotidien, est une connaissance plurielle. Pour ces auteurs, il s'agit d'une connaissance combinant les connaissances personnelles des enseignants, les connaissances issues de leur formation scolaire antérieure, les connaissances provenant de leur formation professionnelle d'enseignant, les connaissances provenant des programmes et manuels scolaires utilisés dans le cadre de leur travail, et les connaissances issues de leur propre expérience du métier dans la classe et l'école.

Le tableau suivant illustre bien cette connaissance plurielle en lien avec les « sources sociales d'acquisition et leur mode d'intégration au travail »¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Kennedy M., Working knowleged. Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization, 5(2), p.193-211.

¹⁹⁶ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*, p.368.

Tableau 13: Les connaissances et savoir-faire des enseignants

Connaissances des enseignants	Sources sociales d'acquisition	Modes d'intégration au travail
Connaissances personnelles	Famille, milieu de vie, éducation au sens large, etc.	Par l'histoire de vie et la socialisation primaire
Connaissances provenant de leur formation scolaire antérieure	L'école, l'université, les études, etc.	Par la formation scolaire et universitaire
Connaissances provenant de leur formation professionnelle à l'enseignement	Les établissements de formation de maître, les stages, le perfectionnement, etc.	Par la formation professionnelle et la socialisation professionnelle dans les institutions de formation de maîtres
Connaissances provenant des programmes et des manuels scolaires qu'ils utilisent dans leur travail	Dans l'utilisation des « outils » des enseignants : programmes, manuels, etc.	Par l'utilisation des « outils » du travail
Connaissances provenant de leur propre expérience du métier dans la classe et l'école	La pratique du métier dans l'école et la classe, l'expérience des pairs, la socialisation, etc.	Par la pratique du travail et la socialisation professionnelle

Source : Tardif M. et Lessard C. (2000, p.368)

Le tableau ci-dessus indique que les connaissances identifiées sont réellement utilisées par les enseignants en classe. Il montre que le « savoir des enseignants est pluriel, composite, hétérogène », l'enseignant met alors en œuvre des connaissances et savoir-faire variés qui proviennent de « diverses sources » qui sont aussi de « nature différente ».

Ainsi, comme le souligne Anne Vause¹⁹⁷ la connaissance ouvragée a pour sources les lieux de socialisation primaire et secondaire, les lieux de formation et les lieux de travail. On convient avec cette auteure que cette connaissance est en lien avec les connaissances et croyances que les enseignants mobilisent dans l'exercice de leur métier, que cette connaissance se caractérise

¹⁹⁷ Vause A., Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Revue : Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, n°82, Décembre 2010.

par un mélange de croyances, de connaissances issues de la pratique et de connaissances davantage théoriques, et qu'elle suppose que chaque enseignant se constitue une connaissance éminemment personnelle de par son histoire, ses expériences et apprentissages divers.

Ces apprentissages peuvent provenir d'un travail collectif au sein d'une organisation scolaire formelle ou informelle comme cadre de la professionnalisation des enseignants avec ou sans formation initiale.

5.2. Les organisations du travail enseignant

5.2.1. Les formes organisationnelles du travail enseignant.

Les formes organisationnelles du travail enseignant sont les différentes occasions qui permettent aux enseignants de travailler ensemble de manière non seulement à développer les compétences collectives mais aussi de permettre aux enseignants novices, ceux n'ayant aucune expérience, n'ayant pas été formés, d'acquérir des techniques, des stratégies, des « tours de mains » qui leur permettent de faire face à la situation de classe. Il s'agira par exemple des modalités de transmission de savoir que sont le soutien d'un mentor, le compagnonnage, le coaching, le parrainage, le travail d'équipe, la communauté de pratiques. Ces pratiques peuvent ainsi être qualifiées de transfert des apprentissages ou de compétences¹⁹⁸.

Ces organisations sont des sources indispensables pour des enseignants non formés. Ils n'ont pour (seul) modèle dans l'espace professionnel que des groupes de travail au sein desquels se trouvent des enseignants expérimentés qui ont pu développer leurs compétences professionnelles. Ces derniers auront été confrontés plusieurs fois aux mêmes situations, ont réfléchi leurs pratiques, et sont donc une source sur laquelle s'appuient les novices, pour construire leurs pratiques professionnelles.

Il s'agira donc de la constitution de groupes de projet, de groupes de discussion ou tout événement qui favorise les rencontres informelles et les échanges au sein de l'organisation. Cela favorise la socialisation directe entre les individus d'une même organisation et permet la constitution des petits groupes informels au sein desquels se transmettent par exemple des

¹⁹⁸ Le Boterf G., De la navigation professionnelle, Les Editions d'organisation, Paris, 1997.

savoirs tacites¹⁹⁹. Pour cela, les enseignants devront donc coopérer, collaborer et se coordonner.

5.2.1.1. Le travail coopératif, collaboratif, coordonné

La coopération, la collaboration et la coordination sont des pratiques professionnelles qui permettent la socialisation au sein de l'organisation et sont une forme de stratégie pour favoriser l'acquisition des savoirs professionnels. Cela suppose donc une proximité entre les membres d'une organisation, en ce sens que ces savoirs se « transmettent par des expériences directes » ou indirectes, « par l'observation d'autres acteurs de l'organisation dont l'expertise est avérée ou par des interactions diverses. Il s'agit donc d'une transmission à l'occasion d'échanges de coopération et de collaboration productive entre les membres d'une organisation formant des petits groupes formels ou informels .Ce travail en groupe a au moins pour avantage de favoriser « l'émergence des liens sociaux, l'échange de bonnes pratiques de valeur de travail et des savoir-faire...»²⁰⁰.

La coordination a pour caractéristiques de s'effectuer sur le « plan de l'action commune (la coordination des actions individuelles) et sur le plan de la réglementation globale (la coordination des perspectives individuelles) »²⁰¹. La collaboration scolaire repose [...] sur une série de processus et de mécanismes en amont des enseignants, les circulaires, les décrets, les programmes qui caractérisent une coordination administrative et hiérarchique, mais aussi une coordination qui fait appel à l'implication partenariale des enseignants dans la conception et la construction des projets communs²⁰².

La collaboration par contre se caractérise ainsi d'abord par la communication entre les enseignants concernés. *Elle est présente chaque fois que « plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leur tâche face aux élèves. Ce sont par exemple des enseignants qui*

¹⁹⁹ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles, *Op.Cit.*

²⁰⁰ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles, *Op.Cit.*

²⁰¹ Royer V., Partage de croyances : conditions nécessaires pour un système coopératif ?, *in*, Pavard B., Système coopératif : de la modélisation à la conception, Octares, Toulouse, 1994.

²⁰² Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M. (*dir.*), Coordonner, collaborer, coopérer, De nouvelles pratiques enseignantes, De Boeck, Bruxelles, 2007.

imaginent ensemble un dispositif de travail pour la classe ou qui élaborent un outil d'évaluation. En quelque sorte la collaboration est une forme de coordination parmi d'autres. Ce qui la caractérise, c'est que la coordination des tâches repose ici sur la communication entre les enseignants et sur un travail concerté »²⁰³. Il s'agit d'une communication fonctionnelle qui caractérise les pratiques de collaboration.

La coopération quant à elle est caractérisée par l'ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace. C'est par exemple lorsque les enseignants « agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs ». C'est par exemple « le cas d'un travail en classe où un enseignant coopère avec un collègue professeur de remédiation par exemple ».

Si la coordination des pratiques peut être prescrite, la collaboration et la coopération entre enseignant convoquent d'autres paramètres que ceux de l'injonction qui supposent des pratiques actualisées dans l'activité professionnelle²⁰⁴. Au de-là de cette distinction des terminologies, la coordination, la collaboration et la coopération caractérisent le travail collectif des enseignants.

Ce travail collectif permet l'apprentissage des membres qui composent ce groupe. Dans le cadre d'une expérimentation collective par exemple, l'apprentissage se fait à partir d'indices fournis par les membres les plus expérimentés du groupe²⁰⁵. C'est ainsi que dans le cadre de la professionnalisation par l'expérience, on peut supposer que le travail coordonné, collaboratif et coopératif permet aux enseignants chevronnés, ceux qui ont plusieurs années d'expérience et qui ont été confrontés à diverses situations d'enseignement-apprentissage, de transmettre leurs savoirs et savoir-faire aux enseignants novices qui n'ont pas reçu de formation initiale. Dans ce travail de groupe, le collectif intervient sur l'apprentissage des novices non formés pour « la bonne ou la mauvaise réalisation de l'objet

²⁰³ Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M., *Idem*.

²⁰⁴ Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M. (*dir.*), *Coordonner, collaborer, coopérer, De nouvelles pratiques enseignantes, Op.Cit.*

²⁰⁵ Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge-Creating Company*, Oxford University Press, New York, 1995.

d'apprentissage »²⁰⁶. C'est ainsi qu'on peut parler d'un travail partagé que nous nous devons de caractériser.

5.2.1.2. Le travail partagé

Le travail partagé renvoie au geste professionnel partagé qui suppose des situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble, autrement dit de partager leur espace de travail et d'élaborer leurs pratiques dans une action commune²⁰⁷. Il s'agit comme le souligne Thierry Piot²⁰⁸ qui cite Altet (1994, 2004), du partage des compétences et des expériences qui sont une source potentielle d'amélioration possible de l'efficacité scolaire, via un effet sur la réflexivité professionnelle des enseignants, une culture commune, symbole d'une nouvelle compétence professionnelle partagée qui prend son sens non pas dans le partage des techniques, mais véritablement dans le choix et le souci commun²⁰⁹ d'une « attention obstinée aux conditions de possibilité de l'émergence des personnes »²¹⁰. Il s'agit d'une responsabilité éthique individuelle et collective des enseignants.

On peut convenir avec Jean-François Marcel et Audrey Garcia, que le travail partagé « recouvre l'ensemble des activités professionnelles de l'enseignant mettant en scènes plusieurs adultes (autres enseignants, partenaires), selon des modalités interindividuelles ou collectives. Le partage de ses activités nécessite un objectif commun, il s'agit de faire ensemble pour réussir ensemble. Dans ce cadre, le langage constitue un vecteur particulièrement important mais sans être exclusif ». Pour ces auteurs, le travail partagé « s'émancipe de toute forme de prescription (y compris institutionnel) [...] et est fortement tributaire (voir indissociable) du contexte social de l'école dont l'élaboration [...] repose

²⁰⁶ Lejeune M., Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles, *Op.Cit.*

²⁰⁷ Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M., *Op.Cit.*

²⁰⁸ Piot T., L'extension de l'espace professionnel enseignant, *In*, Marcel J.-F., Piot T. (dir.), Dans la classe, hors de la classe, L'évolution de l'espace professionnelle des enseignants, INRP, Lyon, 2005.

²⁰⁹ Lang V., La professionnalisation des enseignants, *Op.Cit.*

²¹⁰ Meirieu P., Le choix d'éduquer, ESF, Paris, 1991.

d'abord sur l'engagement individuel des enseignants »²¹¹. Cet engagement met « en jeu des dimensions affectives mais aussi symboliques ».

Il s'agit d'un partage d'expérience, d'une communication sur tout ce qui est montré, raconté, proposé par un enseignant sur sa propre expérience dans une interaction avec les autres enseignants²¹², d'un travail où les individus partagent un but commun et s'accordent pour l'atteindre en développant des activités cognitives ou des stratégies d'apprentissage efficaces. Ce travail partagé est une « co-construction qui suppose de concevoir, mettre en œuvre, observer, analyser, et faire évoluer ensemble des actions pédagogiques ». Pour cela, il faut que les enseignants qui s'engagent dans une démarche de travail partagé en co-animant une activité en classe, « prennent un temps pour discuter à chaud, prévoient des réunions régulières par sous-équipes, puis en équipe, et enfin provoquent des rencontres avec l'extérieur »²¹³ pour qu'il y ait une prise de recul dans ce travail partagé.

Un travail partagé suppose d'instituer des « réunions de travail régulières permettant de mener des actions concertées, de développer des échanges entre tous les professionnels et de favoriser un climat de confiance ». Il s'agit de s'appuyer sur les expériences de chacun et le partage des idées pour dégager en commun les objectifs et les orientations, et « établir une cohérence entre les actions pour donner du sens au travail de chacun ». Cela implique aussi qu'avec les collègues d'autres établissements, il y ait « affirmation » de la volonté de s'ouvrir et de partager les valeurs communes. « Dans cet esprit », il y a une mise en place d'une « commission pluripartenariale impliquant des associations, des éducateurs, la municipalité »²¹⁴ et l'établissement scolaire.

Il s'agit là d'un travail partagé renvoyant aussi à l'espace professionnel des enseignants qui « s'affranchit des limites de la classe ». L'espace professionnel est marqué par une « dimension collective, totalement nouvelle dans le système scolaire ». C'est un espace qui ne se limite plus à la seule classe mais qui a multiplié les collaborations à l'intérieur de l'école.

²¹¹ Marcel J.-F., Garcia A., Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels, *In*, Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L., Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes, De Boeck, Bruxelles, 2012.

²¹² Barbier J.-M., Thievenaz J., Le travail de l'expérience, L'Harmattan, Paris, 2012.

²¹³ INRP, On n'enseigne pas tout seul, A la crèche, à l'école, au collège et au lycée, Actes du colloque Paris, 17-18-19 mai, 2000.

²¹⁴ INRP, *Idem*.

Cet élargissement de l'espace professionnel autour de la classe, constitue un « ensemble de ressources et de contraintes nouvelles, pour aider l'enseignant du primaire à s'acquitter de ses missions » nombreuses et complexes²¹⁵.

Les enseignants sont ainsi devenus des « professionnels dans un espace professionnel devenu multidimensionnel : ils sont des concepteur/régulateur/évaluateur de projet qui engage l'école dans des partenariats censés être une source pour les élèves ». De ce fait, l'espace professionnel fait référence à « une configuration particulière » de « faits de socialisation » et de « faits d'organisation »²¹⁶. Il y a là l'idée des organisations au sein desquelles les enseignants apprennent des manières de faire la classe. Ce sont ces organisations nous allons caractériser dans les passages qui vont suivre pour voir comment au sein d'un établissement scolaire, des pratiques organisationnelles vont permettre à l'enseignant non formé, de pouvoir se constituer des ressources qui vont lui permettre de faire la classe.

5.2.2. Apprentissage organisationnel

L'apprentissage permet aux individus de se développer au sein de leurs environnements spécifiques et consiste en une série de modifications de représentations et de comportements en réponses à des stimuli nouveaux. Dans le cadre des organisations, ce sont les individus qui apprennent et constituent les sources des changements et d'évolution des systèmes. Ainsi, les organisations sont perçues comme des contextes environnementaux plus ou moins favorables à l'émergence des différents apprentissages des individus²¹⁷. Elles offrent une « nouvelle lecture de changements »²¹⁸ des pratiques des individus dans l'exercice de leur fonction.

²¹⁵ Piot T., Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles, In Marcel J.-F., Piot T., Dans la classe, hors de la classe, L'évolution de l'espace professionnelle des enseignants, INRP, Lyon, 2005.

²¹⁶ Piot T., Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles, In Marcel J.-F., Piot T., Dans la classe, hors de la classe, L'évolution de l'espace professionnelle des enseignants, INRP, Lyon, 2005.

²¹⁷ Bonami M., Letor C., Garant M., Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes, In, Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L. (dir), Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes, De Boeck, Bruxelles, 2012.

²¹⁸ Mallet J. (dir), L'organisation apprenante, L'action productrice de sens, Tome I, Université de Provence, 1996.

5.2.2.1. Organisation apprenante comme cadre de la professionnalisation des enseignants

Les individus acquièrent les savoirs et les comportements, construisent des connaissances et/ou mobilisent des compétences dans des situations particulières²¹⁹. L'organisation est alors une « variable médiatrice » qui peut faciliter, voire freiner les processus d'apprentissage individuel et collectif²²⁰. On peut convenir avec Michel Bonami, Caroline Letor et Michèle Garant²²¹ que cela renvoie au fait que passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel implique un « *changement de perspective qui comprend une dimension collective à travers la prise en compte ou l'émergence d'un cadre de représentations (vision des cultures) dans lequel les personnes ont conscience de constituer un groupe organisé, définissent et analysent leur action et les effets produits, et recherchent les occasions d'apprentissage* ».

Pour ces auteurs, ce changement de perspective acquiert aussi un « caractère organisationnel dans la mise en place intentionnelle, par une autorité institutionnelle reconnue, du dispositif de régulation » qui permettent d'une part « de mobiliser des ressources pour rendre possible le développement d'une action collective réflexive », et d'autre part « de constituer une mémoire active des savoirs et des savoir-faire accumulés et de favoriser leur diffusion au sein de l'ensemble de l'organisation ».

De ce point de vue, une organisation apprenante (Learning Organisation) est une organisation au sein de laquelle s'élaborent des apprentissages individuels et collectifs. Elle apporte des « réponses aux questions que soulèvent les théories des réseaux [...] et les modèles de l'organisation ». Elle apparaît au terme d'une « maturation qui va de la formation par des enseignants détenteurs du savoir, à l'auto-production des connaissances par les acteurs sociaux, en permanente situation d'échanges symboliques » [...]. Elle se révèle ainsi « auto-productrice de ses propres connaissances par le jeu complexe de ses interactions internes et externes, qui la transforment et qu'elle transforme »²²².

²¹⁹ Bourgeois E., Nizet J., Apprentissage et formation des adultes, PUF, Paris, 1997.

²²⁰ Bonami M., Letor C., Garant M., *Idem*.

²²¹ Bonami M., Letor C., Garant M., *Ibidem*.

²²² Mallet J., (dir) L'organisation apprenante, L'action productrice de sens, *Op.Cit.*

Les travaux de Michel Bonami, Caroline Letor, Michèle Garant²²³ sur l'apprentissage organisationnel soulignent les caractéristiques d'une organisation apprenante : une organisation apprenante suppose une identification concertée de situations problèmes articulées à une mission et perçues comme pouvant faire l'objet d'une modification de nature à améliorer les services rendus par l'organisation – elle suppose un processus d'objectivation et d'explication impliquant réflexion critique et controverse, s'établissant dans une relation de confiance à soi, à autrui et dans des dispositifs organisationnels – elle se construit dans un processus itératif de production, d'appropriation et de transformation par les acteurs concernés de connaissances professionnelles et organisationnelles plus ou moins partagées – elle se traduit par la production de traces collectives des savoirs et des savoir-faire accumulés, par le recueil intentionnel de ces traces, leur formalisation et leur mise à disposition par la construction d'une mémoire organisationnelle – elle implique des dispositifs de type adhocratique (néologisme construit à partir de l'expression latine *ad hoc*, signifiant « destinée expressément à cet usage ») tels que des groupes de projets limités dans le temps et un fonctionnement flexible par réseaux de compétences diversifiées – elle implique une déstabilisation/reconstruction de modes d'action habituels organisés et contient de ce fait une menace de l'ordre établi au sein de l'organisation – elle nécessite enfin une gestion inspirée des processus d'action et de réflexion collective.

Une organisation apprenante est alors une organisation qui renvoie à une culture commune partagée par les membres qui la composent, une organisation qui apprend de son expérience en tirant les bénéfices des compétences qui naissent suite au travail cordonné, collaboratif et coopératif qui a cours au sein de cette organisation. C'est donc une organisation qui met en place une façon de fonctionner dans un environnement bien déterminé et permet à l'ensemble des membres d'une organisation de monter en compétences. Elle envoie à la capacité des hommes à concevoir et à réaliser en commun accord²²⁴, avec pour idée qu'en se transformant eux-mêmes, ils transforment leur organisation.

²²³ Bonami M., Letor C., Garant M., Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes, *In*, Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L. (dir), Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes, De Boeck, Bruxelles, 2012.

²²⁴ Roux J.-F., Vers une ingénierie cognitive en entreprise, *In*, Mallet J. (dir), L'organisation apprenante, L'action productrice de sens, Tome I, Université de Provence, 1996.

Au sein d'une organisation apprenante, on sollicite l'initiative des individus « dans un cadre de travail défini, leur initiative pour le développement de l'organisation du travail, et leur réactivité pour s'adapter en permanence » aux situations multiples du travail. Toutes ces conditions font que c'est l'organisation « dans son ensemble qui devient apprenante et adaptative, et génère des compétences organisationnelles ». Ainsi, les compétences organisationnelles sont celles auxquelles les individus se réfèrent et ne sont plus la propriété des personnes et des équipes qui les ont mises en place et « portées à un moment donné »²²⁵.

Dans le contexte scolaire, l'organisation apprenante suppose : « *une mise en projet collectif qui requiert plusieurs années et une forte cohérence dans les cadrages successifs pédagogiques et organisationnels – la mise en place d'un climat de sécurité émotionnelle permettant l'émergence de confrontation et de controverses fructueuses – la place importante de la direction comme autorité légitime, source à la fois d'inspiration et d'une gestion au quotidien et de conditions qui appuient le processus d'apprentissage organisationnel* »²²⁶.

Ces organisations scolaires ont trouvé écho au sein de certains systèmes éducatifs des pays en voie de développement où des enseignants non formés, ont pu s'approprier « des tours de mains », « des manières de faire » leur permettant de devenir ainsi des enseignants professionnels. C'est donc autour des témoignages des responsables des systèmes éducatifs de ces pays que nous allons voir comment peut se caractériser la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale.

²²⁵ Genelot D., Organisations formatrices, organisations apprenantes : atouts et limites des nouvelles technologies, *In*, Mallet J., (dir) L'organisation apprenante, L'action productrice de sens, *Op.Cit.*

²²⁶ Bonami M., Letor C., Garant M., Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes, *In*, Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L. (dir), Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes, De Boeck, Bruxelles, 2012.

5.2.2.2. Des exemples d'organisation apprenante scolaire dans des pays en voie de développement

La question de la professionnalisation par l'expérience n'est pas l'apanage du Gabon. C'est une problématique commune aux pays en voie de développement. Les séminaires organisés au Centre International d'Etudes pédagogiques (CIEP) viennent témoigner de ces pratiques de professionnalisation et des modalités différentes d'accompagnement qui permettent à travers un travail collectif au sein d'une organisation que nous désignerons de qualifiante ou apprenante, de pouvoir construire des ressources pour faire la classe. Nous répertorions ci-dessous quelques exemples qui ont été retenus lors du colloque organisé en 2009 par le CIEP²²⁷ sur l'entrée dans le métier.

5.2.2.2.1. L'école comme centre d'accompagnement : la communauté d'apprentissage animée par le chef d'établissement au mali²²⁸

Au niveau d'une école ou d'un groupement d'écoles, les enseignants sont organisés en équipe, ou communauté d'apprentissage. La communauté est constituée par les enseignants et les enseignantes d'une école avec leur directrice ou directeur et, parfois, certaines personnes ressources présentes dans l'environnement de l'école. Ce collectif a pour mission d'analyser les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans l'école, d'identifier les besoins en formation continue de l'équipe enseignante, de mobiliser les ressources nécessaires et de mettre en œuvre les actions de formation souhaitées.

Trois raisons justifient le terme de communauté d'apprentissage. Tout d'abord, celle-ci est entièrement tournée vers un meilleur apprentissage et une meilleure réussite des élèves ; en second lieu, elle permet aux enseignants d'apprendre les uns des autres et d'améliorer leurs pratiques ; enfin, elle est destinée à créer au sein de l'équipe enseignante une dynamique de perfectionnement professionnel continu.

La directrice ou le directeur d'école a un rôle stratégique. Il anime la communauté d'apprentissage, c'est-à-dire planifie les réunions, facilite le travail d'équipe, procède avec tous les enseignants à l'analyse des pratiques en vigueur dans l'école et à l'identification des besoins en formation, et enfin, mobilise les personnes et les ressources pour mettre en place des actions de formation répondant aux besoins.

²²⁷ CIEP, L'entrée dans le métier : Accompagner les nouveaux enseignants, acteurs et ressources de proximité, séminaire international du 19 au 23 octobre 2009, CIEP.

²²⁸ Communication adressée aux organisateurs du séminaire au CIEP par le ministère de l'Education, de l'alphabétisation et des langues nationales du Mali.

La communauté d'apprentissage n'est pas une structure formelle appliquée dans l'école. Elle est une dynamique à amorcer et développer, un moyen mis en place par les enseignants eux-mêmes pour améliorer leur qualification professionnelle.

Un premier bilan, réalisé par les structures déconcentrées de l'éducation, a montré que l'installation de communautés d'apprentissage des maîtres s'était accompagnée d'une forte mobilisation de tous les acteurs concernés (directeur d'école et adjoints, comités de gestion scolaire, association de parents d'élèves, collectivités décentralisées, O.N.G....) ainsi que l'instauration d'un climat d'entente et d'entraide pour résoudre les problèmes de l'école. Au niveau des enseignants, le bilan fait ressortir une prise en charge par les enseignants de leur développement professionnel (identification des besoins de formation, échanges d'expériences, participation accrue aux sessions de formation) ainsi qu'une amélioration des pratiques pédagogiques et du rendement scolaire des élèves.

5.2.2.2. La mise en réseau des chefs d'établissement pour mobiliser toutes les ressources en zone rurale isolée au Sénégal

Cette communication a été réalisée par Cheikh Diakhaté, de l'Institut national d'études et d'action pour le développement de l'éducation (INEADE), au Sénégal.

Pour cet expert de l'éducation, une zone est constituée, sur la base de critères d'accessibilité et d'homogénéité de deux circonscriptions scolaires, caractérisées par la dispersion et l'enclavement des écoles, une faible scolarisation des filles en zone rurale, un déficit en encadrement et en formation. Une zone peut épouser les limites d'une commune, d'un arrondissement, d'une communauté rurale ou être simplement un regroupement d'école unies par la proximité géographique et partageant étroitement des réalités sociales économiques particulières. Dans chaque zone est organisé un collectif de directeurs d'écoles comprenant l'ensemble des directeurs et de chargés d'enseignement chapeauté par un directeur relai ou coordonnateur de la zone, choisi par ses pairs ou par l'inspecteur, en fonction de son leadership, de son expérience et de sa disponibilité.

Ce collectif de directeurs est une structure de réflexion et de concertation engagée dans la gestion et le développement du système éducatif au niveau de chaque zone homogène. Il participe à l'accompagnement des enseignants de multiples façons. Grâce à un cadre d'échanges permanents entre les directeurs d'une part, entre directeurs et maîtres d'autre part,

des initiatives se développent, permettant de minimiser les effets négatifs de l'encadrement et de l'insuffisance de ressources humaines et matérielles caractéristiques de certaines zones.

Les compétences des directeurs d'écoles ont été renforcées afin qu'ils assurent mieux leur rôle d'encadrement et d'accompagnement pédagogique des maîtres. L'installation d'une liaison permanente à travers les comités de gestion d'écoles (CGE) et les associations communautaires d'écoles a renforcé la mobilisation autour de l'école ainsi que la participation de certains parents à l'encadrement des élèves. Elle a également fait des établissements un centre de convergence des ressources du milieu de l'école.

5.2.2.2.3. Des encadreurs facilitateurs pour aider à la mise en œuvre de projets de rénovation en Guinée

Il s'agit ici d'une intervention lors de ce séminaire, de Jean Adoté-Bah Adotévi de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).

D'après cet expert, dans les contextes éducatifs africains caractérisés par le manque de personnel d'encadrement, le soutien de proximité semble être de plus en plus privilégié, avec l'école comme terrain de formation professionnelle continue. Le fonctionnement de l'encadrement de proximité mis en place par le Programme de Petites Subventions d'Ecoles (PPSE) en Guinée, de 1995 à 2002, correspond à cette orientation. Des encadreurs dits facilitateurs (EF), venant de divers corps d'encadrement, dont des conseillers pédagogiques et des professeurs d'Ecole Normale d'Instituteurs, ont reçu une formation pour faire acquérir aux enseignants de plusieurs écoles regroupées en Cellule de Rénovation Educative (CRE), des connaissances en matière d'élaboration et de mise en œuvre de Projets de Rénovation Educative. Trois fonctions principales sont dévolues à l'EF, celles d'animation, de soutien et de suivi-d'évaluations, correspondant aux trois tâches principales qu'il devra assumer : *« amener les enseignants à identifier les difficultés qui entravent le processus d'enseignement-apprentissage dans la classe, leur apporter l'appui pédagogique nécessaire pour les guider dans la résolution de leurs problèmes et assurer le suivi-évaluation des Projets de Rénovation Educative mise en œuvre ».*

À partir d'un référentiel de compétences académiques, professionnelles, relationnelles sur lequel les acteurs du PPSE se sont accordés, des dispositions ont en été prises pour assurer aux EF une formation continuée de renforcement des capacités qui, malheureusement, s'est relâchée au fil du temps.

L'accompagnement de proximité offert par les EF a contribué à la formation des enseignants sur le tas. Ce dispositif a privilégié le scénario pédagogique d'apprentissage entre pairs, de pratique réflexive et d'apprentissage libre à travers l'exploitation de ressources documentaires disponibles dans le milieu, activités en elles-mêmes formatives, quel que soit le niveau de compétence de l'enseignant. En effet, le fonctionnement du type d'encadrement de proximité mis en place par le Programme de Petites Subventions d'Ecole (PPSE) en Guinée, de 1995 à 2002, n'a pas discriminé les bénéficiaires. Ce sont tous des enseignants en situation de classe, les uns débutant, les autres comptant un certain nombre d'années d'expérience.

On peut cependant s'interroger sur les acquis réels des nouveaux enseignants au sein des CRE. Les observations faites par l'assistance technique au PPSE ont décelé la participation timide de cette catégorie d'enseignants et émis des réserves sur la prise en compte de leurs besoins réels de formation continue. Le dispositif d'accompagnement mis en place voudrait que les efforts des EF soient relayés par l'apprentissage entre pairs à travers des séances communes de préparations de cours, suivi de leçons d'essai pouvant mettre en scène aussi bien des enseignants débutants qu'expérimentés. Il cherche à créer les conditions favorables à la dynamique du changement qualitatif et à établir des relations d'aide non dépendantes et d'assistance-conseil afin de développer chez les enseignants autonomie et esprit d'autoformation.

Un regard rétrospectif sur le dispositif PPSE d'accompagnement des enseignants indique qu'il a marqué un changement de paradigme en matière de professionnalisation des enseignants. Il aurait pu mieux remplir sa fonction du dispositif de formation continue et du développement professionnel si le programme avait veillé au ciblage d'au moins trois catégories d'enseignants, à savoir, les débutants, ceux qui commencent à s'affirmer dans leur identité professionnelle et ceux dits « chevronnés ». L'accompagnement de nouveaux enseignants avec peu ou pas de formation initiale aurait pu faire l'objet d'une attention particulière.

5.2.2.2.4. Une expérience pilote de formateur-accompagnateur pour les enseignants débutants au Chili

Il s'agit ici d'une communication de Carlos Eugenio Beca Infante du ministère de l'Education du Chili.

Comme la majorité des pays d'Amérique latine, il n'existe pas de dispositif d'appui systématique aux nouveaux enseignants, en dehors de quelques initiatives locales.

Cependant, en 2005, le ministère de l'Education chilien a demandé à une commission de réfléchir à ce qui pourrait être fait pour faciliter l'insertion de nouveaux enseignants. De 2006 à 2008, ont été mis en place des projets pilotes de formation d'accompagnateurs, pris en charge par deux universités catholiques, de Valparaiso et de Temuco. Les accompagnateurs ont été choisis parmi les « meilleurs » enseignants appartenant au réseau de formation des maîtres. Ces projets pilotes esquissent le programme ministériel d'appui au développement professionnel des enseignants. D'autres universités seront concernées par cette formation qui dure un an sous forme à la fois pratique et théorique.

Ceci est d'autant plus urgent que le Chili réfléchit à une transformation dans la carrière du personnel enseignant. L'accent sera mis sur l'entrée dans le métier par un accompagnement lors des première et deuxième années d'entrée dans la profession (période « d'induction »). À l'issue de cette étape, l'enseignant est évalué et il s'inscrit dans une perspective de carrière. Le fait que certaines écoles dépendent directement des municipalités oblige, d'une part, à négocier avec les autorités et, d'autre part, à trouver les accompagnateurs sur place.

L'accompagnement suppose un travail suivi qui permet le développement professionnel du nouvel enseignant dans le contexte précis de cette école. Il suppose également un lien avec l'équipe de gestion de l'école. En complément de l'analyse et de la réflexion de l'accompagnement sur sa pratique, il semble indispensable de faciliter l'observation mutuelle de classe entre le tuteur et l'enseignant. L'accompagnement s'organise autour d'instantanés de réflexion personnelle, d'un dialogue avec l'accompagnateur et d'échanges avec un groupe d'autres enseignants, débutants et experts.

Pour la communauté éducative, ce dispositif présente trois avantages importants :

- bénéficier d'un professionnel formé et expert qui aide à l'insertion des nouveaux enseignants ;
- les professeurs débutants acquièrent les savoirs professionnels de façon plus rapide que s'ils étaient livrés à eux-mêmes ;
- les professeurs débutants commencent à travailler dans une atmosphère plus sereine et de sécurité, renforçant ainsi une identité professionnelle réflexive.

Un tel dispositif national, articulée au local, nécessite l'implication conjointe des trois niveaux:

- le ministère de l'éducation ;
- l'université qui forme les accompagnateurs ;
- l'école.

À l'heure actuelle, au Chili, il existe des discussions autour de la revalorisation du métier d'enseignant, en particulier au cours des premières années d'exercice, phase clé de la carrière. De même, la formation continue doit être en étroite articulation avec cet accompagnement. Enfin, les universités, qui forment les accompagnateurs et les suivent dans leur pratique professionnelle, sont bien placés pour faire des propositions d'amélioration du dispositif. Ce sont des collectifs de proximité qui entourent le nouvel enseignant et l'appuient : les accompagnateurs, les autres enseignants de l'école, nouveaux et expérimentés et l'équipe de direction de l'école.

Conclusion partielle de la troisième section

D'une manière générale cette première partie de la troisième section a mis en évidence tous les moments et pratiques de professionnalisation qui permettent à des enseignants sans formation initiale de pouvoir construire des capacités et savoir-faire pour enseigner.

Nous avons souligné que la voie de professionnalisation de l'action est caractéristique de la formation sur le tas qui permet à des individus n'étant pas passés par des dispositifs institués de formation, de pouvoir se former.

Il s'agit ici d'une professionnalisation articulée à une culture de travail qui consiste à ce que les individus « se forment par le faire ». Cette logique de l'action qui caractérise l'apprentissage sur le tas renvoie à une figure du salarié impliqué dans un travail à effet formateur. Cela suppose donc une mise au travail qui permet à l'individu au contact de l'objet de son travail, de se familiariser progressivement avec son environnement et devenir ainsi un praticien qui « sait faire ».

Cette mise en évidence de la logique de l'action souligne ainsi qu'il y a plusieurs voies de professionnalisation répondant à des logiques différentes. Ainsi qu'on a pu le souligner, en plus de la logique de l'action qui caractérise l'objet de notre étude, il existe la « logique de l'intégration assimilation » caractérisée par l'enseignement magistral, la « logique de la réflexion et de l'action » caractérisée par la formation alternée, la logique de la « traduction culturelle » renvoyant à l'accompagnement, et, les « logiques réflexion sur et pour l'action » caractérisée par l'analyse des pratiques.

Ces logiques répondant à des objectifs différents, peuvent néanmoins être complémentaires. Elles renvoient aux modes d'apprentissages qui peuvent se faire sous forme vicariante (apprentissage indirect) ou par expérience directe au sein des organisations formelles ou informelles de la communauté des pratiques.

Avant de pouvoir caractériser ces modes d'apprentissage dans le contexte gabonais et voir comment ils ont pu être réalisés par les enseignants gabonais sans formation initiale, il nous semble important comme dans tout travail de recherche, de revenir sur la problématique qui nous amène à réaliser ce travail de thèse.

6. *Problématique et hypothèse*

Le terme de professionnalisation est polysémique et plurivoque. Les travaux autour de ce concept, abordent la notion de professionnalisation pour évoquer le plus souvent la formation professionnelle initiale ou continue, mais très peu mettent l'accent sur la professionnalisation sur le tas.

Dans la sociologie du travail apparue dans les années 30, le concept de professionnalisation désigne le processus de constitution et de structuration des professions et métiers. Dès lors, il s'agit d'étudier comment les métiers se constituent en profession.

Ainsi, le concept de professionnalisation provient du mot profession. Les travaux de Parsons en 1939 dans une approche fonctionnaliste, abordent la notion de profession pour définir un type idéal des « métiers qui ont développé un ensemble de caractéristiques spécifiques, un monopole d'exercice de certaines fonctions, un contrôle de praticiens... ». Ainsi, cette notion de profession va être liée aux professions libérales telles que la médecine qui a acquis un prestige et une forte légitimité sociale grâce à ses pratiques qui s'appuient sur des bases rationnelles qui ont entraîné au XIXe siècle les progrès thérapeutiques spectaculaires entraînant de fait une reconnaissance sociale à cette profession²²⁹. Une telle approche suppose que c'est l'institution officielle qui détermine les modalités de fonctionnement d'un groupe professionnel en organisant les conditions d'une professionnalisation à travers des dispositifs et des démarches spécifiques qu'elle met en place. C'est que nous avons souligné dans notre section 2 en prenant l'exemple de l'Etat gabonais qui dans une logique fonctionnaliste, définit les buts et les fin propres à son système éducatif. A cette vision fonctionnaliste de la profession, vient s'ajouter une vision interactionniste développée par Hughes qui « analyse les trajectoires individuelles et collectives [...] depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite »²³⁰. Comme nous l'avons déjà souligné, ce courant considère que ce sont les sujets, dans la

²²⁹Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèse, Revue française de pédagogie, n°94, 1991.

²³⁰ Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, Paris, 2007.

²³⁰Chapoulie J.-M., Sur l'analyse sociologique des professionnels, In, Revue Française de sociologie, 1973, n°14-1. pp.86-114 :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1973_num_14_1_2179, site internet consulté le 02 octobre 2012.

mise en œuvre de leurs intentions et de leurs pratiques, qui définissent le champ de la professionnalisation et participent de son processus de développement.

En France, des travaux menés dans la sociologie des professions dans les années 70 et 80 vont étudier le concept de professionnalisation pour désigner le « processus par lequel un corps de métiers tend à s'organiser sur le modèle des professions établies »²³¹. Les années 90 vont voir le concept de professionnalisation s'étendre à l'étude des « mécanismes de mise en mouvement » de nombreux corps professionnels dans le but d'une reconnaissance sociale. Ainsi, dans les recherches en enseignement, la professionnalisation consiste à « délimiter les contours d'une professionnalité globale »²³² en rapprochant formation et travail. De ce point de vue, la professionnalisation apparaît comme « un processus de construction identitaire » qui passe par « *l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle, que par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles déontologiques, ces prérogatives et par là même, la maîtrise de son espace professionnel au sein de l'organisation du travail* ». ²³³

Les travaux de Bourdoncle²³⁴, soulignent qu'à un premier niveau, la professionnalisation peut être envisagée comme un processus de reconnaissance et d'amélioration d'un métier, défendu collectivement ou individuellement, et, à un second niveau, comme le développement d'une professionnalité à partir des compétences nécessaires à la pratique et qui activent par ailleurs des composantes identitaires. C'est autour de cette deuxième logique que nous mènerons notre recherche.

Suivant cette même logique, la professionnalisation du point de vue de la conception classique, décrit le processus par lequel un individu obtient une qualification professionnelle

²³² Recherche et Formation, n°57 | 2008 : Le travail enseignant, de la professionnalisation à l'activité

Nouveaux regards sur le travail enseignant : <http://rechercheformation.revues.org/800>, site consulté le 3 octobre 2012

²³³ GIP alfacentre - Lieu ressources, Nouvelles Compétences, Nouvelles Qualifications - Sept 2004 : www.alfacentre.org/.../publication_seminair..., document consulté le 20 juin 2012.

²³⁴ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, Revue Française de Pédagogie, n°105, octobre-novembre-décembre, 1993.

par une formation initiale, et développe en situation de travail des compétences qui vont lui permettre de mettre en œuvre de façon plus efficace les capacités acquises par la formation professionnelle initiale, d'acquérir des compétences professionnelles complémentaires et indispensables pour faire face à des situations de travail, et, d'enrichir une culture et une identité professionnelle partagée par la profession ou le métier.

Ici, la professionnalisation se traduit par une formation initiale « qui prépare à l'emploi » et, l'emploi « est choisi en fonction de la formation antérieure ». Les enseignants sont donc formés à la pratique enseignante avant de pouvoir l'exercer. Tel est le cas dans les pays de l'OCDE où en France par exemple, ont été créés les Instituts universitaires de formation des maîtres, avec pour objectif « d'universaliser la formation initiale », notion connexe à la compétence professionnelle. Pourtant, ce processus de professionnalisation qui commence par une formation initiale, bien qu'adopté par des pays du Sud, ne connaît pas la même application.

Au Gabon comme dans beaucoup des pays en voie de développement, tous les enseignants recrutés ne sont pas passés par une formation longue à une école de formation d'instituteurs. La formation initiale des enseignants s'est faite pendant longtemps dans des collèges d'enseignement normal pour faire place aux écoles normales des instituteurs (ENI) dont le niveau de recrutement est à partir du baccalauréat.

Pourtant, face à l'urgence et à la carence d'enseignants, le gouvernement Gabonais recrute des enseignants qu'il met en situation de classe avec peu ou sans formation initiale. Ce problème de la formation initiale se pose aussi et surtout dans des écoles privées confessionnelles autorisées par l'administration de l'éducation nationale à exercer et aider ainsi à résorber le problème de l'insuffisance d'infrastructures d'accueil. Dans la plupart de ces établissements, les enseignants qui y sont recrutés n'ont suivi aucune formation avant de prendre une classe.

Cette situation peut trouver des éléments d'explication dans un rapport de l'Unesco et l'Internationale de l'éducation qui fait apparaître l'inégalité sociale et géographique d'accès à l'éducation. Il souligne qu'il y a une pénurie d'enseignants en cycle primaire que connaît le monde et que 18 millions d'enseignants supplémentaires seraient nécessaires pour atteindre l'objectif de l'Education Pour Tous (EPT) à l'horizon 2015²³⁵.

²³⁵ L'entrée dans le métier : Accompagner les nouveaux enseignants, acteurs et ressources de proximité, séminaire international du 19 au 23 octobre 2009, CIEP, p7-8.

Dans l'analyse de cette situation, T. Piot qui s'inspire des travaux et synthèses des séminaires au Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP), souligne qu'avec ce manque d'enseignants dans le monde, « la généralisation de l'accès de tous les jeunes à l'éducation de base nécessite le recrutement massif d'enseignants dont une fraction importante ne reçoit pas ou peu de formation professionnelle initiale, faute de ressources suffisantes à allouer à cette priorité, qu'il s'agisse de ressources financières, institutionnelles ou humaines »²³⁶.

Cette situation qui est commune aux pays en voie de développement conduit à formaliser l'apport de la formation expérientielle des enseignants dans les pays où il y a carence d'enseignants. Elle interroge aussi les voies de professionnalisation qui au-delà des voies classiques où les dispositifs de formation sont institués, existent d'autres voies de professionnalisation telles que nous l'avons souligné dans notre deuxième section. En effet, lors de la formation initiale on peut rencontrer la voie de professionnalisation ayant pour logique l'assimilation/intégration qui est basée sur l'enseignement magistral et caractérisée par « se former par l'acquisition de savoirs », la voie de professionnalisation de « la réflexion et de l'action » qui est basée sur la formation alternée et caractérisée par « se former par l'acquisition de savoirs et leur mise en œuvre », la voie de professionnalisation de la traduction culturelle qui est basée sur l'accompagnement et caractérisée par « se former en situation grâce à un tiers », et, la voie de professionnalisation de « réflexion sur et pour l'action » qui est basée sur l'analyse des pratiques et caractérisée par « se former par l'analyse de son action ». Dans une autre logique, la voie de professionnalisation dont la logique est l'action, va caractériser l'apprentissage sur le tas basée sur « se former par le faire ». Cet apprentissage sur le tas va aussi être caractérisé par l'apprentissage social où des individus par observation des pairs vont reproduire les schémas de leurs modèles, ou, à travers un travail coopératif, collaboratif ou partagé, ces individus vont construire des ressources pour réaliser une tâche.

De ce point de vue, la professionnalisation des individus qui est souvent étudiée pour évoquer les dispositifs et les pratiques de professionnalisation au cours d'une formation initiale, renvoie à la rencontre d'un sujet avec un objet dans le cadre d'une profession établie pour construire sa professionnalité. A ce type de professionnalisation s'ajoute une

²³⁶ Piot, T., comment construire des compétences professionnelles pour les enseignants sans ou avec peu de formation initiale ?, CIEP, séminaire international : 2-6 juin 2008

professionnalisation par l'expérience, caractérisée par une professionnalité qui se construit par des moments formels (séminaire d'analyse de pratiques, par exemple) ou informels (travail partagé avec les collègues, autoformation) qui permettent à l'individu de devenir un praticien professionnel. Professionnalité a minima peut-être, mais professionnalité quand même.

Pour mener cette réflexion, nous adoptons une approche pluridisciplinaire qui comme le souligne l'équipe de chercheurs du Cren, tente d'identifier les multiples variables qui agissent dans les processus interactifs enseignement-apprentissage en classe. Pour ces chercheurs, l'approche plurielle permet d'étudier les différentes dimensions complémentaires de l'action de l'enseignant...Par cette approche pluridisciplinaire, nous prenons en compte le cadre théorique de l'apprentissage expérientiel comme dispositif de construction des compétences de ces enseignants.

Une telle réflexion trouve aussi des éléments de réponse dans le cadre théorique de la didactique professionnelle qui analyse des situations de travail en vue de former des compétences professionnelles. Dans ce contexte, les approches de l'apprentissage prennent comme référence théorique la cognition située.

Les caractéristiques du travail nous renseignent sur le fait que l'ensemble des professionnels développent leurs compétences par l'expérience de la pratique. Ce qui implique que dans l'enseignement, c'est en faisant la classe que l'enseignant construit des compétences pour enseigner²³⁷. Dans le domaine du travail sur l'interaction humaine, il y a une faible lisibilité. L'enseignant interprète ce qui se passe dans la classe pour voir ce qu'il faut faire. Au delà de la formation et de la prescription institutionnelle, le travail enseignant est un travail en situation. Cette cognition située renvoie ici à la pensée, aux croyances, images personnelles de l'enseignant. Ces croyances sont « un filtre à travers lequel est lue et interprétée l'expérience personnelle de chacun »²³⁸.

Une telle approche de la professionnalisation suppose que l'expérience de la pratique est formatrice. Il s'agit de ce point de vue, d'inscrire la professionnalisation sous l'angle du « développement professionnel qui passe par celui de l'expérience ». C'est ainsi que les travaux de Dubet (2000) soulignent que cette conception suppose que les individus sont placés devant des épreuves nouvelles et construisent eux-mêmes leur expérience. Dans le même ordre

²³⁷ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, De Boeck, Bruxelles, 2000

²³⁸ Tardif M., Lessard C., Idem

d'idée, Richard Wittorski, considère que l'expérience est une donnée subjective impliquant qu'elle se construit à partir des actions réalisées par un individu²³⁹. Il s'agit de mettre en évidence que les pratiques professionnelles sont constitutives de l'expérience. En citant Schwartz (1999), cet auteur souligne que l'expérience constitue le patrimoine de l'individu et se caractérise par un « savoir investi » qui est un savoir en phase avec toutes les situations de travail convoquant des trajectoires individuelles et collectives. Ce savoir investi s'oppose donc des savoirs formels qui ne dépendent pas des situations particulières.

Comme le souligne Bourdoncle, au-delà des institutions de formation d'enseignants, « on voit l'activité de l'enseignant comme l'artisanat, ou un art » dans le sens où on apprend par imitation^{240 241}. Cette imitation peut se faire par une action directe qui consiste à ce que l'enseignant novice fasse l'expérience directe des actions réalisées par un enseignant chevronné. Elle peut aussi se faire par apprentissage indirecte, au sens d'un apprentissage vicariant²⁴² qui suppose qu'un novice observe un modèle, et dans des conditions postérieures à cette observation, il reproduit le comportement du modèle comme s'il en avait fait l'expérience directe. L'apprentissage vicariant est ainsi à mettre en lien avec la professionnalisation avec les pairs. Il s'agit de la présence d'un tiers, un enseignant chevronné qui de manière indirecte accompagne les pairs novices dans la construction des capacités et des tours de mains qui leur permettent de faire la classe. Dès lors, l'apprentissage vicariant que nous désignons par accompagnement indirect, facilite l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants sans formation initiale.

Le cadre théorique ainsi posé et pour revenir à la situation ces enseignants avec peu ou sans formation initiale de manière à saisir leur parcours individuel de professionnalisation, notre problématique nous amène à poser la question de recherche de la manière suivante :

Partant du principe que la professionnalisation telle qu'elle est souvent évoquée par la littérature commence par une formation initiale, mais qu'il y a d'autres voies de professionnalisation, alors, quelles ressources les enseignants avec peu ou sans formation

²³⁹ Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, *Op.Cit.*

²⁴⁰ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, n°105, octobre-novembre-décembre, 1993.

²⁴¹ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991.

²⁴² Bandura A., L'apprentissage social. Traduit par Rondal Jean-A., Pierre Madarga éditeur, Liège, 1980.

initiale utilisent-ils et comment les ont-ils construites pour faire la classe ?

Cette question de recherche qui pose le problème de la professionnalisation par l'expérience, nous amène à faire l'hypothèse que *les enseignants avec peu ou sans formation initiale utilisent des ressources hétérogènes pour se professionnaliser*. Ces ressources hétérogènes qui combinent les **savoirs théoriques** (variable 1), les **savoirs pratiques** (variable 2), les **théories personnelles** (variable 3) et les savoirs issus des **collectifs de travail** formels ou informels (variable 4), sont des savoirs et savoir-faire produits dans, sur et par la situation de travail.

En effet, les savoirs d'action procèdent tous de cette action et ne sauraient procéder d'une formation formelle²⁴³. Et, même si l'action n'est susceptible de générer des savoirs théoriques que si elle est « précédée, accompagnée ou suivie par une formation formelle », elle est en revanche complémentaire et apporte des savoirs dont un individu peut avoir besoin dans une activité professionnelle. Le travail engendre des apprentissages que lui seul peut générer et qui se décomposent en éléments cognitifs. Ce travail caractérisé par la rencontre entre l'individu et l'activité produit des savoirs qui lui sont propres.

Cette recherche va s'attacher à saisir que l'apprentissage expérientiel et formation formalisée apportent chacun des types de savoirs ou d'apprentissage que l'autre n'est pas capable de produire. L'idée de former « par et pour l'action sur le terrain et avec une certaine efficacité des enseignants nombreux n'est donc pas une chimère, si l'on accepte l'idée d'une formation organisée en réseaux souples et qui s'appuie sur l'expérience éprouvée, verbalisée, discutée des jeunes enseignants »²⁴⁴. Le projet d'une organisation apprenante scolaire permettra à des enseignants de travailler ensemble les apprentissages des élèves, le développement continu des enseignants et l'amélioration continue de l'école. Une telle approche permettra à des individus d'être capables et volontaires pour apprendre et se remettre en cause en permanence

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons suivi des enseignants issus du dispositif des « 1200 » enseignants qui est l'exemple le plus remarquable du recrutement massif en 1997 des enseignants du primaire, ayant des profils différents et mis dans des situations de classe

²⁴³ Wittorski R., « De la fabrication des compétences », Education permanente, n° 135, 1998, pp. 57-69.

²⁴⁴ Piot, T., comment construire des compétences professionnelles pour les enseignants sans ou avec peu de formation initiale ?, *Op.cit.*

avec « peu »²⁴⁵ de formation initiale, ainsi que ceux exerçant dans des écoles privées non confessionnelles du Gabon. Nous avons ainsi mené des enquêtes par questionnaire auprès d'eux, et nous nous sommes entretenus individuellement avec chacun d'eux sur leur parcours personnel et professionnel, sur leurs pratiques quotidiennes et leurs représentations du métier enseignant. Ces deux publics vont constituer le corpus principal, car ils constituent la population la plus remarquable des enseignants sans formation initiale au Gabon et répondent bien aux objectifs de notre étude. Nous caractérisons ce corpus dans la partie méthodologique.

Pour compléter, les productions de notre corpus principal, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'un corpus constitué de 5 enseignants vacataires non formés de deux lycées du Calvados et de 5 enseignants formés du Gabon dont les caractéristiques sont définies dans la partie réservée à la caractérisation de nos corpus.

Si notre objectif n'est pas de comparer enseignants du primaire et ceux du secondaire, le choix porté sur les enseignants vacataires est dû simplement au fait que ceux-ci enseignent sans avoir suivi une formation professionnelle initiale, et que nous voulions donc avoir le discours des enseignants non formés sur leur processus de construction des compétences pour enseigner et saisir la professionnalité qui se dégage tout au long de leur processus de professionnalisation. Et, pour ce qui est des enseignants du Gabon, de compléter les productions sur les conditions des enseignants de ce pays.

Nous avons aussi mené des entretiens auprès d'un corpus constitué de 6 « Grands témoins » de l'encadrement et de l'accompagnement des enseignants pour avoir leur discours sur les actions qu'ils mènent pour accompagner les enseignants dans leur processus de construction des compétences pour enseigner et avoir ainsi leur point de vue sur comment les enseignants non formés construisent leur métier.

Ainsi, le corpus principal constitue l'objet même de notre étude, alors que le corpus secondaire et le corpus tertiaire, ont été élaborés de manière exploratoire que de validité et servir de production complémentaire à la discussion des résultats de notre corpus principal.

²⁴⁵ Nous restons prudent sur la durée de cette formation, car, si dans notre travail de terrain il apparaît que dans certaines provinces, « les 1200 » ont eu 3 mois de formation initiale, et parfois ils ont été mis dans des classes sans formation, certaines déclarations officielles n'ont pas le même discours et insistent sur le fait qu'elle a duré 9 mois.

Ce sont ces corpus qui vont constituer l'objet de notre terrain et caractériser ainsi la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon.

7. Caractérisation de la professionnalisation par l'expérience

7.1. Présentation de la recherche

L'objectif visé par notre recherche est de caractériser la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale. Ainsi, nous interrogeons la notion de professionnalisation pour ces enseignants, de manière à saisir la nature des ressources qu'ils mobilisent pour construire la professionnalité enseignante. Un travail de terrain était donc nécessaire pour recueillir le discours des enseignants sur leur processus de professionnalisation, sur les représentations qu'ils se font de leur métier d'enseignant ainsi que le descriptible et la verbalisation sur l'activité enseignante. La méthode des recueils de données nous a amené à séjourner au Gabon pendant 5 mois, de novembre 2011 à avril 2012. Des enseignants des écoles publiques du Gabon issus du recrutement « 1200 » en recyclage à l'ENI nous ont servi de population d'étude. A cette population s'ajoutent les enseignants non formés de 4 écoles privées de Libreville. Les enquêtes menés auprès de l'ensemble de ces enseignants constituent le corpus principal de notre étude que nous allons caractériser dans la partie qui va suivre.

Ainsi, une première enquête comptant pour notre pré-enquête a été réalisée en 2011, et, s'en est suivie une série d'enquêtes menées en 2012.

Avant de procéder aux traitements des données recueillies, il convient dans la première phase de notre démarche méthodologique de présenter le terrain de recherche et caractériser nos corpus.

7.1.1. Terrain et caractérisation des corpus

7.1.1.1. Accès au terrain

Cette partie ne présente que les différentes étapes de notre accès au terrain et ne justifie pas le choix de notre population d'étude. La justification de ce choix se fera dans partie liée aux différents corpus de notre étude. Ainsi, cinq phases ont caractérisé l'accès au terrain de nos enquêtes.

La première phase a été rendue possible par le fait que nous avons enseigné pendant l'année scolaire 2010-2011 dans un établissement secondaire de Lisieux dans le Calvados où certains nos collègues vacataires enseignent sans formation professionnelle initiale. A ce moment de notre travail d'enseignant, nous nous inscrivions aussi en première année de notre formation de doctorat. Avec les échanges que nous eus dans le cadre de nos pratiques enseignantes avec les enseignants de cet établissement et d'un autre lycée de cette ville, et bien que notre sujet de thèse avait déjà ciblé les enseignants de l'école primaire gabonaise sans formation initiale comme population d'étude, nous avons ainsi identifié une population non formée pouvant nous servir de pré-enquête pour valider notre questionnaire final. Ainsi, 5 enseignants qui ont bien voulu se prêter à notre enquête, ont été choisis en fonction de notre proximité et de leur disponibilité. Il s'agissait au delà du fait que ceux-ci sont des enseignants du secondaire, de savoir comment les enseignants sans formation initiale apprennent leur métier.

Pour valider les questions relatives à la situation des enseignants du Gabon et répondre ainsi à la question qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon, nous avons élargi cette pré-enquête à 5 enseignants gabonais. Cette pré-enquête a été transmise aux conseillers pédagogiques via Internet. Nous avons donc profité de notre passé d'enseignant au Gabon qui nous a permis de nous constituer un réseau d'encadreurs pédagogiques (conseillers pédagogiques, inspecteurs et formateur d'enseignants) pour l'identification de ces enseignants non formés et la passation de cette pré-enquête. Soulignons au passage que l'accès au terrain pour cette seconde phase de notre pré-enquête n'a pas été aisé dans la mesure où il s'agissait dans un premier temps de s'adresser à des personnes qui enseignent au Gabon et qui appartiennent à la catégorie de « 1200 enseignants » non formés qu'il fallait identifier parmi l'ensemble des enseignants. Nous avons donc infléchi notre démarche pour cette pré-enquête et avons indiqué à nos contacts de transmettre ce questionnaire aux enseignants sortis de l'Ecole Normale des Instituteurs qui sont plus facilement identifiables. Cette étape ne modifiait pas grand-chose dans le choix de notre population d'enquête puisqu'il s'agissait simplement dans cette phase, de construire une pré-enquête qui devait permettre d'élaborer notre questionnaire final et notre grille d'entretien que nous devions utiliser auprès des enseignants « 1200 » et ceux non formés des écoles privées gabonaises. Comme nous l'avons déjà souligné, nous reviendrons sur le choix de nos populations d'étude dans la partie caractérisée par les différents corpus de notre travail.

Dans la troisième phase de notre travail, nous nous sommes rendu au Gabon pour poursuivre nos enquêtes. Ainsi, nous avons été reçu par le directeur de l'enseignement primaire du Gabon

que nous avons rencontré lors d'un séminaire au CIEP un an avant le début de notre thèse, et avec qui nous échangeons sur divers problématiques du système éducatif gabonais. Cet entretien consistait à confirmer notre accès à l'ENI où venaient d'intégrer pour un recyclage de deux ans, les enseignants issus de la catégorie « 1200 enseignants ». Le terme recyclage bien que n'étant pas approprié pour une formation de 2 ans, est employé comme tel pour ces enseignants « 1200 » qui ont intégré l'ENI. Le corpus principal de notre étude présente les conditions d'accès de ces enseignants à l'Ecole Normale des Instituteurs.

Nous nous sommes donc rendu à cet établissement de formation professionnelle des enseignants où le directeur de cette structure nous a permis d'être en contact avec les enseignants avec qui nous avons pris rendez-vous et mener nos enquêtes selon leur disponibilité. Nous verrons dans la caractérisation de nos corpus, que nous avons recueilli 11 entretiens par questionnaire. Soulignons d'emblée que nous voulions avoir au moins une vingtaine de ces enseignants « 1200 ». Les entretiens menés par la suite tenaient donc compte du retour de notre questionnaire.

La phase suivante a consisté à prendre rendez-vous avec quatre responsables des écoles privées non confessionnelles faisant parti de nos contacts et qui nous ont facilité l'accès à leurs établissements pour y mener ainsi nos enquêtes auprès de leurs enseignants selon leur disponibilité.

Enfin, dans une dernière phase nous voulions avoir l'opinion des « Grands témoins » de l'encadrement et de l'accompagnement des enseignants pour mettre leurs propos en lien avec les résultats de l'analyse de notre corpus principal dans la discussion de notre recherche. Ces grands témoins font partie de notre réseau des professionnels de l'éducation et de la formation.

Au-delà de notre réseau de professionnels de l'enseignement, l'accès au terrain de notre premier corpus a fait l'objet d'un choix délibéré, puisqu'il s'agissait d'avoir un échantillon composé des instituteurs non formés de l'école primaire publique et ceux non formés de l'école privée de manière à les mettre en perspective. Ce sont des critères hétérogènes qui nous semblent importants pour notre recherche afin de mieux interroger la notion de professionnalisation par l'expérience des enseignants non formés au Gabon, et d'avoir « une meilleure appréhension de la vision du métier que des instituteurs exerçant dans ces différents lieux peuvent avoir (Becker, in Forquin 1997) ».

7.1.1.2. Corpus principal, corpus secondaire et corpus tertiaire.

Pour répondre à notre hypothèse concernant la caractérisation et la nature des ressources hétérogènes que mobilisent les enseignants avec peu ou sans formation initiale, nous avons réuni plusieurs matériaux à partir de la méthodologie qualitative.

Le corpus principal.

Le corpus primaire est celui qui constitue la base empirique de la recherche et à partir duquel seront élaborées les conclusions de l'enquête. Il caractérise notre population constitué exclusivement des enseignants avec peu ou sans formation initiale, conformément aux objectifs de notre étude.

Notre corpus principal consiste en des enquêtes par questionnaire et des entretiens auprès de 24 enseignants de l'école primaire gabonaise appartenant à la catégorie « 1200 enseignants » ayant reçu peu de formation initiale et, de 20 enseignants de 4 écoles privées non confessionnelles n'ayant reçu aucune formation initiale. Précisons que lors de ce recyclage, 96 enseignants « 1200 » venaient d'intégrer l'Ecole Normale des Instituteurs.

Le choix des instituteurs interrogés parmi ceux ayant peu ou pas de formation initiale a été fait en fonction de leur disponibilité et non en fonction de l'origine sociale, de l'âge, du sexe ou du niveau enseigné. Il s'agit donc d'un corpus principal constitué des enseignants « 1200 » représentant le public le plus remarquable du recrutement sans formation initiale au Gabon, et des enseignants du secteur privé gabonais qui ne passent pas non plus par une formation initiale pour faire la classe. Ces deux publics sont caractéristiques de la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon. Cette situation particulière de l'enseignement gabonais n'ayant pas encore fait l'objet d'une recherche, et ayant nous-mêmes enseigné dans ce pays, nous nous sommes intéressé à cette population pour rendre compte d'un fait social et offrir un cadre d'analyse pour la professionnalisation des enseignants.

Les enseignants appelés « promotion 1200 », étaient recrutés avec un BEPC ou un baccalauréat et étaient formés en trois mois et mis dans des écoles en 1997. Notre enquête révélera que dans certaines provinces du Gabon, certains d'entre eux n'ont vraiment pas été formés en 3 mois et ont simplement eu recours à quelques observations auprès des titulaires de classe pour être mis devant des élèves. Rappelons que ces 1200 enseignants ont été recrutés dans chaque province selon les critères que nous ne sommes pas en mesure de

fournir, car nous n'avons pas pu disposer des éléments nous éclairant sur cet état de fait. Les enseignants recrutés avec un niveau BEPC deviendront des instituteurs adjoints appartenant à la catégorie B2 de la fonction publique, et ceux recrutés à partir d'un baccalauréat seront des instituteurs principaux de la catégorie B1. Nous avons donc choisi de manière délibérée un public spécifique ayant des profils divers, n'ayant pas de véritable formation pour enseigner et dont l'expérience de recrutement n'a pas été renouvelée. Il s'agira d'étudier de manière synchronique et diachronique à partir des résultats d'une enquête par questionnaire auprès de 11 d'entre eux et de 13 entretiens auprès ce public, comment ils ont appris leur métier. Le nombre de ces enquêtés n'a pas été choisi au hasard, car nous l'avons déjà souligné, nous voulions obtenir au moins une vingtaine des sujets ayant répondu correctement à nos enquêtes. Le tableau sur le recueil de données révèle le nombre d'enquête par questionnaires qui ont été distribué.

La deuxième catégorie des instituteurs de notre premier corpus est composée des enseignants de l'enseignement privé non confessionnel qui échappent au contrôle de l'Etat et qui sont recrutés par les fondateurs de ces établissements sous la base des critères qui leur sont propres. La plupart de ces enseignants sont recrutés avec des certificats professionnels apparentés au BEPC et rares sont ceux qui sont recrutés avec un niveau de baccalauréat. Ces enseignants ne sont donc pas pour la plupart passés par une formation initiale d'enseignants et sont formés sur le tas.

Ces instituteurs du privé sont alors recrutés à partir de tests organisés par les responsables de ces écoles privées. Si certains de ces instituteurs reçoivent quelques notions de psychologie et de pédagogie dans les centres privés les plus prestigieux, cela n'est pas le cas pour le processus de recrutement de la plupart des établissements privés que nous avons cités dans la première section de notre thèse. La plupart des ces écoles privées qui ne se donnent même pas la peine de former leurs enseignants, se contentent d'une formation sur le tas pour faire fonctionner leur structure. Ce sont donc 20 de ces enseignants sans formation initiale que nous avons rencontrés dans notre travail de terrain et avec qui nous nous sommes entretenu. Il s'est agi comme pour les enseignants du public, d'avoir une vingtaine d'enquêtés que nous avons interrogés selon leur disponibilité.

Le corpus secondaire

Un corpus secondaire est constitué par des documents qui contribuent à l'étude des sources primaires : documents produits à l'issue d'autres enquêtes similaires, ouvrages méthodologique, plan de codage. Il ne constitue pas l'objet principal de notre étude mais nous servira pour la discussion des résultats de notre corpus principal. Il viendra alimenter les productions des questions relatives aux enseignants non formés et aux conditions de travail des enseignants gabonais.

Notre corpus secondaire consiste en un questionnaire exploratoire qui a été adressé à 5 enseignants vacataires de l'enseignement secondaire de deux lycées à Lisieux dans le Calvados et 5 enseignants formés à l'école normale des instituteurs du Gabon (ENI). Comme nous venons de le souligner, les productions des enseignants vacataires, non formés, nous ont servi pour l'élaboration de notre questionnaire final et notre guide d'entretien sur la construction des compétences pour enseigner par l'expérience de la pratique, et serviront à alimenter notre discussion. Il en est de même pour les enseignants gabonais formés à l'ENI qui nous offriront un cadre d'analyse des conditions d'enseignement au Gabon.

Les enseignants vacataires sont sous contrat de recrutement à durée déterminée avec la fonction publique française représentée ici par l'académie de Caen. Ils sont une main d'œuvre qui vient combler une carence d'enseignants ou suppléer un enseignant momentanément indisponible, et sont recrutés sans formation professionnelle à partir du niveau licence dans une ou plusieurs disciplines de leur formation initiale. Nous signalons au passage que nous avons nous-même fait partie de ce public. Certains de ces enseignants exercent parfois pendant plus de cinq ans avant de pouvoir passer le concours de professeur de lycée et collège pour intégrer la fonction publique.

Ainsi qu'il a déjà été souligné dans notre problématique, si notre objectif n'est pas de comparer enseignants du primaire et ceux du secondaire, le choix porté sur les enseignants vacataires est dû simplement au fait que ceux-ci enseignent sans avoir suivi une formation professionnelle initiale, et que nous voulions donc avoir le discours des enseignants non formés sur leur processus de construction des compétences pour enseigner et saisir la professionnalité qui se dégage tout au long de leur processus de professionnalisation.

Le choix des enseignants sortis de l'ENI est dû premièrement au fait qu'étant nos anciens collègues, nous espérions avoir un retour plus rapide de ce questionnaire exploratoire, et que

par ailleurs, il s'agissait de saisir là aussi le processus de professionnalisation des enseignants du Gabon et identifier dans le cadre de cette pré-enquête les conditions d'exercice de la profession enseignante dans ce pays. Il s'agit de ce point de vue d'interroger la dimension écologique du travail enseignant.

Les enseignants sortis de l'ENI sont des fonctionnaires de l'Etat gabonais recrutés à partir d'un niveau baccalauréat et formés pour une période d'un an. Comme souligné dans notre première section, cette durée de formation est passée à deux années académiques depuis 2008 compte tenu du fait que les autorités de l'éducation nationale avaient estimé qu'une seule année ne suffisait pas à donner aux titulaires d'un baccalauréat, les bases nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant du primaire. Pendant cette formation, des enseignants stagiaires vont passer une année en alternance dans un établissement scolaire²⁴⁶. « A travers cette formation, se dégage une volonté de professionnaliser le métier partant de l'élévation du niveau de recrutement, même si le Bac reste encore très insuffisant pour prétendre à une réelle professionnalisation »²⁴⁷. Les instituteurs sortis de l'ENI sont alors ceux dont le niveau de recrutement des enseignants du primaire est le plus élevé depuis l'indépendance du Gabon, même si depuis quelques années, des enseignants déjà en service avec un niveau BEPC y accèdent pour être recyclés.

Le corpus tertiaire

Un corpus tertiaire est constitué par les productions originales de l'enquête dans un état intermédiaire ou final. Ce corpus n'est pas non plus l'objet principal de notre étude. Il servira pour la discussion des résultats de notre corpus principal. Il occupe le rang de corpus tertiaire parce que comme le corpus secondaire, il vient compléter les productions du corpus principal qui serviront pour la discussion. Il a donc été aussi élaboré pour mettre en perspective les résultats de notre corpus principal qui constitue l'objet même de notre étude.

Ce corpus consiste en des entretiens avec 6 encadreurs pédagogiques composés de 2 professeurs adjoints d'écoles, 2 conseillers pédagogiques, d'un inspecteur pédagogique et d'un enseignant chercheur de l'IUFM de Rouen, pour avoir le discours des « Grands

²⁴⁶ République du Gabon, 2010-Unesco-BIE, <http://www.ibe.unesco.org>

²⁴⁷ Matari H., Quentin De Mongaryas R.F., Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux, l'Harmattan, Paris, 2011

témoins » de l'accompagnement et de l'encadrement sur les actions qu'ils mènent pour accompagner les enseignants gabonais dans leur processus de construction des compétences pour enseigner, en ce qui concerne les 5 premiers, et pour l'enseignant chercheur, pour avoir son opinion sur comment les enseignants non formés peuvent construire leur métier d'enseignant.

Les professeurs adjoints d'école primaire, ne pourraient pas s'apparenter aux professeurs d'écoles de l'école primaire française par exemple. Ils ont été instituteurs pendant au moins 5 ans et sont devenus professeurs adjoints suite à un concours interne et une formation de 2 ans à l'ENS. A vrai dire, ce ne sont plus des enseignants puisqu'ils ne tiennent plus de classe. C'est un public assez atypique dont la mission est assez ambiguë. Ils ont été soit disant formés pour encadrer les instituteurs et les accompagner dans leurs missions quotidiennes en classe. A regarder de près, ils assurent la même mission que les conseillers pédagogiques même s'ils n'ont pas eu la même formation que ces derniers. C'est d'ailleurs un type de professionnels qui ne sont plus recrutés. Tout de même, ces professionnels qui ont eu une formation d'encadrement, interviennent auprès des instituteurs dans leurs pratiques quotidiennes. Certains de ces professeurs adjoints deviennent même des encadreurs permanents dans les établissements scolaires en occupant des postes de direction d'écoles.

Les conseillers pédagogiques sont des professionnels de l'éducation nationale qui ont été aussi des instituteurs pendant au moins 5 ans avant de devenir conseillers pédagogiques suite à une formation à l'ENS qui est différente de celle des professeurs adjoints d'école primaire. Ils encadrent les instituteurs en leur apportant leur expertise sur le système éducatif gabonais et en les conseillant dans leurs pratiques pédagogiques. Ils effectuent ainsi des visites de classe, orientent les débats lors des séminaires ou animations pédagogiques. Certains conseillers pédagogiques deviennent des chefs de bases pédagogiques lorsqu'une circonscription scolaire comporte plusieurs établissements scolaires.

Les professeurs adjoints d'école primaire et les conseillers pédagogiques ont pour chefs hiérarchiques des inspecteurs qui parfois en nombre insuffisant, délèguent leur mission d'inspection à ces derniers. Les conseillers pédagogiques deviendront eux-mêmes des inspecteurs de l'éducation nationale après avoir exercé pendant au moins cinq ans et en passant un concours interne pour être aussi formés à l'ENS.

Les inspecteurs sont souvent à la tête d'une circonscription scolaire ou exercent leur mission d'inspection au sein d'une des circonscriptions scolaires que compte le Gabon. Comme nous l'avons dit précédemment, ils sont secondés dans leur mission d'encadrement d'enseignants par des conseillers pédagogiques ou des professeurs adjoints d'école primaire. Le choix de ces 5 premiers « Grands témoins » n'a obéi à aucun critère. Notre objectif étant d'avoir l'opinion d'au moins 5 encadreurs pédagogiques de l'école primaire gabonaise, ceux-ci ont été choisis en fonction de leur disponibilité.

Quant à l'enseignant chercheur, nous l'avons rencontré dans le cadre de nos travaux au laboratoire CIVIIC. Il a lui-même été instituteur pendant 20 ans et a travaillé avec beaucoup d'enseignants non formés à l'époque du recrutement massif de suppléants à la fin des années 70 en France. Il est formateur d'enseignants depuis plus de 22 ans et a encadré des stages de formation continue où il a rencontré des professeurs d'écoles non formés. Son expertise nous était donc nécessaire pour interroger la notion de professionnalisation par l'expérience et voir comment les enseignants construisent leur métier.

Ainsi, le corpus principal constitue l'objet même de notre étude, alors que le corpus secondaire et le corpus tertiaire, ont été élaborés de manière exploratoire que de validité et servir de production complémentaire à la discussion des résultats de notre corpus principal.

Le tableau ci-après synthétise nos trois corpus pour caractériser la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale de l'école primaire gabonaise.

Tableau 14 : Synthèse des trois corpus

Corpus principal	<p>Enseignants « promotion 1200 » :</p> <p>24 enseignants recrutés en 1997 avec 3 mois de formation dans des centres pour acquérir des notions de pédagogie, de psychologie et de didactique des disciplines (15 ans et demi d'ancienneté)</p>	<p>1 enquête par questionnaire distribué à 11 enseignants et 1 entretien auprès de chacun 13 autres enseignants dont la durée variait de 56 minutes à 1h32mn. 9 de ces entretiens se sont déroulés à l'ENI qu'ils venaient d'intégrer pour un recyclage. Les 4 autres entretiens se sont déroulés hors de l'ENI. Nous avons convenu d'un lieu et pris rendez-vous en fonction de leur disponibilité.</p>
	<p>Enseignants du privé :</p> <p>20 enseignants de 4 écoles privées laïques gabonaises qui enseignent sans formation initiale. Ils ont des profils divers et une durée dans l'enseignement qui n'est pas la même. Ils ont appris leur métier sur le tas.</p>	<p>1 entretien pour chacun de 20 enseignants dont la durée variait de 45 minutes à 2heures.</p> <p>Comme nous l'avons souligné, nous avons pris contact avec les 4 quatre responsables de ces écoles privées non confessionnelles faisant parti de nos contacts et qui nous ont facilité l'accès à leurs établissements pour y mener ainsi nos enquêtes auprès de leurs enseignants selon leur disponibilité.</p>

Corpus secondaire	Enseignants sortis de l'ENI : 5 enseignants de l'école primaire gabonaise sortis de l'ENI. Ils ont au moins un bac et été formés pendant un an.	1 enquête par questionnaire distribuée à chacun des 5 enseignants servant pour notre pré-enquête.
	Enseignants de 2 lycées de Lisieux : 5 enseignants contractuels de l'enseignement secondaire en France. Ils enseignent sans avoir reçu de formation initiale.	1 enquête par questionnaire distribuée à chacun des 5 enseignants servant pour notre pré-enquête.

Corpus tertiaire	Expertise 1: 2 professeurs adjoints d'école primaire gabonaise. Ils occupent des postes d'encadreurs permanents dans des écoles primaires et sont chacun directeur d'une école.	1 entretien auprès de chaque expert dont la durée moyenne était de 50 minutes. Chaque entretien a eu lieu à l'école où chacun outre le statut d'encadreur pédagogique, occupe le poste de directeur d'école.
	Expertise 2: 2 conseillers pédagogiques qui accompagnent les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques	1 entretien pour chaque expert pour une durée moyenne d'une heure. Chaque entretien a eu lieu à l'inspection pédagogique où chacun d'eux exerce

	<p>Expertise 3 :</p> <p>1 inspecteur de l'éducation nationale qui inspecte les enseignants et les oriente dans leurs pratiques pédagogiques et initie des actions d'accompagnement lorsque cela est nécessaire.</p>	<p>1 entretien au sein de l'inspection pédagogique de la circonscription scolaire de Libreville-nord qui a duré 53 minutes</p>
	<p>Expertise 4 :</p> <p>1 enseignant-chercheur formateur à l'IUFM, a été lui-même instituteur, a travaillé avec des enseignants non formés et les accompagner lors des stages de recyclage.</p>	<p>1 entretien au sein du laboratoire CIVIIC pour une durée de 43 minutes</p>

Pour notre travail de méthodologie, nous avons eu recours à de recueils de matériaux croisés qui combinent enquêtes par questionnaire et enquêtes par entretiens que nous présenterons dans la suite de ce travail.

Une multiplicité d'outils de recueil des données nous a alors semblé nécessaire pour répondre la complexité des ressources hétérogènes que mobilisent les enseignants peu ou non formés pour construire leur professionnalité enseignante.

7.1.1.3. La pré enquête : Le questionnaire

La technique de collecte retenue pour tester nos questions et valider notre enquête finale était le questionnaire. Comme énoncé dans le tableau de synthèse de nos corpus, le questionnaire exploratoire a été adressé aux enseignants de l'école primaire gabonaise et aux enseignants non formés de 2 lycées de Lisieux. Le questionnaire adressé aux enseignants gabonais a été envoyé par mail à un de nos anciens collègues occupant les fonctions de conseiller

pédagogique. Il s'agissait d'un questionnaire auto-administré qu'il devait imprimer et distribuer aux enseignants sortis de l'ENI dès lors que ceux-ci sont facilement identifiables et constituent la proportion la plus importante des enseignants du primaire au Gabon. Nous voulions dans un premier temps avoir un public sorti d'une école de formation professionnelle et pouvant répondre de manière argumentée à notre questionnaire sur les thématiques liées aux conditions de travail et au processus de professionnalisation des enseignants gabonais. La consigne donnée à cet encadreur pédagogique était de nous renvoyer par mail au moins 5 enquêtes dans un délai d'un mois. Notre questionnaire exploratoire aux enseignants de l'ENI a été acheminé au Gabon le 12 décembre 2010, et l'avons reçu par retour de mail en pièces jointes le 29 janvier 2011. Concernant les enseignants de nos 2 lycées, nous avons distribué le questionnaire exploratoire à la même période de décembre 2010 à 10 d'entre eux pour espérer avoir un retour d'au moins 5 enquêtes.

Entre le 15 janvier et le 4 février 2011, nous avons pu récupérer 5 entretiens et nous sommes contenté de ce nombre et de 5 enquêtes venues du Gabon pour élaborer notre questionnaire final. Les caractéristiques des questions de la pré-enquête étant semblables à celles questionnaire final, nous les présenterons dans la partie qui va suivre.

Tableau 15 : Répartition des résultats du questionnaire exploratoire.

Lieu d'enquête	Nombre distribué	Retour
Lycée1 Lisieux	6	4
Lycée2 Lisieux	4	1
Ecoles primaires du Gabon	10	5
Total	20	10

Questionnaire distribué en 2011

7.1.1.4. Le questionnaire

L'enquête par questionnaire permet de collecter des réponses à une série de questions standardisées auprès d'un nombre assez important de personnes. Cette méthode permet de constituer un échantillon représentatif de l'ensemble de la population auprès de laquelle on cherche des informations. De ce point de vue l'enquête par questionnaire permet de quantifier les poids respectifs des opinions exprimées et est normalement administré en un échantillon suffisamment important pour être statistiquement exploitable.

Mais, selon Hervé Fenneteau²⁴⁸, l'utilisation d'un questionnaire ouvert peut présenter une alternative, lorsqu'une exploitation statistique des données collectées n'est pas indispensable et qu'on souhaite obtenir des indications qualitatives. Nous convenons avec cet auteur que, l'expérience montre que ce type de questionnaire permet de collecter une information riche permettant de comprendre et d'analyser les trajectoires des individus, les stratégies, les contextes des pratiques, les moments et les raisons qui guident leur parcours. Dans ce cas, poursuit l'auteur, l'enquête par questionnaire ouvert ressemble à un entretien individuel de type directif qui laisse à l'enquêté une réponse libre dans sa forme et sa longueur²⁴⁹. En lien avec ce qui vient d'être dit, nous avons élaboré l'enquête par questionnaire avec des questions ouvertes pour une analyse qualitative de données. L'analyse qualitative permet de traduire la diversité des pratiques en fonction des contextes et d'appréhender directement la multiplicité des logiques des mécanismes et des processus à l'œuvre derrière les différents usages²⁵⁰. Il ne s'agissait pas dans notre étude de fournir des ordres de grandeur, des indications de tendance permettant d'établir des comparaisons et les relations entre les variables.

Les questions ouvertes permettent parfois de détecter des représentations et idées novatrices qui permettent de repérer des pratiques nouvelles²⁵¹. Les personnes interrogées développent librement leurs idées, les réponses aux questions ouvertes apportent également de manière indirecte des informations sur la façon dont la question a été comprise. Le type de questions posées aux enquêtés comportaient les questions de fait qui expriment une réalité (qui sont ils,

²⁴⁸ Fenneteau H., *Enquête : Entretien et questionnaire*, Paris, Dunod, 2^e édition, 2007.

²⁴⁹ Fenneteau H., *Ibid.*

²⁵⁰ Beaud S., Weber F., *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, 2003.

²⁵¹ Fenneteau H., *Entretien et questionnaire. Idem.*

quel est leur parcours personnel et professionnel, quelles sont leurs conditions de travail), et les questions d'opinions qui expriment une conviction personnelle (ce que pensent les enquêtés de leur processus de professionnalisation, du sens qu'ils donnent à leur métier et à l'exercice de celui-ci). C'est donc un questionnaire auto-administré sous format papier que nous avons distribué le 14 décembre 2011 à un premier groupe de notre corpus principal que nous avons rencontré à l'ENI.

Tableau 16 : Répartition des résultats du questionnaire

Questionnaires	Sortie	Retour
Lieu d'enquête		
ENI	18	11

Questionnaire 2011.

Présentation du questionnaire.

Le questionnaire a été élaboré sur la base de 7 thèmes :

1. Le thème sur **l'identification des enseignants** nous renseigne sur l'âge, le sexe, l'origine sociale, le cursus scolaire et l'expérience antérieure dans l'enseignement ou hors de l'enseignement.

2. Le thème **l'entrée dans le métier** qui nous renseigne sur le moment de prise de poste.

3. Le thème sur le **rapport aux pairs et accueil dans l'établissement** regroupe des informations sur le type de rapports qu'entretiennent les enseignants avec leurs collègues et comment ceux-ci ont été accueillis dans l'établissement pour faire face à la classe sans formation initiale.

4. Le thème sur le **travail engagé avec les encadreurs pédagogiques** qui nous donne des informations sur le travail d'accompagnement que font ces encadreurs pour permettre aux enseignants de développer leurs compétences.

5. Le thème sur le **rapport au métier** met évidence les informations sur les conditions de travail, les difficultés rencontrées, les progrès repérés et le sentiment de reconnaissance professionnelle.

6. Le thème sur le **rapport à la formation** qui nous fournit des informations sur le déroulement et la courte durée de formation qu'ont reçu les enseignants « 1200 » et les bases qu'elle leur a apportées pour faire la classe.

7. Le thème sur les **représentations des enseignants** qui renseigne sur l'opinion sur le métier, l'idéal professionnel et la projection des ces enseignants avec peu de formation initiale.

A la suite de ce questionnaire, nous avons procédé à des entretiens.

7.1.1.5. L'entretien.

Entretiens auprès des enseignants

L'enquête par entretiens visait à élargir l'enquête par questionnaire. Comme le disent Léon Festinger et Daniel Katz (1974) « lorsqu'une enquête a pour objet principal les attitudes et les perceptions d'individus, l'approche la plus directe et souvent la plus fluctueuse consiste à interroger les individus eux-mêmes, instrument mis au service des sciences sociales »²⁵². Dans cette logique, l'entretien conviendrait à l'examen de la perception et de l'image que les acteurs ont de leurs actions.

²⁵² L. Festinger, et D. Katz, Les méthodes de recherche en sciences sociales, paris, Nathan, 1974, p.388.

Il s'agissait donc de s'intéresser au processus de professionnalisation et aux détails du travail de l'enseignant, en s'attardant sur le "comment" plutôt que sur le "pourquoi" et en essayant d'amener les enseignants interrogés à regarder leur expérience passée et présente pour « la rapporter au passé ou au présent par évocation ».

De ce fait, nos enquêtés décrivaient leur parcours professionnel et personnel, le déroulement de leur activité, et étaient mis en position de nous faire comprendre comment ils s'y sont pris pour construire leur professionnalité enseignante.

Dans l'entretien il s'agit de guider le sujet dans l'exploration de son activité initiale telle qu'il l'a effectivement vécue : le sujet est là comme informateur, pas comme analyste de ses propres descriptions, la démarche suppose un expert qui seul peut atteindre la logique propre du vécu.

Notre corpus d'entretiens comprend 33 entretiens répartis entre deux catégories d'instituteurs : 13 instituteurs issus de la promotion 1200 venant compléter les 11 enquêtes réalisées par questionnaire et 20 instituteurs de l'école privée laïque n'ayant pas reçu de formation initiale.

Tableau 17 : Répartition des entretiens réalisés avec l'ensemble des enseignants.

		Nombre
Enseignants du public avec peu ou sans formation	Promotion « 1200 »	13
Enseignants du privé sans formation	Ecole privée1	9
	Ecole privée2	6
	Ecole privée3	3
	Ecole privée4	2
Total		33

Entretiens réalisés en 2012

Les entretiens ont été enregistrés avec un appareil numérique. Nous avons ensuite procédé à une audition sonore du discours des enquêtés que nous avons transcrit afin de nous assurer de la fidélité des propos recueillis.

Nous avons choisi d'utiliser la méthode qualitative de l'entretien de type « semi-directif », mené sur la base d'un guide d'entretien et dont la relance des questions était systématique. Les questions étaient identiques pour tous les enquêtés et leur ordre était préétabli. Ces entretiens étaient d'une durée variant entre une heure et deux heures. L'enquête a été réalisée essentiellement à l'ENI pour les enseignants « 1200 » et dans 4 écoles privées de Libreville pour les autres enseignants. Certains enseignants « 1200 » ont exercé dans plusieurs écoles de l'intérieur du Gabon et celles de Libreville avant d'intégrer le recyclage à l'ENI. Comme pour le questionnaire, ces entretiens ont été menés pour une étude qualitative justifiant le fait que les personnes interrogées n'étaient pas choisies pour constituer un échantillon statistiquement représentatif, mais pour des critères qui puissent rendre compte de la plus grande diversité possible des attitudes supposées à l'égard du thème de l'étude²⁵³. Cette méthode repose sur le postulat que chaque individu peut-être porteur d'une culture ou des sous-cultures auxquelles il appartient et qu'il en est représentatif.

C'est pourquoi l'entretien a été retenu, car il permet d'accéder aux opinions, aux aspirations aux perceptions, aux valeurs, aux normes véhiculées par les individus.

Le guide d'entretien a été élaboré sous la base de 6 thèmes comportant chacune au moins 4 questions ouvertes pour permettre la relance et répondre clairement aux objectifs de notre travail. Comme le souligne Hervé Fenneteau²⁵⁴, quand l'interviewer procède ainsi, il pose des questions qui permettent aux interviewés de répondre librement, de développer un mini discours et de s'exprimer longuement s'ils en éprouvent le besoin. Dans ce type d'entretien poursuit l'auteur, l'interviewer intervient pour relancer les individus ou leur demander des précisions lorsque les réponses s'avèrent trop laconiques, il peut également les réorienter quand ils s'égarer. Procéder ainsi, c'est s'assurer que les personnes interrogées fourniront les nombreuses indications que l'on cherche à recueillir.

Ces thèmes presque identiques à ceux du questionnaire pour laisser ainsi aux enquêtés la liberté d'exprimer leurs opinions sont répartis de manière suivante :

²⁵³ Michelat G., Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie, in *Revue française de sociologie*, XVI, 1975, p.236.

²⁵⁴ Fenneteau H., *Enquête : Entretien et questionnaire*. Op.Cit.

1. Le thème sur **les dynamiques identitaires** qui nous renseigne sur la trajectoire professionnelle, personnelle, sociale et expérientielle, ainsi que sur les valeurs les croyances et les convictions de chaque enseignant.

2. Le thème sur **les rapports à la tâche** nous informe sur la manière d'être au métier de chaque enseignant interrogé, la verbalisation sur le réel de l'activité. Comme le dit Clot (2000), cité par Piot²⁵⁵, le réel de l'activité correspond à l'activité invisible, essentiellement cognitive. Ce réel de l'activité correspond au descriptible de l'activité enseignante qui diffère de l'activité réelle telle qu'elle est réalisée en classe par l'enseignant. En effet, en réclamant une description de la situation de travail, ces enseignants se servent de l'action passée telle qu'elle est dessinée par eux dans le présent de l'entretien, comme d'une source de leur activité.

Il s'agit de décrire le déroulement de cette action, telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle et non de dégager l'activité réelle dans l'activité réalisée.

Cela implique donc qu'à partir d'un discours référentiel, on obtienne les descriptions que les enseignants font des pratiques²⁵⁶. Le discours référentiel étant de ce fait un discours qui décrit l'état des choses.

3. Le thème sur **les rapports aux pairs dans les collectifs de travail** nous renseigne sur l'adhésion personnelle et professionnelle de chaque enseignant à l'équipe pédagogique, l'accompagnement informel ou peu formalisé joué par les pairs chevronnés dans les écoles²⁵⁷, les progressions mensuelles et les préparations pédagogiques collectives par des enseignants d'un même cycle.

²⁵⁵ Piot, T., Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive, in, Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, processus, stratégies, paradoxes, De Boeck Université, Bruxelles, 2010. p 35

²⁵⁶ Blanchet A., Gotman B., L'enquête et ses méthodes. L'entretien, Armand Colin, 2^e édition, Paris, 2007. p 30.

²⁵⁷ Piot, T. (2012). Professionnalisation des professeurs d'école novices : le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles. *Recherches et Éducatons*, n° 7, octobre 2012. 85-97.

4. Le thème sur **les rapports aux encadreurs pédagogiques** nous renseigne sur l'accompagnement formel des inspecteurs, conseillers pédagogiques et autres encadreurs pédagogiques.

5. Le thème sur **les rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail enseignant** nous informe sur tout réseau que l'enseignant s'est constitué et toute ressource qu'il mobilise pour construire sa professionnalité enseignante.

6. Le thème sur **les représentations des enseignants** donne en plus du réel sur l'activité, des informations sur les modes de pensée centrés sur les conceptions, les raisonnements et les logiques subjectives de l'interviewé. Ces modes de pensée sont obtenus à partir de la production d'un discours modal qui tend à traduire l'état psychologique du locuteur²⁵⁸.

Entretiens auprès des Grands témoins

En plus de ces entretiens auprès de notre corpus principal, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des professionnels de l'encadrement des enseignants pour voir comment ils les accompagnent sur le terrain ainsi que le sens qu'ils donnent à cet accompagnement pour permettre à des enseignants peu ou pas formés, de développer leurs compétences professionnelles.

Ces entretiens ont été élaborés sous la base de 5 thèmes qui se présentent de manière suivante :

1. **Formation professionnelle et professionnalité des enseignants** nous donne des informations les compétences issues de la formation et comment ceux qui n'ont pas reçu de formation se « débrouillent » pour construire des ressources qui vont leur permettre de faire la classe.

²⁵⁸Blanchet A., Gotman B. , L'enquête et ses méthodes. L'entretien. *Op.Cit.* p 29

2. Les trajectoires des enseignants non formés qui nous informent sur les différents profils que ces encadreurs ont pu rencontrer

3. Analyse du discours des enseignants sur les pratiques qui nous donnent des informations sur ce que pensent ces experts sur la verbalisation de l'activité enseignante.

4. Travail collaboratif qui nous renseigne sur ce que font ces experts « Grands témoins » pour amener les enseignants à travailler ensemble et permettre ainsi à ceux qui n'ont pas de formation initiale, de pouvoir se développer professionnellement.

5. L'accompagnement qui nous donne des informations sur les actions menées par ces encadreurs pédagogiques et sur le rôle que peut avoir un directeur d'école pour être le moteur d'une organisation apprenante scolaire.

Les enquêtes ainsi menées, il nous a fallu par la suite procéder au recueil des données ainsi qu'à leur analyse. Comme nous l'avons déjà souligné, notre étude s'intéresse au corpus principal constitué des enseignants sans formation initiale. Ce sont donc ces données que nous allons présenter dans la partie qui va suivre. Les données relatives aux deux autres corpus ne serviront que pour la discussion de notre travail.

7.2. Présentation et analyse des données

7.2.1. Retour sur les variables de la recherche

Les **savoirs théoriques pour enseigner** (ou connaissances déclaratives) sont de l'ordre du discours et font partie des savoirs pédagogiques. Etant théoriques, ils portent sur des faits, des lois ou des principes. Ils caractérisent une communauté de pratiques, s'expriment sous forme de règles », sont acquis par l'étude en formation générale ou en formation professionnelle initiale ou continue. Ils sont aussi acquis par des lectures personnelles. Notre recherche consiste donc à identifier quels sont les savoirs formels que les enseignants sans formation initiale possèdent pour faire la classe. Ces savoirs proviennent de la prescription institutionnelle qui est censée orienter le travail enseignant, ce sont les savoirs didactiques qui concernent la structuration analogique des contenus d'apprentissage, les savoirs pédagogiques qui concernent les situations d'enseignement-apprentissage.

Les **savoirs pratiques pour enseigner** (ou connaissances procédurales et conditionnelles) sont les savoirs issus de l'expérience effective de la pratique concrète et rendent compte du savoir-faire. Ils sont de l'ordre de l'action et font aussi partie des connaissances pédagogiques. Ils réfèrent au comment de l'action, aux étapes, ou à la procédure pour réaliser une tâche. Ils sont liés à l'action et s'actualisent dans des séquences d'action.

À ces deux connaissances, s'ajoutent des connaissances de contenus qui ont pour objet les savoirs qui renvoient aux conditions de l'action.

Ces connaissances répondent à la question « comment faire » et sont essentiellement liées aux objectifs qui décrivent ce « comment faire ». Ils renvoient aussi aux conditions de l'action et concernent le « quand » et le « pourquoi ». Ainsi, on parlera alors de la pertinence de l'utilisation d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'une stratégie. Les savoirs pratiques sont les savoirs de l'action qui se distinguent des savoirs théoriques et sont responsables du transfert des apprentissages.

Les **théories personnelles pour enseigner** : qui sont les valeurs et convictions issues des trajectoires sociales personnelles et professionnelles. C'est ce à quoi on attache de l'importance, une éthique professionnelle à laquelle on adhère.

Les **collectifs de travail** : le groupe ressource au sein duquel les enseignants non formés apprennent la pratique enseignante. Ce sont les groupes constitués au cours des animations pédagogiques, au cours des séminaires, un groupe d'enseignants de même niveau, qui travaillent ensemble. Ce sont donc des groupes de travail formels ou informels au sein d'une organisation scolaire qui sont l'une des ressources constitutives de la compétence pour enseigner.

Ces quatre variables de notre hypothèse vont guider notre analyse des résultats, car nous allons opter pour une analyse déductive qui tient compte des variables des hypothèses pour élaborer la grille d'analyse.

7.2.2. L'analyse thématique et interprétation

Nous avons procédé à une analyse thématique de nos matériaux en nous aidant du logiciel Tropes compte tenu du nombre de nos enquêtes (44 enquêtés du corpus principal). Tropes est un logiciel d'analyse de texte qui traite des données qualitatives ou quantitatives. Du point de vue qualitatif, il permet de détecter les propositions remarquables et élabore une représentation de contexte. Son analyse est pertinente lorsqu'un corpus est constitué de fichiers contenant des textes très longs (au moins une centaine de pages). C'est pour cela qu'il est conseillé de regrouper des textes courts dans un même fichier pour que Tropes puisse effectuer une analyse globale de l'ensemble du corpus.

C'est ainsi qu'après retranscription du discours de chacun des enseignants d'un même corpus, nous avons effectué une analyse globale en nous aidant de ce logiciel. Cette analyse reprend les propos de tous les enquêtés de ce corpus et dégage des propositions remarquables qui vont constituer les idées essentielles ressortant de l'ensemble des propos des enquêtés sur les thèmes qui auront été retenus. Rappelons que les thèmes retenus sont ceux qui répondaient aux objectifs de notre étude et donc en lien avec les variables de notre hypothèse de départ. Ainsi, nous avons procédé à un tri croisé de ces différents thèmes. Comme le soulignent Alain Blanchet et Anne Gotman²⁵⁹ qui citent Bardin (1991, p. 93), la manipulation thématique consiste à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de sac à thème qui détruit définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières.

Une fois les thèmes principaux de l'ensemble du corpus identifiés, nous avons élaboré une grille d'analyse hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires (spécifications), de façon à décomposer au maximum l'information²⁶⁰. L'identification des thèmes et la construction de grille d'analyse se sont faites à partir des hypothèses et des variables de la recherche comme nous l'avons souligné précédemment. Procéder ainsi, c'est adopter une approche déductive dont le travail d'analyse est très étroitement guidé par des hypothèses préalables²⁶¹. L'analyse part alors des hypothèses de sa recherche pour construire une grille de catégorie. La grille d'analyse thématique de notre recherche comporte des rubriques

²⁵⁹ Blanchet A., Gotman A., L'enquête et ses méthodes : L'entretien. *Op.Cit*

²⁶⁰ Blanchet A., Gotman A., *Idem*.

²⁶¹ Bréchon P., Enquêtes qualitatives, Enquêtes quantitatives, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2011.

thématiques avec leurs thèmes principaux puis thèmes secondaires de manière à permettre l'élaboration d'une grille des catégories qui rende compte des discours recueillis sur chaque thématique. Il s'agit donc d'une analyse par ligne appelée également analyse horizontale²⁶².

Pour le dire autrement, les thèmes ont été évalués par la fréquence du discours des enseignants sur les dynamiques identitaires, les rapports aux pairs et aux groupes formels ou informels du monde enseignant, les rapports à la tâche, aux représentations des enseignants, à l'entrée dans le métier et à l'accompagnement des encadreurs pédagogiques. Il s'agit des rubriques thématiques qui vont contenir des thèmes principaux qui vont eux-mêmes contenir de thèmes secondaires classés en fonction du discours des enquêtés. Ces propos s'illustrent dans la grille d'analyse suivante :

²⁶² Bréchon P., Enquêtes qualitatives, Enquêtes quantitatives, *Idem*.

Grille d'analyse des thèmes :

Variables de la recherche	Thèmes principaux	Spécifications ou sous thèmes issus des entretiens
Savoirs théoriques	Rapports à la tâche	<i>Savoirs et connaissances théoriques</i>
Savoirs pratiques	Rapports à la tâche	<i>Savoirs d'expérience ou de la pratique</i>
Théories personnelles	Dynamiques identitaires	<i>Début et fin dans le processus de professionnalisation</i>
	Représentations des enseignants	<i>Conviction › théorie</i>
Collectifs de travail	Rapports aux pairs dans les collectifs de travail dans le cadre des organisations informelles	<i>Collaboration</i>
	Rapports aux encadreurs pédagogiques	<i>Organisation apprenante scolaire</i>
	Rapports aux organisations formelles du monde du travail enseignant	

7.2.2.1. Style général du discours des enquêtés

L'ensemble du discours des enquêtés du corpus 1, ayant été introduit dans le logiciel Tropes, nous a permis de déduire que le style général du discours est plutôt *énonciatif*, c'est-à-dire qui établit un rapport d'influence, un style dans lequel les enquêtés révèlent leur points de vue et s'impliquent à travers l'utilisation récurrente du pronom personnel « je, me, moi ».

En effet, ces propos vont dans le sens de nos hypothèses de travail. Car comme on peut le supposer, **la collaboration** entre enseignants est le facteur qui a permis aux enseignants novices de construire les outils leur permettant d'enseigner. Les propos d'un des enquêtés illustrent bien ce que nous venons d'énoncer : *« Pour enseigner avec les quelques manquements que j'avais accumulés en psycho et en pédagogie, je me rapprochais des titulaires anciens. J'observais comment ils s'y prenaient face aux comportements de chaque enfant. Je comparais leurs méthodes d'enseignement et je transférais celles qui me paraissaient bonnes dans ma classe »* (Entretien n°6 réalisé le 19 Janvier 2012 avec E6, femme, 32 ans, 7 ans d'expérience, mariée, 2 enfants, niveau BEPC, durée de l'entretien, 59mn).

Lorsqu'on s'intéresse à la variable **théories personnelles** par exemple, elles sont une ressource importante pour l'enseignant marqué par sa dimension socio-affective, une croyance issue de son modèle de mère et qu'elle va utiliser pour faire la classe. Cela peut se remarquer dans les propos suivants : *« Moi je crois que l'enseignant doit faire passer les choses par rapport à la catégorie d'élèves à laquelle il fait face. Par exemple j'ai des élèves en difficulté dans ma classe, ma manière de faire passer un savoir ne peut pas être la même qu'avec des élèves qui sont gais. Sur les élèves en difficulté par exemple, avant de faire passer un savoir, il faut d'abord développer mon côté socio-affectif : je dois aimer les enfants, je dois les prendre en charge, parce qu'il n'est pas facile de faire passer un savoir à un élève qui n'a pas mangé ; je vais lui acheter du pain, je l'emmène hors de la classe, il mange, je lui donne de l'eau à boire, et, ce n'est qu'après que je le ramène en classe. Et puis, je constate qu'en procédant ainsi, l'enfant participe aux cours. Parce que, on ne peut pas faire cours devant les enfants qui ont des problèmes. L'enfant par exemple la main à la joue, il faut d'abord savoir pourquoi l'enfant a la main à la joue. C'est pour toutes ces raisons que je suis toujours en retard. Je réussis souvent à ramener certains enfants à participer aux cours ; ça c'est très important. Et, il faut le développer en classe. Lorsqu'on ne le fait pas, on ne peut pas s'en sortir »* (entretien n°1 réalisé le 12 Janvier 2012 avec E1, femme, 41 ans, 15 ans d'expérience,

mariée, 5 enfants, niveau BEPC, durée de l'entretien, 1h57mn).

C'est donc l'ensemble des propos de nos enquêtés qui permettent au logiciel Tropes d'effectuer un diagnostic du style général de l'ensemble du corpus et sa mise en scène verbale, en fonction des indicateurs récupérés au cours de l'analyse. Les autres styles possibles sont :

-l'augmentatif : le sujet s'engage, argumente, explique ou critique pour essayer de persuader l'interlocuteur ;

-le narratif : un narrateur expose une succession d'évènements qui se déroulent à un moment donné, en un certain lieu ;

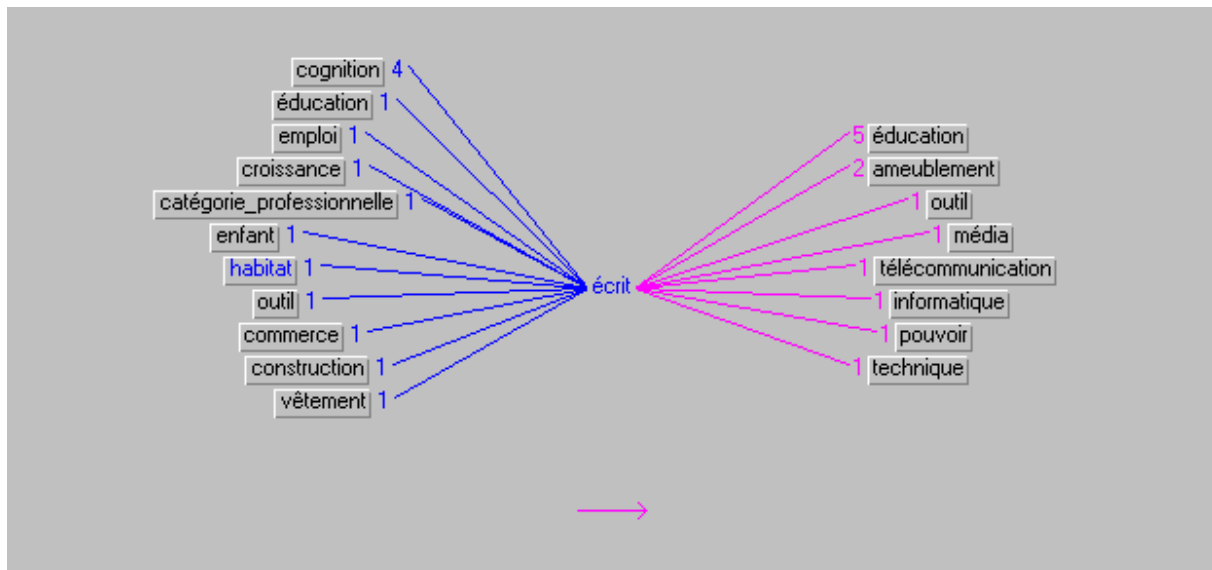
-le descriptif : un narrateur décrit, identifie ou clarifie quelque chose ou quelqu'un.

Au-delà de ce style énonciatif du discours de nos enquêtés, l'analyse fait apparaître l'ensemble des variables contenues dans notre grille d'analyse.

7.2.2.2. Savoirs théoriques

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre analyse construite à partir du logiciel Tropes fait apparaître un ensemble de thèmes choisis selon leur pertinence avec les variables de notre hypothèse de recherche. Certains thèmes ressortis par Tropes correspondent exactement aux thématiques de notre grille d'analyse, d'autres par contre comme la notion d' « écrit » contenue dans le graphe ci-dessous, renvoient directement à une variable de notre hypothèse ou un thème qui ressort de nos différents entretiens. Pour les besoins de notre analyse et interprétation, nous le conservons tel qu'il nous est donné par Tropes, mais nous expliquons dans notre analyse à quel thème celui-ci renvoie. Ainsi, la notion d' « écrit » dans le graphe ci-dessous caractérise le thème sur **les savoirs théoriques** que nous pouvons identifier dans notre grille d'analyse.

Grahe1 : Les savoirs théoriques :



Le graphe ci-dessus nous montre que l'« écrit » correspond aux savoirs théoriques. Contrairement au graphe sur les savoirs d'expérience que nous verrons plus tard, la notion de théories est peu évoquée par les enseignants non formés. Si cette notion de savoirs théoriques est évoquée, c'est pour signifier qu'au-delà de la formation sur le tas caractérisée par l'apport des pairs chevronnés et par les organisations formelles ou informelles, les enseignants se documentent pour apprendre les théories de l'enseignement. Les documents sont les manuels scolaires des élèves et les livres du maître qui leur apprennent quelles théories utiliser pour faire tel ou tel cours. Même s'ils sont peu évoqués, ces savoirs théoriques sont indispensables du point de vue des enseignants pour faire acquérir les connaissances aux élèves. Les enseignants lisent donc divers manuels qu'ils confrontent pour construire par exemple une fiche de lecture. Ils utilisent divers écrits pour apprendre la méthode pédagogique. Leurs lectures personnelles sont un moyen d'autoformation pour pallier le manque des théories d'enseignement apprises en formation initiale. Les enseignants lisent en permanence pour se constituer un répertoire théorique indispensable pour la transmission des connaissances aux élèves. L'un des enseignants souligne même que l'apprentissage des manières de faire cours, l'autoformation, est indispensable pour être digne d'enseigner. Il illustre à travers les propos suivants : «... Car quiconque refuse d'apprendre est indigne d'enseigner, disait Bachelard, autrement dit, l'homme est toujours en situation d'apprentissage ». (Entretien n°8 réalisé le 23 Janvier 2012 avec l'enseignant E8, Homme, 40 ans, 12 ans d'ancienneté, Niveau Bac)

Les enseignants ont bien compris que les savoirs se trouvent dans les livres. Une implication personnelle, un engagement dans différentes lectures parlant des méthodes pédagogiques et didactiques permettront aux enseignants d'acquérir des savoirs théoriques nécessaires à la transmission des savoirs. Ces savoirs théoriques sont aussi la dimension prescriptive décrivant les différentes missions de l'enseignant en lien avec sa pratique, les injonctions de l'institution officielle sur ce qui est attendu des enseignants. De ce fait, il ne peut y avoir interprétation des programmes et objectifs scolaires sans leur connaissance. Cette connaissance passe par des lectures personnelles, puisque ces enseignants n'ont pas été dans un institut de formation de maître donnant les premiers outils théoriques pour la transmission des connaissances aux élèves, et caractérisant le métier d'enseignant.

Les savoirs théoriques sont pour les enseignants les guides des différentes étapes par lesquelles passe une situation d'enseignement-apprentissage. Ces savoirs théoriques sont toutes les directives de l'approche par les compétences qui décrivent dans le livret de l'élève, les différents paliers et contenus d'apprentissage au cours d'une semaine. Leurs connaissances et leur maîtrise est nécessaire pour répondre à la prescription institutionnelle décrite à travers les différentes progressions pédagogiques propres à chaque niveau d'enseignement. Ces manuels ne sont pas que de simples livres, ce sont pour les enseignants le guide sans lequel la construction des savoirs ne serait pas possible.

On peut supposer que les enseignants éprouvent le besoin de théoriser leur pratique quotidienne. Même s'ils arrivent à transmettre les savoirs par leur connaissance pratique de la matière, leur verbalisation, leur formalisation théorique est une dimension importante qui leur permet de s'identifier en tant qu'enseignants professionnels ; ceux qui arrivent à mettre en mots ce qu'ils font. Cette dimension est peu évoquée car ces enseignants non formés partent d'abord du principe qu'enseigner, c'est se confronter à la réalité du terrain qui offre des outils et des ressources permettant de faire la classe.

Au-delà de ces propos, le graphe ci-dessus nous renseigne aussi sur le fait que les savoirs théoriques ont aussi une entrée et une sortie. L'entrée consiste en ce que les savoirs théoriques sont conditionnés ou représentent la « **cognition** » entendue comme la connaissance des contenus, la connaissance des contenus pédagogiques sans laquelle l'acte enseignement serait à voir avec l'anarchie, un acte pensé selon la sensibilité de chaque enseignant, un acte qui n'obéirait à aucune directive et qui serait l'apanage des seuls enseignants, en fonction de leur origine, culture, croyances, valeurs. Les savoirs théoriques sont l'un des piliers de l'enseignement, car, sans eux, l'enseignement perdrait de son unicité. C'est donc une unicité

décrite à travers des guides pédagogiques présentant les différentes procédures communes à tous les enseignants, au delà de leur adaptation dans des situations de classe variant d'une école à l'autre. L'enseignant non formé doit donc mener une réflexion préalable sur ces savoirs. Il doit les intégrer dans les différentes ressources qui lui permettent de faire la classe. L'une des conditions préalables d'accès aux savoirs théoriques, est de les considérer comme un moyen de formation pour les enseignants. C'est une formation par des lectures personnelles qui permet d'apprendre des méthodes pédagogiques comme nous venons de le souligner. Ce sont les savoirs qui nous apprennent à travers les connaissances psychologiques, les différents comportements des enfants. Ce sont des savoirs théoriques que les enseignants mobilisent aussi pour mener un travail de groupe, pour élaborer les objectifs d'un projet ; ce sont des savoirs théoriques qui permettent à l'enseignant de réfléchir ces pratiques. Ce sont donc des savoirs théoriques sans lesquels on ne connaîtrait pas la pédagogie, la didactique et la psychologie de l'enfant qui sont à la base de l'enseignement. L'enseignant doit alors tenir compte de toutes ces dimensions pour construire les apprentissages. L'enseignant non formé doit aussi intégrer que les savoirs théoriques caractérisent le groupe social constitué par l'ensemble des enseignants, un groupe social caractérisé par différentes relations entre enseignants, entre enseignants et la hiérarchie scolaire, mais aussi entre les enseignants et le leader éventuel d'un groupe de travail. Les savoirs théoriques sur ces différentes relations sont nécessaires pour pouvoir exister au sein de la communauté éducative. L'enseignant doit réfléchir sur cette dimension et en tenir compte pour se considérer comme un enseignant à part entière, un enseignant professionnel, celui qui fait preuve de déontologie professionnelle. Car, mettre l'élève au centre du système éducatif, c'est s'informer à travers des lectures personnelles sur ce que signifie cette phrase porteuse de valeurs. Les savoirs théoriques apportent une philosophie du métier passant par la notion d'éthique mais aussi de déontologie comme nous venons de l'évoquer. La philosophie de l'éducation suppose que l'enseignant a une marge de liberté, une autonomie, mais doit se refuser à tout faire. Cela suppose de l'enseignant de considérer que « cet enfant pourrait être le mien ». Et, par un pari d'éducabilité s'investir pleinement pour faire avancer même ceux qui sont voués à l'échec. L'enseignant doit donc intégrer cette dimension pour faire la classe ou même avant de faire la classe. Les enseignants non formés doivent intégrer l'idée que les savoirs théoriques comblent les carences dues au manque de formation initiale. Ils doivent intégrer que ces carences en savoirs théoriques peuvent augmenter ou diminuer selon qu'on s'investisse dans une démarche de lecture et de recherches personnelles sur ces théories, d'où la notion de « **connaissance** »

dans le graphe. L'enseignant doit donc prendre conscience de ce que représentent les savoirs théoriques afin de se les approprier et combler leur manque en théories de l'éducation.

Toutes ces conditions préalables, toutes les entrées ayant été intégrées, l'enseignant peut alors se servir de ces savoirs théoriques qui vont avoir pour sortie l'« **éducation** », comme on peut le remarquer sur le graphe ci-dessus. L'éducation ici va être ce qu'acquiert l'enseignant en termes de méthode pédagogique. Le fait que l'enseignant s'investisse personnellement dans des lectures, va lui permettre de préparer sa fiche pédagogique, de maîtriser les différentes étapes de la transmission des connaissances. Il apprendra comment faire recours à une méthode inductive ou déductive. Il saura ce que chacune de ces méthodes apporte dans les apprentissages. Il saura ce qu'est une méthode active et comment l'utiliser par exemple dans des classes à effectifs pléthoriques pour faire participer le maximum d'élèves. Ces savoirs théoriques lui permettront d'interpréter la mission que lui assigne l'école à travers ses objectifs et programmes scolaires. Ils permettront de bien analyser le système éducatif, de mieux comprendre les apports théoriques lors des séminaires, micro-enseignements ou animations pédagogiques. Ces savoirs théoriques ont apporté aussi à ces enseignants non formés lorsqu'ils étaient novices, des connaissances sur la disposition des tables et des élèves dans la classe. Ce sont toutes les dispositions qui ont fait leurs preuves et que l'institution scolaire prend à son compte pour informer les enseignants sur la structure de la classe. Ces savoirs théoriques informent aussi les enseignants sur les différentes sources susceptibles de leur apporter des connaissances pédagogiques. Ce sera par exemple des ressources disponibles sur Internet sur la manière d'enseigner, les contenus à transmettre, leur évaluation et la correction de certains exercices, toute aide qui facilite le travail des enseignants. Les savoirs théoriques apprennent aussi aux enseignants les techniques de communication en classe pour éviter ce que la littérature appelle les malentendus en situation de communication. Car, une consigne mal donnée peut être source d'interprétations diverses par les élèves et donner ainsi des résultats erronés. Les savoirs théoriques permettent aux enseignants d'éviter ces malentendus. Ses connaissances sur la communication en place permettent à l'enseignant de susciter le désir d'apprendre. C'est cette fonction conative que nous apprennent les situations de communication. C'est aussi la fonction affective qui permet de mettre en confiance les élèves pour les mobiliser dans les apprentissages. La communication permet ainsi aux enseignants de savoir émettre des commentaires, tant en classe que face aux collègues dans des situations de travail en groupe. Cette dimension permet de décrire et de verbaliser sur les situations d'enseignement-apprentissage. Les savoirs théoriques donnent enfin le pouvoir de transmettre

les connaissances aux élèves. Ce pouvoir est caractérisé par le fait que les enseignants s'approprient les savoirs théoriques et prennent du pouvoir dans les interactions avec les élèves. Ce pouvoir se caractérise également par le fait que l'enseignement est constitué par des interactions entre celui qui est censé savoir, l'enseignant détenant le pouvoir, et celui qui est censé ne pas savoir, l'élève. Cette dernière caractéristique des savoirs théoriques marqués par le pouvoir des enseignants participe à l'autonomie des enseignants dans leur mission.

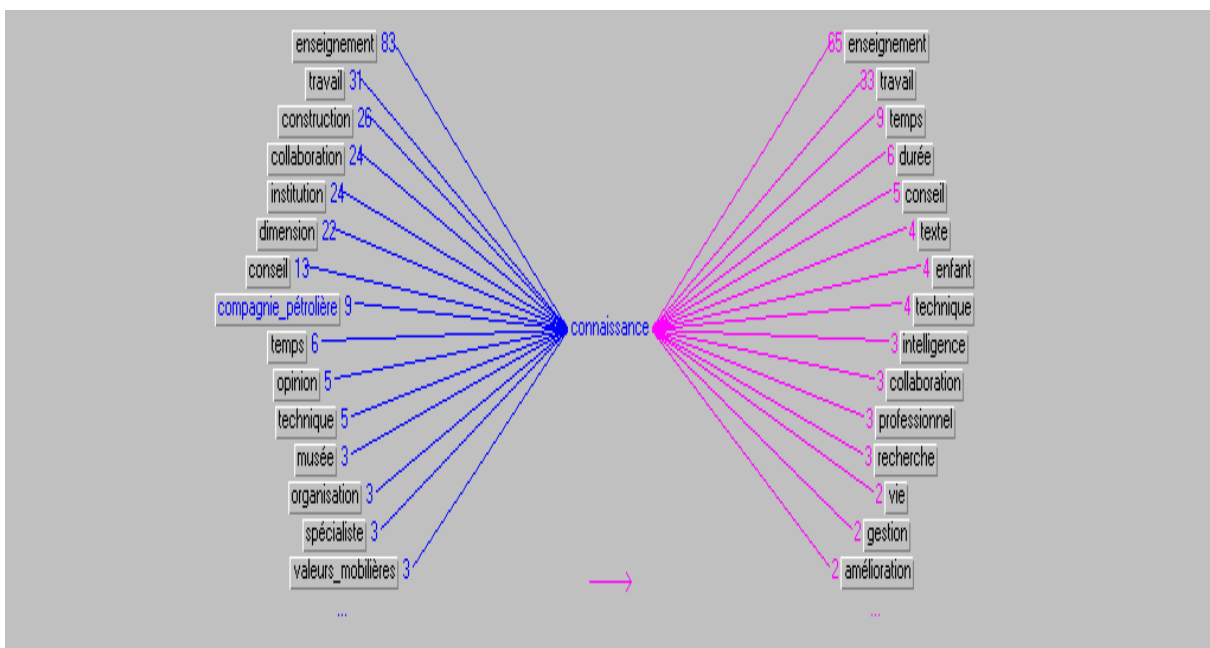
Ainsi, les savoirs théoriques ne peuvent être dissociés de la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale. Ils permettent aux enseignants de verbaliser sur leurs pratiques, de communiquer au sein du collectif de travail et d'affirmer leur identité d'enseignant ayant intégré la communauté des pratiques.

Bien que n'étant pas apprises de manière formelle, ces théories de l'apprentissage s'acquièrent par des voies détournées autres que celles de la formation initiale. Bien que n'étant pas l'une des ressources les plus importantes que ces enseignants mobilisent, cette dimension théorique a alimenté les savoirs d'expérience, appris par le fait de faire au contact des pairs.

7.2.2.3. Les savoirs de l'expérience de la pratique

Comme pour les savoirs théoriques, les savoirs d'expérience (expérience de la pratique) correspondent à la notion de « **connaissance** » pratique contenue dans le graphe ci-dessous :

Graphe2 : Les savoirs d'expérience de la pratique :



Les savoirs d'expérience correspondent dans le graphe2 à la « **connaissance** » pratique. Cette connaissance de l'enseignant est en lien avec son expérience et sa pratique professionnelle. Par le fait de faire, les enseignants interrogés construisent la connaissance du savoir-enseigner qu'ils assimilent aux compétences pour enseigner. Pour ces enseignants, même sans formation initiale, on acquiert des connaissances de la pratique, du savoir-enseigner par le fait de faire. Cette pratique au quotidien devient une expérience qui joue un rôle important dans la manière de tenir une classe. Elle se construit au fil des années, suite aux différentes situations d'enseignement-apprentissage. Cette expérience est le pilier de la compétence pour enseigner. Celle-ci se traduit, pour les enseignants interrogés, en termes d'adaptation à l'environnement gabonais et aux difficultés des élèves, liées en partie aux effectifs pléthoriques. Cette compétence, c'est par exemple, les faire travailler par petits groupes, ou, comme l'a raconté un enseignant qui avait une classe à plein temps et qui comptait 120 élèves, d'utiliser cette classe en deux groupes, l'un ayant cours dans la matinée et l'autre l'après-midi. Le témoignage suivant illustre bien ce propos : *«...Etre enseignant au Gabon peut aussi se résumer par une situation que j'ai personnellement vécue : à Mandji Ndolou, dans la province de la Ngounié, j'ai hérité d'une classe de 165 élèves en CP1, dont plus des deux tiers s'asseyaient à même le sol. Il a fallu user d'ingéniosité, contre d'ailleurs les prescriptions du directeur de cette école communale, pour diviser la classe en deux groupes de 82 et 83 élèves alternant matin et soir dans un système à mi-temps, suivant les semaines, pendant que je demeurais à plein temps (de 8h00 à 17h30) avec seulement 30 minutes de repos de 12h30 à 13h00. Donc, malgré cette initiative qui aurait pu m'alléger la tâche, il y avait toujours près de la moitié de chaque groupe qui n'avait pas toujours de place pendant qu'il me revenait de travailler sur un rythme effréné : de la préparation des cours jusqu'à l'établissement des bulletins de notes par mois. Et, il fallait les résultats.... »* (Entretien n°3 réalisé le 16 Janvier 2012 avec l'enseignant E3, 39 ans, Homme, promotion « 1200 », célibataire, 1 enfant, 15 ans d'ancienneté, durée de l'entretien, 1h12mn).

La division de cette classe en deux groupes se justifie par le fait que cet enquêté a enseigné dans des classes à mi-temps et dans des classes uniques. Cette division l'a amené à transmettre les contenus dans une planification privilégiant certaines disciplines, et permettant un meilleur suivi, dans un contexte relativement réduit du nombre d'élèves, que s'ils étaient regroupés en une seule classe.

Cette expérience acquise par le nombre d'années de la pratique enseignante et par le fait de faire cours, apporte une méthode permettant une transmission des savoirs différente de leurs pratiques d'enseignant novice. C'est une expérience qui a appris à l'enseignant qu'il y a souvent un écart entre le prescrit et le réel. Ce qui est préparé par exemple la veille d'un cours n'est pas appliqué intégralement dans la réalité des classes. Cette expérience, et donc la compétence du savoir-enseigner s'est construite progressivement et a permis aux enseignants non formés d'évoluer dans la manière d'enseigner. Pour ces enseignants, elle s'est construite sur le terrain, au contact des élèves et de la matière enseignée. Comme ils le soulignent, l'expérience leur a permis de faire face à la difficulté, elle leur a permis de préparer plus efficacement les cours, elle s'est acquise au fur et à mesure qu'ils commettaient des erreurs et y remédiaient, elle leur permet de mieux faire et de ne pas commettre les mêmes erreurs qu'au début. On peut supposer qu'en tant que novices, les enseignants avaient des difficultés pour faire cours. Ils plongeaient dans l'improvisation et commettaient beaucoup d'erreurs. Ils n'étaient pas familiarisés avec des situations d'enseignement-apprentissage. À force de faire cours, de commettre des erreurs et de découvrir certaines astuces du métier, ils ont amélioré leur pratique et ne commettaient plus les mêmes erreurs. Pour ces enseignants, l'expérience leur a permis de mieux gérer le temps dans la transmission des contenus. On peut supposer qu'en commettant moins d'erreurs, ils ont eu un gain de temps dans les situations d'enseignement-apprentissage. Ce temps été mieux investi dans le suivi individuel des élèves en difficulté. Ce gain de temps a permis ensuite aux enseignants de varier les situations porteuses d'apprentissage. On pourrait par exemple supposer qu'était élaboré un travail en petits groupes, un travail au sein duquel les élèves arrivent à échanger entre eux et créer une forme d'émulation, une socialisation horizontale qui se met en place, une complicité entre les élèves d'une même classe, une motivation supplémentaire où certains élèves qui reçoivent de leurs camarades de classe, vont être motivés à s'engager dans le travail, parce qu'ils ne veulent pas que recevoir, mais veulent aussi donner. Un jeu de don et de contredon qui suppose que quand on reçoit, on est motivé à donner aussi.

Comme le disent les enseignants, les savoirs d'expériences permettent de mieux « doser » les apprentissages, les enseignements et à mieux gérer la classe. Ces savoirs leur ont permis de s'adapter aux situations de classe et donc de mieux interpréter les programmes scolaires. On voit par là comment apparaît la dimension interprétative du travail enseignant. En tant que novices, ces enseignants essayaient de suivre à la lettre ce que leur demandaient les

programmes scolaires. Dans la réalité des situations de classe, on peut supposer qu'ils constataient un écart entre ce que disent les programmes et objectifs scolaires et ce qui est réellement travaillé dans l'activité en classe. Alors ils ont longtemps tâtonné et par le fait d'enseigner, d'être confrontés plusieurs fois aux mêmes situations, ils ont acquis de l'expérience leur permettant de rectifier le « tir » et mieux gérer les situations de classe. Cette meilleure gestion des situations de classe se traduit en termes de compétences pour enseigner, car comme le dit la littérature, la compétence pour enseigner se construit par l'expérience. C'est une compétence, soulignent ces enseignants, qui s'acquiert dans le fait de chercher, de faire de la recherche, en travaillant en permanence, en changeant de méthodes. C'est une expérience qui fait qu'on découvre les choses par soi-même, disent les enseignants. Mais pour eux, l'expérience de la pratique ne suffit pas. Il faut développer de la volonté, de la disponibilité, de l'amour pour le métier. Cela un peu comme pour dire que si l'on n'aime pas ce que l'on fait, on ne peut pas bien faire les choses. La compétence pour enseigner se traduit par l'amour du métier.

Mais cette expérience, cette compétence ne s'acquiert que par le fait de faire, elle s'acquiert au contact des pairs chevronnés. Pour ces enseignants, les chevronnés transmettent leur expérience et la mettent au service de l'organisation scolaire. Intervient là encore la dimension collective qui permet aux enseignants sans formation initiale de se servir de leurs modèles des enseignants chevronnés pour construire leur propre expérience professionnelle, et donc la compétence pour enseigner. De ce point de vue, le travail en groupe est l'un des piliers de la construction du savoir d'expérience, comme le soulignent ces enseignants sans formation initiale. Pour ces enseignants, avec l'expérience de la pratique, ils peuvent « bien faire les choses ». Cette expérience leur apporte une compétence pour enseigner qui, selon eux, ne s'acquiert que sur le terrain par la pratique quotidienne. Une compétence qui s'affirme à travers les stratégies d'enseignement, les techniques, méthodes et moyens d'enseignement. Pour ces enseignants ces compétences facilitent les situations d'enseignement-apprentissage.

On peut alors supposer que les savoirs acquis par l'expérience de la pratique se construisent au fur et à mesure que les enseignants se mettent en contact avec l'objet d'enseignement. Ils vont tâtonner, vont commettre des erreurs. Puis, avec l'expérience de la pratique et le secours de leurs collègues chevronnés, ces enseignants sans formation initiale vont corriger ces erreurs. Ils acquièrent une expérience de la pratique professionnelle qui leur permet d'adopter des stratégies pour faire face à la situation de classe. Avec cette expérience, ils tombent moins

dans l'imprévisibilité. Ils ne commettent plus les mêmes erreurs, car ils ont été plusieurs fois confrontés à ces erreurs. Les savoirs d'expérience sont aussi le produit de la réflexion sur les pratiques quotidiennes avec les collègues.

Ainsi qu'on peut le constater sur le graphe ci-dessus, les savoirs d'expérience correspondent aux connaissances pratiques des enseignants. Ces connaissances ont une entrée et une sortie. Comme nous l'avons déjà souligné pour d'autres graphes, l'entrée correspond à ce qui conditionne les savoirs d'expérience. C'est ce à quoi doit réfléchir tout enseignant qui a recours à ces savoirs. Cela suppose pour l'enseignant une réflexion préalable à l'« **enseignement** » qui correspond dans notre graphe à un métier dont l'interprétation des objectifs et programmes scolaires est fonction de l'expérience. Ici, il s'agit de considérer que la compétence pour enseigner se construit par l'expérience de la pratique. Cela suppose que plus on a été en contact avec les situations d'enseignement-apprentissage, mieux on transmet les contenus aux élèves. Mais cette expérience se construit aussi au contact des pairs chevronnés, de la réflexion sur les pratiques dans des groupes formels ou informels constituant le cadre au sein duquel ces enseignants qui n'ont pas reçu de formation construisent leurs compétences professionnelles. L'enseignement s'illustre aussi à travers la maîtrise de comportement des élèves qui a été construite par l'expérience professionnelle. On peut voir ainsi qu'il y a un lien étroit entre l'enseignement et les savoirs d'expérience. On peut donc supposer à travers cette relation qu'il n'y a pas d'enseignement sans expérience professionnelle et qu'il n'y a pas d'expérience professionnelle sans enseignement. Cela peut se comprendre par le fait que les enseignants non formés construisent leurs tours de main par le fait d'être en contact avec l'objet d'enseignement. Plus ils enseignent, plus ils découvrent les subtilités du métier. Cette découverte se fait aussi avec l'aide des collègues chevronnées.

Ces enseignants acquièrent ainsi une expérience qui est la condition de la compétence pour enseigner. Cette notion d'enseignement vient comparer aussi les connaissances d'un enseignant novice à celles d'un enseignant expérimenté. Le novice est souvent surpris par les situations d'enseignement-apprentissage du fait des comportements divers et de l'hétérogénéité des élèves, alors que ceux qui ont l'expérience de la pratique tombent moins dans l'imprévisibilité pour avoir été confrontés plusieurs fois aux mêmes situations. S'installent des routines qui anticipent sur le comportement des élèves et la survenue des événements de la classe. Pour les novices non formés, l'enseignement se caractérise par une série de doutes, de peurs, parce qu'ils n'ont pas les ressources qui leur permettent de faire la

classe. L'enseignant est alors conditionné par l'apport de l'expérience des pairs chevronnés et du travail dans des organisations apprenantes formelles ou informelles qui se mettent en place dans des écoles où ils exercent. Ce volet d'organisation apprenante scolaire sera développé dans un chapitre réservé à cet effet. Cet enseignement se fait sur la base des connaissances acquises lors des séminaires ou animations pédagogiques, moments où il y a une réflexion sur les pratiques pédagogiques. C'est un enseignement caractérisé par la connaissance sur la répartition des élèves, surtout pour les classes à effectifs pléthoriques que connaît la plupart des écoles gabonaises. Il est aussi caractérisé par la dimension affective des enseignants à l'endroit des élèves. C'est par exemple s'intéresser aux élèves en termes de « comment ils ont passé la nuit » avant de passer au rituel d'appel en classe.

La notion d'enseignement d'une manière générale est liée aux connaissances issues du travail collaboratif avec les collègues chevronnés, mais aussi ceux qui ont été formés. On voit ici que même si ces enseignants n'ont pas été formés, ils ont besoin des savoirs issus de la formation que leurs collègues leur transmettent. De ce point de vue, l'entrée par les savoirs d'expérience suppose une réflexion préalable de la part des enseignants sur l'enseignement de manière générale. Cela suppose de réfléchir sur le fait que ces savoirs d'expérience, pour être porteurs d'apprentissage, doivent être réfléchis avec les collègues chevronnés et ceux qui ont été formés, pour allier connaissance de la pratique aux connaissances théoriques. Cette connaissance du travail enseignant se construit progressivement pour permettre une gestion efficace de la classe, et l'acquisition des techniques permettant la transmission des connaissances. C'est donc autour de ces conditions préalables de la mobilisation des savoirs d'expérience, que doivent réfléchir les enseignants non formés avant de s'engager dans ces savoirs.

La notion de « **travail** » apparaît aussi dans notre graphe comme l'une des modalités des savoirs d'expérience. Le travail ici se caractérise par la tâche des enseignants. Une tâche prescrite que l'enseignant adapte dans la réalité de la classe. Ainsi par exemple dans le cas des effectifs pléthoriques l'enseignant divise la classe en petits groupes pour pouvoir mobiliser les apprentissages des élèves. Cela suppose de l'enseignant, une réflexion préalable sur la composition des groupes avant de mobiliser les savoirs d'expérience. C'est un travail d'expérience qui suppose réflexion au quotidien sur la pratique. C'est une réflexion en lien avec les collectifs de travail, en lien avec l'analyse de la pratique enseignante, qui a cours dans les séminaires et les animations pédagogiques. De ce point de vue, les savoirs d'expériences

ne sont pas simplement le fait des savoirs acquis par la pratique enseignante, mais une expérience qui doit être réfléchi en lien avec les nouvelles connaissances qu'apportent les collègues, conseillers et inspecteur pédagogiques. Ainsi, cela permettrait de ne pas tomber dans des routines qui ne tiendraient pas compte de la dimension écologique de la classe, des différentes situations, de la survenue d'événements multiples et divers de la classe. Pour les enseignants gabonais, il s'agit de sortir de la logique de l'enseignement par objectif que le système éducatif gabonais a abandonné au profit de l'approche par les compétences mettant l'enfant au centre du système. L'acquisition de cette approche par les compétences se faisant par un travail engagé dans les animations pédagogiques et les séminaires, oblige des enseignants non formés, une présence à ces espaces de professionnalisation. Les savoirs d'expérience sont donc des savoirs réfléchis de la pratique professionnelle. C'est une de ces conditions préalables que doit intégrer l'enseignant ayant recours à ces savoirs d'expérience.

Ces savoirs d'expérience sont une construction en lien avec les collectifs de travail comme nous l'avons déjà dit. Cela suppose que l'enseignant ne doit pas s'enfermer dans sa classe mais s'ouvrir aux autres collègues pour réfléchir cette expérience professionnelle. Il s'agit d'une collaboration porteuse de la professionnalité enseignante. Elle apporte des valeurs qui sont propres à un corps de métiers et construisent l'identité de l'enseignant.

Après avoir mené une réflexion sur les conditions de mobilisation des savoirs d'expérience, l'enseignant qui a recours à ces savoirs, peut alors s'engager dans sa pratique et permettre ainsi la construction progressive des techniques d'enseignement. Ces savoirs d'expérience sont formateurs pour ces enseignants sans formation initiale. Ils leur apprennent ce qu'est réellement le métier d'enseignant ainsi que les stratégies pour faire face à la multiplicité d'interactions, à la survenue d'événements multiples en classe, à décider dans l'urgence et dans l'imprévisibilité des situations de classe. Ils leur apprennent ainsi la maîtrise du groupe d'élèves. Il s'agit donc d'une formation par le travail d'expérience qui apprend aux enseignants de s'adapter à la spécificité et au contexte de la classe et devenir ainsi des enseignants professionnels qui malgré le nombre très élevé d'élèves, voudront amener le plus grand nombre vers la réussite.

Cette situation illustre un enseignant ayant la notion d'éthique, qui est autonome dans sa classe et qui grâce à ces savoirs d'expérience, réussit là où un novice aura des difficultés. Pour un enseignant novice, les situations de classe sont inédites, imprévisibles et peuvent donc

entraîner des difficultés dans la transmission des savoirs. Avec l'expérience de la pratique, l'enseignant acquiert de l'autorité face aux élèves et évite ainsi d'être l'objet de moqueries. L'autorité ici c'est le fait de « *faire savoir aux élèves que c'est le maître qui commande* » (entretien n°13 réalisé le 19 Mars 2012 avec l'enseignant E13, homme, 28 ans, 3 ans d'ancienneté, niveau Bac, Directeur d'école et chargé de cours, école privée n°1). Il y a dans ces propos une mise en évidence de la notion de leadership, une forme de management de la classe appris sur le terrain et qui permet d'apporter de la stabilité dans la classe. Les savoirs d'expérience permettent aussi de cerner la différence entre élèves et adapter ainsi les contenus d'enseignement à cette hétérogénéité.

D'une manière générale, le graphe 2 nous apprend que les savoirs issus de l'expérience de la pratique sont formateurs pour des enseignants sans formation initiale. Cependant, ils doivent être réfléchis et discuter avec les collègues dans le cadre d'un travail de groupe formel ou informel, doivent être éprouvés dans le cadre des séminaires sur l'approche par les compétences, ainsi que dans le cadre des animations pédagogiques organisées par la circonscription scolaire ou à l'initiative d'un établissement scolaire.

D'une manière générale les savoirs d'expérience sont les savoirs pratiques, ce sont les savoirs que les enseignants utilisent réellement en classe. Ils ont été appris par le fait de faire la classe, mais surtout par le concours des pairs chevronnés et les organisations du travail scolaire instituées par la hiérarchie ou le lorsque des enseignants éprouvent le besoin de travailler ensemble pour améliorer leurs pratiques quotidiennes. Ces organisations scolaires, telles qu'évoquées par nos enquêtés, se caractérisent sous diverses formes.

7.2.2.4. Collaboration entre les membres de la communauté éducative

La collaboration est l'élément central de la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale. En effet, pour les enseignants interrogés, la collaboration avec les pairs chevronnés est le pilier de l'apprentissage des techniques pour faire la classe.

Cette collaboration est double. Dans l'entrée au métier, ce sont les collègues anciens qui faisaient cours et les novices les observaient. Ils reproduisaient ensuite, soit à l'identique, ou de manière améliorée, les pratiques de leurs collègues. Dans un second temps, plus ils

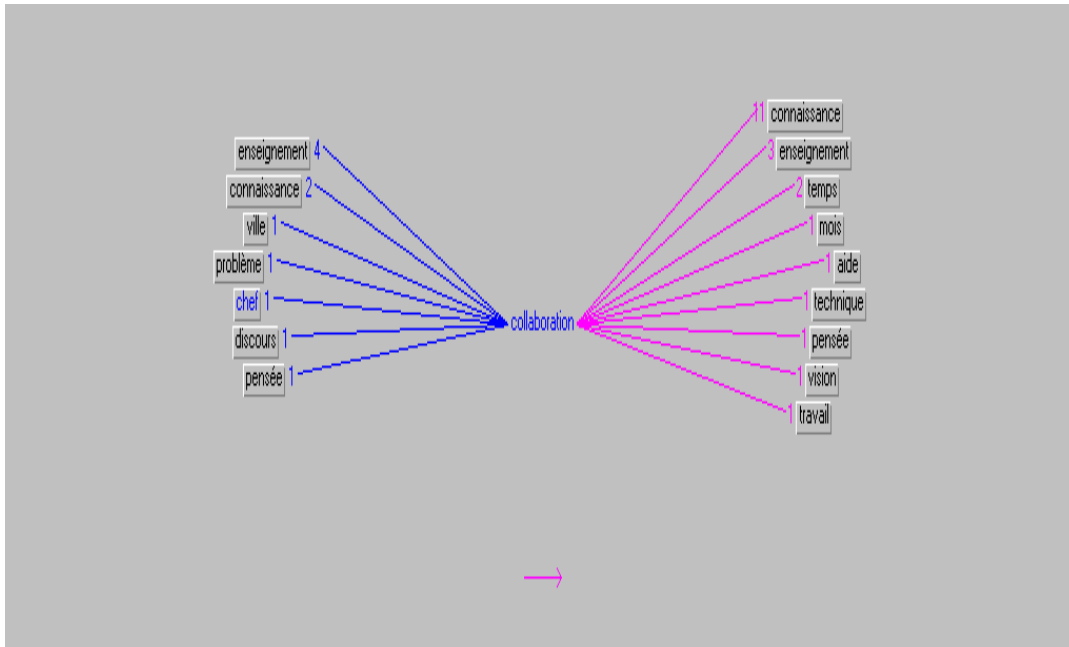
acquéraient de l'expérience, plus ils travaillaient dans un cadre au sein duquel, les groupes informels étaient formés et permettaient à chacun de présenter un morceau de programme. Puis, apparaissaient des critiques qui permettaient à l'ensemble des enseignants de réfléchir leurs pratiques.

Cette collaboration est surtout caractérisée par des échanges informels entre les enseignants. Les enseignants d'un même cycle se retrouvent pendant des moments de récréation pour échanger sur les difficultés ou les réussites qui ont eu lieu pendant qu'ils faisaient cours. Les enseignants ayant éprouvé des difficultés sollicitent alors leurs collègues plus anciens pour les aider à surmonter cette difficulté. Ces derniers leur donnent les ficelles qui vont leur permettre de contourner plus tard cette difficulté. Ces échanges se poursuivent aussi hors de l'école où les enseignants se retrouvent pendant le week-end pour élaborer une progression commune. Cette progression permet aux enseignants novices d'apprendre en même temps la confection d'une fiche de préparation pédagogique. Ensuite, ces novices sollicitent leurs collègues anciens pour assister à l'un de leurs cours pour s'approprier le modèle leur servant de guide pour les pratiques futures. Une autre phase consiste à inviter leurs collègues anciens à assister à leurs prestations de cours et bénéficier ainsi de leurs remarques pour apprendre le métier. La collaboration se fait aussi en constituant des groupes de travail entre enseignants d'un même cycle pour réfléchir ensemble sur les pratiques qui permettent ainsi à ceux qui n'ont pas été formés d'acquérir des ficelles du métier. C'est cette collaboration qui va constituer un des piliers de l'apprentissage par l'expérience des enseignants sans formation initiale. Cette collaboration est considérée comme informelle, car elle est mise en place à l'initiative des enseignants eux-mêmes. Elle deviendra formelle dans le cadre de ce que nous avons appelé organisation apprenante scolaire au sein de laquelle, des dispositifs et pratiques institués apportent des manières de faire à ces enseignants sans formation initiale. C'est donc une adhésion personnelle de l'enseignant novice qui éprouve le désir d'apprendre le métier, un désir qui se caractérise par un contact permanent avec les collègues chevronnés, qui ont l'expérience de la pratique, et qui veulent bien donner de leur temps pour permettre à leurs collègues non formés, de pouvoir acquérir des méthodes et des stratégies permettant de faire la classe.

Comment on peut le constater dans le graphe ci-dessous, cette collaboration passe d'abord par une réflexion préalable personnelle de l'enseignant novice sur les thèmes suivants : l'enseignement, la connaissance, la ville, le problème, le chef, le discours, la pensée. En effet,

la réflexion autour de la notion d'enseignement permet à l'enseignant novice d'interroger les conditions de validité d'intégration à un groupe et de se positionner par rapport à ce métier.

Graphe étoilé 3 : La collaboration entre enseignants



Ainsi, on peut penser que l'enseignant conscient du fait que l'enseignement passe par une formation initiale, mais que la collaboration peut lui permettre d'acquérir des savoir-faire pour tenir la classe, il s'engage alors dans ce nouveau métier d'enseignant. Cela implique de sa part, sa capacité à développer des aptitudes qui permettent à un individu de travailler dans le cadre d'un travail collaboratif.

Cette notion d'« **enseignement** » qui apparaît dans le graphe implique de la part du novice une réflexion préalable sur les conditions de validité d'un travail collaboratif qui implique d'intégrer la culture du groupe, de se soumettre aux pairs chevronnés qui sont la source qui leur donne des ressources nécessaires à la transmission des connaissances. Il s'agit donc pour l'enseignant d'intégrer que c'est la collaboration qui donne de la « **connaissance** », au sens de la formation de ces enseignants novices à l'exercice du métier. Cela suppose de la part de l'enseignant novice, d'apprendre à observer ses collègues pour s'appropriier les « tours de mains » et les astuces pour faire la classe ; cela suppose aussi de respecter les conditions de travail voulues par les pairs chevronnés. C'est une forme d'humilité sans laquelle il ne lui sera

pas possible de pouvoir tirer profit de la collaboration. Il s'agit enfin de considérer que la collaboration se fait comme dans un cadre familial, ou on doit nouer une relation de proximité avec les membres de ce groupe social, une proximité sans laquelle, les pairs chevronnés ne seront pas enclins à offrir de leur temps pour transmettre les astuces aux novices.

Cette collaboration exige de la part de celui-ci des connaissances sociales, des connaissances liées à un groupe. La collaboration suppose aussi de la part de l'enseignant novice d'intégrer et d'identifier tous les moments ou espaces permettant à ce dernier d'entrer en contact avec les pairs chevronnés pour s'approprier toutes les astuces du métier. Cela suppose de ne pas attendre seulement des rencontres au sein de l'école pour apprendre le métier. Il s'agit par exemple pour ce qui est du Gabon, des rencontres hors de l'école pouvant se faire chez l'un ou l'autre. Dès lors, il y a l'idée d'une famille élargie qui s'installe dans la relation professionnelle.

Ainsi, la « **ville** » apparaissant dans le graphe 3 est entendue ici comme un lieu d'exercice qui est un des déterminants caractérisant cette collaboration. Il s'agira par exemple pour ce qui est du Gabon, des moments de récréation, des rencontres hors de l'école qui favorisent la collaboration, ainsi que des moments informels caractéristiques d'une ville donnée. Mais, la collaboration n'a pas que des avantages, elle implique de se soumettre au groupe, de s'oublier, un peu comme s'abandonner pour pouvoir tirer partie de ce qui émerge d'une collaboration.

La collaboration implique un « **discours** », un échange, ce qui laisse à penser que les personnes solitaires et enfermées sur elles-mêmes n'ont pas leur place dans ce type d'apprentissage. Dans la collaboration, il y a une philosophie de groupe (**pensée**). Mais la collaboration peut aussi se faire dans le cadre d'existence d'un meneur, celui auprès duquel on veut apprendre. La collaboration c'est à la fois le travail avec l'ensemble des collègues dans un groupe, mais aussi avec un collègue chevronné.

Cette collaboration, une fois établie, a permis aux enseignants novices d'acquérir des connaissances sur le métier d'enseignant. Ces connaissances sont en lien avec les stratégies et techniques de terrain convoquées dans l'activité de l'enseignant et qui diffèrent souvent de la tâche prescrite. La collaboration a permis à l'enseignant de s'engager avec sérénité dans le travail au quotidien. Elle a permis aux novices d'avoir des connaissances sur la gestion de la classe, sur la dimension affective caractérisée par comment s'y prend l'enseignant face à ses élèves, toutes les astuces ayant permis aux élèves de s'engager dans le travail en classe. Elle a

aussi permis aux enseignants novices de se faire une opinion sur l'écologie de la classe. On voit ainsi comment cette collaboration a été une aide précieuse pour que les enseignants passent du statut de ceux qui n'ont aucune notion du travail enseignant, à ceux qui ont la maîtrise de la classe. C'est donc une collaboration qui a accompagné les enseignants dans leur processus de professionnalisation.

Bien que n'étant pas institué, cette collaboration a donné aux novices des ficelles du métier qui leur ont permis de se professionnaliser et se considérer comme faisant parti du corps des enseignants gabonais et ayant tous un statut qui est encadré par les autorités du ministère de l'éducation nationale. Cette collaboration a permis au moins pour partie à résoudre le problème de la formation initiale. Elle s'est substituée à cette formation, a permis par des moyens détournés de transmettre la professionnalité enseignante.

Cette dimension collaborative a permis à ces enseignants non formés d'acquérir des outils du management de la classe. L'enseignant novice est ainsi devenu un manager qui est caractérisé par le leadership, un leader dans sa classe, qui gère les différents comportements des élèves et distribuent les différentes tâches qui vont générer les apprentissages des élèves. L'enseignant est donc un leader, un chef sans lequel il n'y a pas de classe. Il doit apprendre à être autoritaire si cela est nécessaire. Il doit ainsi adopter ce comportement face aux élèves bavards, qui perturbent la classe ou qui ne veulent pas s'engager dans les apprentissages. Mais, un leader est aussi celui qui doit savoir déléguer, au sens de constituer des groupes d'élèves qui arrivent à travailler entre eux. C'est cette dimension horizontale que la collaboration a permis aux enseignants novices de mettre en place dans leurs classes. Ce management suppose aussi de l'enseignant d'intervenir dans les groupes lorsque cela s'avère nécessaire. C'est une forme de management participatif qu'on a pu identifier dans le discours des enseignants selon lequel, il laissait les élèves travailler entre eux, mais aussi intervenait dans les différents groupes de classe à effectifs pléthoriques pour canaliser les apprentissages. Ainsi, la collaboration bien qu'informelle, a permis aux enseignants novices, au delà de leur manque de formation initiale, de construire les ressources qui leur ont permis de faire la classe.

D'une manière générale, le graphe ci-dessus nous montre que la collaboration a une entrée et une sortie permettant à l'enseignant de tirer les bénéfices de cette pratique. Ainsi, une fois cette collaboration établie, l'enseignant qui y est impliqué en sort avec des connaissances lui permettant d'exercer le métier d'enseignant. Cette collaboration est un gain de temps dans les

processus qui permettent à l'enseignant de faire face à la situation de classe. En effet, les stratégies acquises lors de ce travail collaboratif, permettent de faire face à l'imprévisibilité et à la pluridimensionnalité de la situation de classe. Même si ces enseignants sont sans formation initiale, la collaboration est venue combler le déficit en termes de savoir-enseigner. C'est une aide nécessaire apportée par les collègues et qui a permis d'obtenir des techniques du savoir-enseigner. Le graphe 3 ci-dessus illustre bien les propos que nous venons d'évoquer.

7.2.2.5. Organisation scolaire

Une organisation scolaire est une structure, un espace professionnel, une structure d'encadrement, une organisation formelle où chacun apporte à l'autre pour permettre à l'ensemble de ses membres de monter en compétences. Il s'agit par exemple de l'encadrement des conseillers pédagogiques dans le cadre de leur suivi dans les salles de classe. C'est une organisation caractérisée par les animations pédagogiques organisées dans l'ensemble des établissements scolaires primaires gabonaises sur une thématique bien déterminée. Au cours de ces animations, un conseiller pédagogique ou un inspecteur animent une réunion au cours de laquelle sont abordées par exemple la question de l'échec scolaire. Des groupes d'enseignants sont formés, des productions sont faites sur la thématique qui aura été choisie, et, à la fin des productions de chaque groupe, il y a une mise en commun de l'ensemble de ces productions. On retient alors celles qui sont les plus proches des préoccupations des enseignants. Ces animations pédagogiques peuvent se faire dans le cadre d'une circonscription scolaire ou d'un établissement lorsque les enseignants en éprouvent le besoin. Souvent, ces animations se font les deux premiers vendredis du mois, conformément à une planification que l'établissement scolaire aura préalablement élaborée.

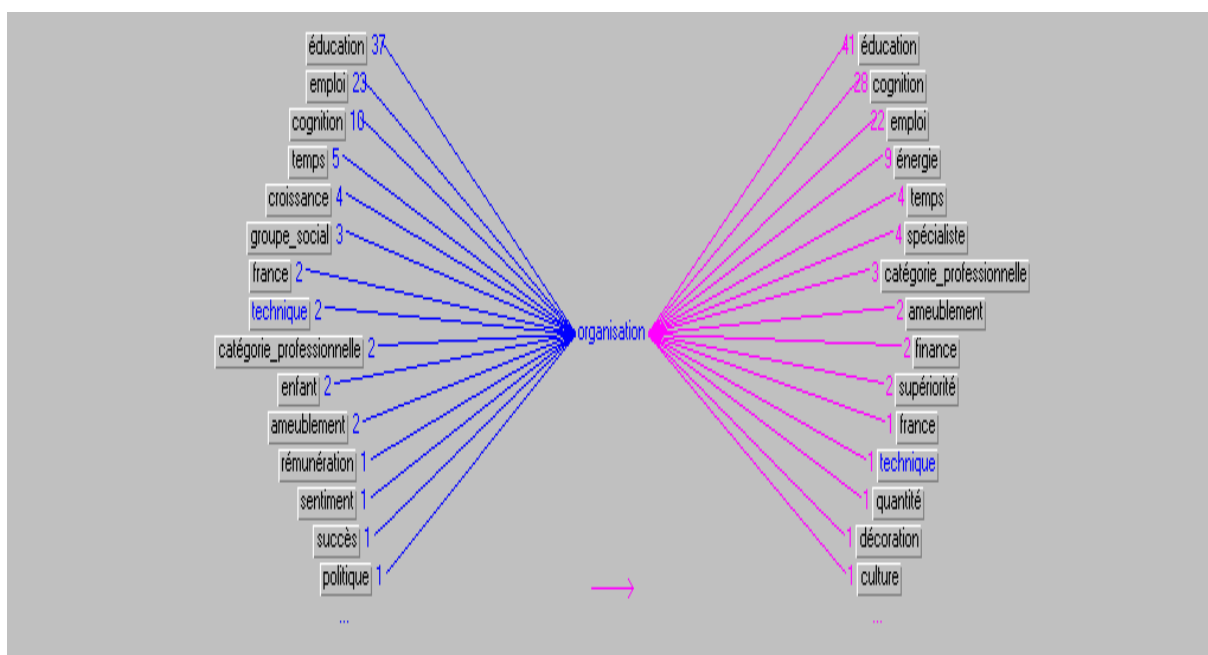
Les séminaires quant à eux se font souvent au niveau national. Ils répondent aux vœux du ministère de l'éducation nationale de former les enseignants sur les thématiques de l'Approche Par les Compétences. Rappelons que cette approche a remplacé l'enseignement par objectif et se caractérise par le fait qu'elle met l'enfant au centre du système éducatif, et décrivent dans le livret de l'élève, les différents paliers et contenus d'apprentissage au cours d'une semaine. C'est donc suite à une réforme du système scolaire sur l'Approche Par les Compétences qu'une vaste opération des séminaires est menée dans l'ensemble du pays pour savoir par exemple comment utiliser le manuel, le livret scolaire de l'élève et l'articuler avec les contenus à enseigner. C'est donc sous la responsabilité des différentes des inspections pédagogiques de

l'éducation nationale que sont organisés ces séminaires. Pour les enseignants interrogés, ils sont les moments qui participent à la construction de la professionnalité enseignante. C'est une forme de formation continue instituée par l'institution officielle pour la professionnalisation des enseignants. C'est une professionnalisation qui participe à la formation tout au long de la vie professionnelle.

Cette dimension organisationnelle se manifeste aussi au travers des micro-enseignements ou microprojets organisés dans l'enceinte des établissements scolaires. Ces micro-enseignements consistent en la présentation d'un morceau de programme par un enseignant devant ses collègues. Ces derniers analysent, critiquent le travail de leurs collègues y apportent des propositions sur la manière de faire cours. Ces micro-enseignements ont été aussi à la base de la construction de « manières de faire » des enseignants non formés. Dans un premier temps, ceux-ci ont assisté à la prestation de leurs collègues anciens dans le cadre de ce dispositif institué au sein de l'établissement scolaire. Puis, à leur tour, ils se sont prêtés au jeu de la présentation de cours. Cette présentation a été par la suite analysée par le groupe de pairs et le conseiller pédagogique ou le chef de l'établissement scolaire. C'est ainsi que suite aux différentes remarques, l'enseignant concerné a amélioré progressivement sa pratique enseignante.

Ainsi cette pratique d'organisation va se caractériser par le graphe suivant :

Graphe étoilé 4 : L'organisation (apprenante) scolaire.



Au regard du graphe sur la dimension organisationnelle constructive de la professionnalité enseignante, il apparaît que tout engagement d'un enseignant dans une telle structure est conditionné par une intégration des conditions et des règles que celle-ci exige. Ainsi, l'engagement dans une organisation qu'on qualifierait d' « apprenant que scolaire », exige de la part de l'enseignant novice une « **éducation** » qui passe par une information sur les méthodes d'enseignement utilisées ou débattues au sein de cette organisation. Ces méthodes d'enseignement obéissent à une connaissance pédagogique, une connaissance des contenus pédagogiques, mais aussi la connaissance de l'objet d'enseignement qui est l'élève. Cela suppose donc une connaissance de la psychologie du développement et de la psychologie cognitive.

Cette éducation renvoie aussi à la journée type de l'enseignant se caractérisant par le travail que fait un enseignant au quotidien. Ce travail correspond à la fois à la tâche décrite par les objectifs éducatifs et programmes scolaires. C'est cette dimension prescriptive du travail enseignant dont nous avons déjà parlé, tout ce qui a un lien avec les savoirs théoriques, les connaissances déclaratives que l'enseignant doit interpréter dans le cadre de l'activité réelle. L'activité réelle est toute cette dimension du travail réellement réalisé dans les classes et convoquant des connaissances opératoires et conditionnelles qui sont fonctions des contraintes de la situation. Ce travail enseignant se caractérise aussi par la disponibilité de l'enseignant à l'organisation mise en place. C'est un travail caractérisé par l'autonomie qu'acquiert un enseignant après que la communauté des pratiques lui a apporté les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il investit dans le cadre de son travail en classe.

Le graphe ci-dessus nous renseigne aussi sur le fait qu'avant d'intégrer une telle organisation, l'enseignant doit prendre conscience qu'il peut y avoir un manque de matériel didactique pour mener la réflexion sur les apprentissages des élèves. Les enseignants doivent alors se débrouiller pour élaborer un outil qui permette de faire la classe. Il s'agit par exemple dans le cadre d'un cours de géométrie, d'attacher à l'extrémité d'un clou, une ficelle qui sera ensuite attachée à une des extrémités de la craie pour former des cercles. C'est par exemple ce que nous a raconté un enseignant dans le récit suivant : *«...C'est le sens de la recherche simplement. Je peux prendre un exemple : ce n'est pas que c'est un modèle, j'ai copié, c'est un modèle copié en géométrie, je me suis retrouvé un jour sans compas, il fallait un cercle et*

il n'y avait pas de compas dans l'école, alors, un enseignant m'a dit que c'était simple et qu'il suffisait de prendre une craie, y attacher un lacet au bout et faire simplement le cercle sur le tableau. En essayant, j'ai appris, j'ai acquis quelque chose par imitation ». (E9, 37ans, 15 ans d'expérience, Homme, promotion « 1200 », niveau BEPC mais a quand-même fait une terminale).

Dans cet exemple, on voit comment un enseignant acquiert un outil lui permet de faire cours. Cet outil a été obtenu grâce à l'apport d'un membre expérimenté d'une organisation scolaire. Cette carence de matériel bien que caractérisant une situation d'enseignement qui est propre à un lieu d'exercice donné, a permis de convoquer les connaissances procédurales, mais surtout conditionnelles, que l'enseignant novice et non formé, a apprises au sein d'une organisation scolaire. Ce sont des tours de main que l'expérience de la pratique organisationnelle a développé chez ces enseignants sans formation initiale.

L'intériorisation des règles d'un groupe par l'enseignant non formé suppose aussi de considérer que l'organisation scolaire est un groupe social constitué non seulement des enseignants qui travaillent ensemble, mais aussi d'un conseiller pédagogique ou d'un inspecteur pédagogique qui ont pour mission de conduire et d'encadrer le groupe de travail. Ce groupe social vu sous sa dimension groupe de pairs, a été développé précédemment dans la thématique liée à la collaboration. Le groupe social est aussi marqué par la catégorie « **socioprofessionnelle** » qui s'explique par la présence d'un conseiller pédagogique ou d'un professeur des écoles chef d'établissement qui ont institué cette organisation de travail scolaire. Ces encadreurs pédagogiques sont les moteurs, les leaders qui dirigent l'ensemble des activités qui ont cours au sein de cette organisation. Le leader pour ces enseignants est un chef de groupe, un chef d'établissement, un directeur ou directrice d'école qui mobilise les connaissances sur le management scolaire issues. Ce management qui implique de gérer au quotidien les situations multiples de l'établissement scolaire. Cette dimension managériale nous interpelle sur le rôle que peut jouer chaque établissement sur la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale. En effet, ceux-ci ont été formés sur les différentes situations scolaires, sur l'encadrement des enseignants, sur l'encadrement et la gestion des écoles, sur la gestion administrative, pédagogique et des ressources humaines. Leur expertise sur la conduite d'un groupe de travail au sein d'une organisation scolaire est un des facteurs clés de la professionnalisation par l'expérience.

Un autre préalable d'une organisation scolaire suppose la mobilisation des « **techniques** » qui sont l'ensemble de méthodes d'enseignement qu'utilisent les enseignants pour faire cours. Ces méthodes et techniques sont à adapter à la situation que rencontre l'enseignant. Cette organisation exige aussi un sentiment de respect et d'amour en envers tous les membres qui la composent. Ce sont autant des conditions préalables sur lesquels doit réfléchir l'enseignant pour intégrer une telle organisation. Car, elles sont un gage de l'apprentissage des manières de faire cours qui vont garantir le succès scolaire des élèves. Ce sont donc autant des caractéristiques du travail enseignant qui conditionnent une organisation scolaire.

Comme pour la collaboration, l'organisation scolaire a une entrée et une sortie. L'entrée étant toutes les conditions préalables que nous venons d'évoquer et la sortie étant ce que l'organisation a apporté à l'enseignant novice pour construire sa professionnalité enseignante. Ainsi, une fois toutes les conditions garanties, l'organisation apporte au novice une « **éducation** » caractérisée par l'acquisition des méthodes pédagogiques pour faire la classe. Non seulement ces méthodes permettent de transmettre les contenus, mais elles permettent aussi de maîtriser les différents comportements des élèves et d'adapter les contenus à la spécificité de la classe. Ce sera par exemple comme l'avons déjà souligné, d'élaborer un travail par différents groupes d'élèves lorsqu'il s'agit des classes à effectifs pléthoriques. L'éducation, et donc les méthodes pédagogiques, est ainsi la référence la plus fréquente et la plus importante dans une organisation apprenante scolaire.

L'intégration à ce type d'organisation permet ainsi d'acquérir l'expérience de la pratique enseignante. C'est une compétence qui a permis de gérer des classes à mi-temps, ces classes qui ont eu lieu soit dans la matinée ou dans l'après-midi et qui ont une durée moyenne de 4h30 par jour. Cette compétence intègre en un temps relativement court, l'ensemble des contenus enseignés en une journée de travail. Cela suppose de la flexibilité, d'enseigner en fonction des besoins réels des élèves et en fonction de ce qui paraît prioritaire et nécessaire pour le niveau scolaire des élèves. Ainsi par exemple, certains de nos enquêtés ont négligé des disciplines comme l'éducation physique et sportive pour permettre aux mathématiques au français de respecter leur taux horaire.

Enfin, cette organisation a permis à l'enseignant novice de se référer aux encadreurs pédagogiques à chaque fois qu'il éprouvait des difficultés dans les situations d'enseignement-apprentissage. L'organisation apparaît ainsi comme l'un des piliers de la professionnalisation

par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale. Elle leur a permis et leur permet encore d'apprendre des « tours demain » et de manières de faire pour enseigner. Cet apprentissage organisationnel s'est fait à travers des temporalités marquée par l'entrée dans le métier et le nombre d'années dans la pratique enseignante.

7.2.2.5. Début-et-fin dans la pratique enseignante

Cette thématique indique les temporalités qui ont marqué la construction de l'identité professionnelle des enseignants. Pour ces enseignants, les débuts en enseignement ont été difficiles. L'enseignement n'a pas été motivant du fait du manque de connaissances dans les stratégies d'enseignement. Ce manque de stratégies d'enseignement ne leur permettait pas de faire face à des classes de grands groupes. Ce manque les plongeait dans l'improvisation et parfois, ils ne savaient même pas quoi enseigner et comment le faire. Ils étaient dans une situation de noviciat où pour faire la classe, ils devaient tout attendre des collègues anciens. C'était une identité « subie » dans le sens où ces enseignants étaient tributaires des connaissances de leurs collègues anciens ou ceux étant passés par une formation initiale.

Dans leurs débuts, ces enseignants n'étaient pas à autonomes. Comme il le souligne, les situations d'enseignement leur causaient des problèmes. Souvent, ne sachant pas quoi faire, ils étaient pris de peur et étaient « timides » devant les élèves. C'était une forme de souffrance caractérisée par l'ignorance des procédures et des stratégies d'enseignement. Ils avaient l'impression d'être des « assistés du système scolaire » et éprouvaient un sentiment d'inefficacité personnelle qui les plongeait dans le doute et le stress. Ces enseignants ne savaient même pas comment utiliser le tableau. De manière désordonnée, ils écrivaient tout ce qu'ils pouvaient sans même permettre à leurs élèves de distinguer les notions les unes des autres. Si un des collègues n'était pas disponible, l'enseignant novice plongeait dans une sorte d'angoisse, étant donné qu'il ne savait pas comment procéder lorsque l'observation qui a servi de base à la transmission des connaissances s'avère insuffisante. C'est donc une identité d'enseignant novice, devant observer les collègues pairs, devant consulter en permanence ceux-ci pour faire la classe. Il s'agissait d'une identité d'enseignant assisté ou d'enseignant en cours d'apprentissage et qui doit apprendre et apprendre encore, d'une identité qui ne permettait pas à ces enseignants de mener leurs activités en termes de compétences pour enseigner. Les savoirs étaient transmis de manière mécanique, sans maîtriser les différentes

procédures ou même être capables de justifier la procédure qui avait été adoptée pour faire cours.

C'est une souffrance, une situation pénible que ces enseignants vivaient difficilement. On peut d'ailleurs le constater dans les propos de l'enseignant suivant : *«...Ce n'était pas facile dans mes débuts, vu ce qui m'attendait comme boulot, je me demandais par où commencer. Mais l'équipe que j'ai trouvée en place, une équipe suffisamment soudée. Donc pour eux ils me disaient que rien n'est difficile. Il suffisait simplement de s'y mettre, de travailler, tout peut arriver. C'est comme ça que je me suis forgé dans ce métier...Les premiers cours c'était sur le Français. Il y'avait une dame, Directrice bien sûre, qui voulait vraiment voir ma prestation, ma façon de faire. La leçon était sur la grammaire. C'est vrai que ce n'était pas facile, la petite expérience que j'avais déjà. L'accord du verbe avec son sujet, c'est le premier cours que j'ai fait. Ce n'était pas forcément facile. Ce qui me bloque, c'est la transmission, la manière de concevoir les cours, je n'avais pas construit en tant que tel. Je me suis dit que c'est difficile mais je me lance quand même. Je me rendais compte que ce n'est pas évident. La personne qui m'assistait qui m'a dit que je sais que la difficulté est due au fait que vous n'avez pas préparé votre cours, mais on va tout faire pour pallier à cela. Je me suis efforcé. Après le cours, la dame ... le cours de manière profonde. Elle m'a dit que voilà comment ça doit se passer, comment on doit préparer cette fiche. Elle m'a dit il faut d'abord élaborer une fiche, c'était tout une procédure »* (entretien n°13 réalisé le 19 Mars 2012 avec l'enseignant E13, Homme, 28 ans, 3 ans d'ancienneté, Niveau Bac, Directeur et chargé de cours, école privée n°1).

Cette situation est caractéristique de nos enseignants non formés lorsqu'ils étaient novices. Les débuts étaient très difficiles et les enseignants devaient se lancer, se « jeter à l'eau », car leur mission était d'enseigner, de tenir une classe au delà des manques et des carences dues à l'absence de formation initiale. Dans l'exemple précédent, l'enseignante référente, directrice de cette école privée, devait observer le novice faire ses premiers pas dans l'enseignement, critiquer le travail réalisé et donner les directives sur ce qui devait normalement être fait. Dans ce cas, on voit que l'enseignante chevronnée est la ressource qui a permis au novice de construire ses premiers outils en tant qu'enseignant et construire progressivement une identité d'enseignant, une identité marquée par le doute mais aussi par l'envie de découvrir, une identité d'apprenant. Il s'agit d'un apprenant qui lui-même a donné plus tard des outils aux autres apprenants plus jeunes et moins instruits.

La notion de difficulté est donc celle qui vient caractériser l'identité d'enseignant novice. C'est identité d'enseignant débutant, stressé, dans la panique, l'angoisse, qui improvise, qui a souvent besoin du secours des anciens, a fait place à une identité d'enseignant plus rassuré, qui a confiance en lui, qui a vaincu la peur, car le « baptême du feu » est passé. Car, ces enseignants ont appris à se familiariser avec les élèves, ils ont plusieurs fois observé leurs collègues et ont expérimenté différentes situations qu'ils n'arrivaient pas à surmonter dans leur première année de classe. C'est ainsi que ces enseignants soulignent qu'ils ne sont plus les mêmes que lors de leur entrée dans le métier. Leur vécu de la pratique enseignante leur a permis de se forger une identité d'enseignant rassuré par le travail qu'ils réalisent. Il s'agit d'une identité qui a été construite, d'une identité vécue à travers les nombreux séminaires et animations pédagogiques. Cette nouvelle identité de réfère à une identité d'enseignant capable de transposer les situations issues du travail de groupe dans sa classe. Elle est à voir avec l'identité d'un enseignant expérimenté qui peut tirer les meilleures conclusions des situations d'enseignement apprentissage. D'un enseignant qui n'est plus confronté à la difficulté d'analyser les situations de classe et prépare mieux sa classe. Les enseignants se tournent de moins en moins vers les collègues pour trouver les conclusions à leurs enseignements. Cela peut s'illustrer par les propos suivants : *«...la différence entre mes débuts et maintenant c'est qu'il y a un grand changement, je trouve que là, je m'en sors de mieux en mieux, je ne suis plus stressée, je me suis familiarisée avec les enfants, donc je fais maintenant mon travail à tête reposée ; un grand changement. Aujourd'hui j'ai beaucoup plus d'expérience qu'avant. Le fait d'avoir vu les choses, d'avoir découvert des nouvelles choses, je m'améliore...Selon moi pour enseigner, l'expérience, il faut d'abord aimer son travail et puis découvrir au fur et à mesure, savoir reconnaître là où nous ne pouvons pas, là où on s'est trompé, pour que la prochaine fois, ça se passe mieux »*. (Entretien n°14 réalisé le 20 mars 2012 avec l'enseignante E14, Femme, 29 ans, 3 ans d'ancienneté, BEPC, école privée, 3 enfants).

Pour cette enseignante, les enseignements sont mieux maîtrisés et il s'est installée une forme d'autonomie qui la rassure dans la manière de faire cours. L'acquisition de l'expérience professionnelle devient une compétence pour enseigner. On a là l'identité d'une enseignante qui est rassurée, qui transmet mieux les contenus, c'est une forme d'identité « sue » au sens où l'enseignant se définit comme un praticien qui sait ce qu'il fait et qui sait conduire ses apprentissages.

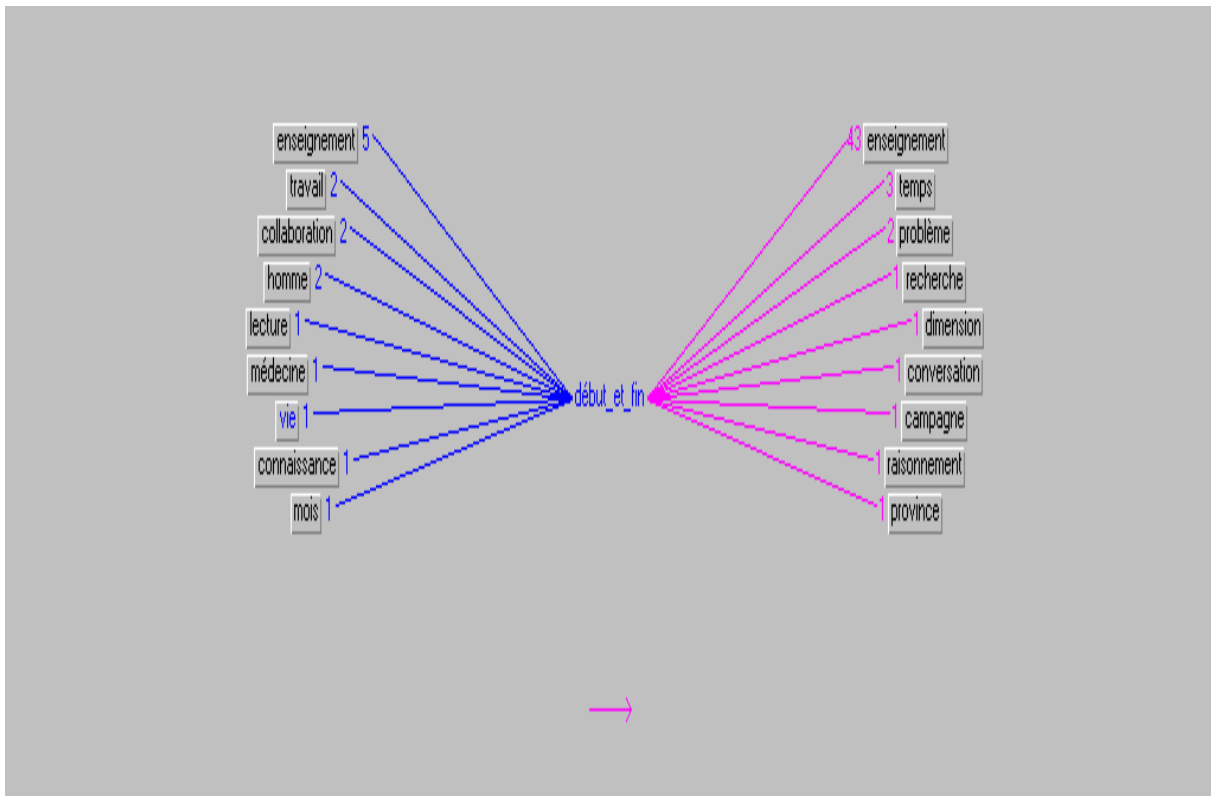
D'une manière générale, dans leurs débuts, les enseignants non formés dépendaient de la disponibilité de leurs collègues chevronnés ou formés pour construire les situations d'enseignement-apprentissage. Il se définissait comme des enseignants assistés, ayant une identité « subie », celle d'un enseignant qui doute par ce qu'il n'ayant pas de repères dans le métier d'enseignant. Avec l'expérience de la pratique, ils ont construit une nouvelle identité d'enseignant plus assurée, n'étant plus stressé et pouvant être autonome dans sa salle de classe. Ils se sont ainsi sentis comme des enseignants à part entière, car, le processus de professionnalisation par l'expérience leur a apporté des capacités professionnelles qu'ils pouvaient à leur tour mobiliser pour apporter quelque chose aux autres enseignants novices et être ainsi actifs au sein du groupe de travail entre enseignants.

Il y a une mise en évidence d'une identité n'est plus « subie », mais d'une identité « vécue » et « sue » et qui s'affirme par l'assurance que ces enseignants peuvent avoir face aux élèves ou face aux collègues.

Cette notion de temporalité qui nous montre donc que l'identité est mouvante, elle n'est pas figée, elle se développe à partir des expériences multiples que rencontre l'enseignant. Ainsi qu'il convient de parler de dynamiques identitaires au sens d'un passage d'une identité d'enseignant novice, qui improvise, à celle d'une identité d'enseignant expérimenté, plus aguerri et qui interprète mieux les situations d'enseignement-apprentissage.

Cette notion de temporalité pour interroger les dynamiques identitaires de ces enseignants sans formation initiale trouve ainsi des réponses dans le graphe ci-après :

Graphe5 : Début et fin marquant les différentes temporalités du processus de professionnalisation



Ce graphe illustre les entrées et les sorties du parcours de ces enseignants, sans formation initiale. Les entrées supposent que les débuts dans l'enseignement impliquent de la part des enseignants novices une réflexion préalable sur l' « **enseignement** ». L'enseignement suppose la maîtrise du comportement des élèves qui est fonction de l'expérience de l'enseignant. Cela suppose de la part de l'enseignant novice de consulter ses collègues et se remettre en permanence en cause pour y arriver à faire son travail.. L'enseignant novice doit intégrer cette dimension avant de s'engager dans une démarche d'enseignement. Cela suppose de sa part une implication personnelle pour acquérir cette expérience professionnelle et combler le manque de la formation initiale.

Cet enseignement suppose aussi de s'adapter à la diversité des élèves, de s'approprier les méthodes adaptées aux différentes situations de classe, de former en permanence pour améliorer sa pratique, de lire les guides pédagogiques pour s'approprier les savoirs théoriques nécessaires à la transmission des connaissances et de s'approprier les méthodes actives nouvelles qui permettront à l'élève d'être au centre des apprentissages. L'enseignant novice et non formé doit donc mener une réflexion préalable sur ces notions avant de s'engager dans ce

métier. Cette réflexion renvoie aussi à l'identité professionnelle, personnelle et collective. C'est donc une réflexion sur le travail collaboratif qui suppose de s'abandonner pour construire progressivement son identité d'enseignant expérimenté qui soit capable d'être autonome et de transmettre des connaissances à ses élèves. Agir ainsi c'est déjà s'approprier l'identité d'enseignant.

Suite à cette réflexion préalable, ce processus d'intégration au métier d'enseignant, se construira progressivement une identité d'un enseignant capable de transmettre des connaissances, d'un enseignant qui a vaincu ses peurs, et qui arrive à rendre plus lisible son activité en classe. On peut le constater dans le récit de l'enseignant suivant : *«La différence entre mes débuts et maintenant est grande. Déjà au niveau de ma tenue devant les enfants, ça a changé. Ma façon de parler aussi a changé, parce qu'il y a une façon de se tenir en classe, il y a des expressions à utiliser, et puis il y a aussi la manière de tenir les outils, la façon de tenir son tableau, donc, cette façon de tenir. Déjà, au départ, ce n'est pas ça. Pour moi, le tableau je l'utilisais comme il se présentait, puis avec le temps, quand je commençais par mettre le titre de la leçon au tableau, j'utilisais le même côté dans les explications. Donc, il y avait comme des fichages. Or, le tableau doit être divisé, il y a une partie qu'on doit utiliser pour les explications, il y a une autre partie qu'on va utiliser pour le résumé ou pour le corps de la leçon à enseigner...J'ai compris cela avec le temps. Je me suis rapproché de ceux-là qui se trouvaient déjà dans le métier. Ils m'ont dit comment utiliser le tableau, et, j'ai pu constater qu'il y avait une différence dans la compréhension des enfants et l'efficacité de mon travail, ma transmission...L'expérience, déjà, ça m'a apporté un peu plus, ça a enrichi mes connaissances. Sur l'orthographe, la grammaire, même en maths, par ce que les petites nations que je semblais ignorer, franchement ça m'a beaucoup apporté, et, il y a un grand changement dans le sens de mes connaissances ».* (entretien n°15 réalisé le 21 mars 2012 avec l'enseignant E15, Homme, 46 ans, 12 ans d'ancienneté, BAC, école privée, 1 enfant).

On a là un praticien qui est capable de décrire ce qu'il fait et les conditions de réalisation de la tâche d'enseignement, toutes choses qui n'étaient pas possibles dans ses débuts. On voit bien que l'enseignant peut se considérer comme compétent dans ce qu'il fait. Il a la maîtrise des contenus enseignés, maîtrise son espace professionnel et les procédures pour permettre à l'élève de mieux acquérir ce qui lui est transmis. D'une identité d'un enseignant en souffrance, on est passé à une identité d'un enseignant « sans trop de difficultés ». Ce passage s'est aussi faite à travers des recherches personnelles, à travers des informations glanées « ici et là », à

travers des conversations et des échanges informels et formels avec le groupe des pairs, à travers la participation aux micro-enseignements.

Cette thématique sur « **début et fin** » illustre de manière générale la notion de dynamique identitaire, qui pour ces enseignants, s'est construite à travers les situations qui ont permis à l'enseignant de passer du statut de novice à celui d'un enseignant plus expérimenté, qui apporte son expérience dans le travail collectif, qui a su vaincre sa peur et qui fait de moins en moins d'erreurs.

7.2.2.6. Conviction-théorie personnelle pour faire la classe

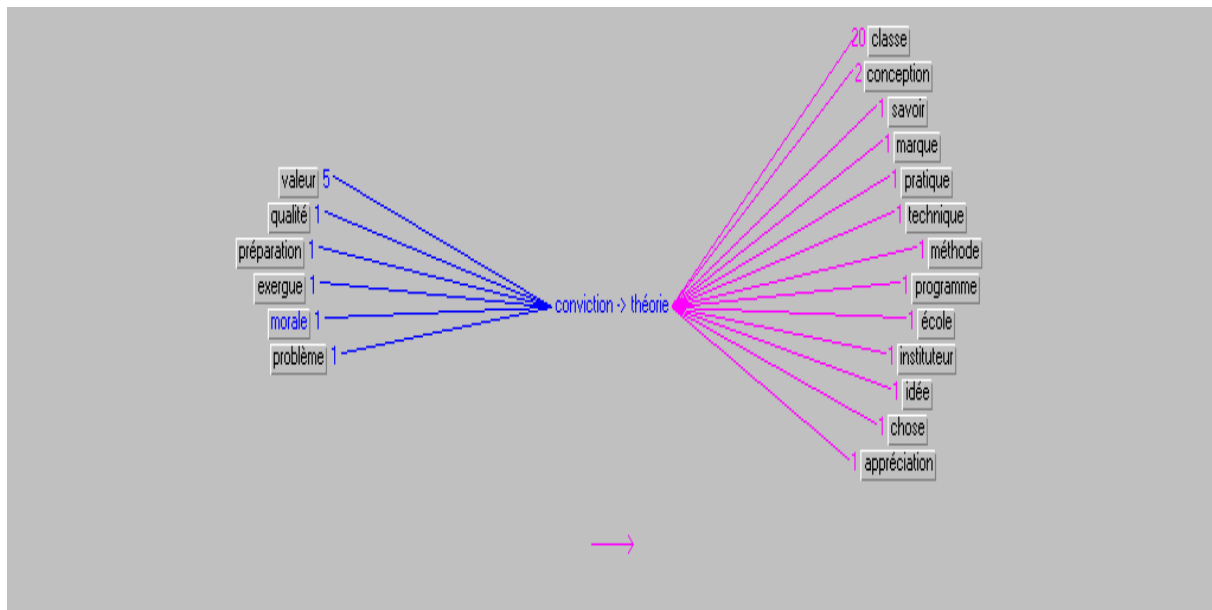
Comme pour la précédente thématique, la conviction-théorie est un des piliers de la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale. Les enquêtés soulignent que ce sont les valeurs auxquelles ils croient, leurs convictions internes, leurs certitudes, leur marque de fabrique, les tendances qui leur sont propres, leur valeur éthique, ce qui leur est propre et qui provient de leur histoire de vie, en lien avec leur entourage familial, leurs amis. Pour ses enseignants, ce sont donc des théories personnelles qui le mobilisent dans la situation d'enseignement-apprentissage pour transmettre un contenu. Ils croient que cette théorie marche et l'applique. C'est une théorie qui a fait ses preuves et sur laquelle on n'a pas de doute. On l'adopte donc pour faire comprendre aux élèves les différents contenus. C'est par exemple le souvenir d'un enseignant du CM2 qui a marqué le nouvel enseignant sans formation initiale lorsqu'il était encore élève. Ce sont les stratégies que cet ancien maître utilisait, sa façon de poser la voix, une forme de «sédution» pour capter l'attention des élèves. C'est ce que la littérature appelle l'effet-maître, c'est-à-dire la manière d'enseigner qui a un impact sur la réussite scolaire des élèves. C'est ce qu'a évoqué l'un des enseignants que nous avons cité et dont les propos attirent une fois de plus notre attention: *«...J'essaie de faire comme quand j'étais encore élève. J'ai connu un maître qui m'a marqué, et puis, quand je me trouve devant les élèves, je voudrais que je sois comme lui. Donc j'essaie de faire de mon mieux...Mon maître nous amenait toujours, c'est-à-dire qu'il nous mettait toujours en confiance, même quand je ne comprenais pas, tu ne t'en sortais pas, il avait une manière, n'est-ce pas, de nous mettre en confiance. Et d'abord, il devait nous éveiller ; comment dire ça ? ; une fois qu'il se rendait compte que le cours n'était pas compris, c'est quelque chose qu'il improvise, qui vous fait rire, il vous distrait un moment, et après il revient. Il fait le cours, votre attention est comment retenue et tout de suite vous comprenez le cours. Donc*

c'est un peu ces manières-là que j'essaie un peu de mettre en application. Surtout lorsque je constate que le cours n'est pas compris ou alors que les élèves sont un peu perdus, alors, il y a un temps d'évasion, je leur conte une histoire qui les fait rire, et puis, voilà, je reviens ; ils suivent les cours avec plus d'attention qu'avant...Les convictions, valeur et théories personnelles pour faire la classe, c'est ma marque, c'est voir mon cours bien fait, qu'il soit compris, quitte à utiliser les blagues, issues de mon histoire de vie» (entretien n°15 réalisé le 21 mars 2012 avec l'enseignante E15, Homme, 46 ans, 12 ans d'ancienneté, BAC, école privée, 1 enfant).

Les exemples issus du parcours personnel participent à la construction des compétences pour enseigner. Les exemples qui ont marché servent d'appui dans la relation pédagogique. Pour cet enseignant, l'exemple du maître qui a le plus marqué devient une théorie qu'il convoque lorsqu'une situation de classe l'exige. Mettre les élèves en confiance avant de leur transmettre les contenus scolaires, faire preuve d'humour pour qu'ils adhèrent au projet pédagogique qu'on leur propose, sont autant de stratégies qui ne s'apprennent pas forcément dans une école de formation de maître. Un environnement proche ou lointain qui aura marqué un de ses enseignants, devient le ainsi le point de départ de la professionnalisation par l'expérience. Ce modèle devient une théorie personnelle pour l'enseignant. Cette théorie personnelle peut aussi provenir de l'environnement familial immédiat de l'enseignant, de sa condition de père ou de mère. Il y aura alors une transposition de son vécu familial dans les situations d'apprentissage. C'est ce qu'on peut par exemple constater dans le discours de l'enseignante E1 dans la partie réservée au style général, lorsqu'elle a dû faire intervenir ses connaissances de mère pour identifier qu'un de ses élèves étant triste et n'ayant pas mangé avant de venir à l'école, il fallait penser d'abord à soulager sa faim avant de pouvoir le mobiliser dans les apprentissages. La théorie personnelle est ainsi une variable que ses enseignants sans formation initiale mobilisent pour faire cours.

Mais, comme on peut le constater dans le graphe 6 étoilé qui va suivre, une théorie personnelle a aussi une entrée et une sortie. L'entrée représente tous les éléments préalables sur lesquels l'enseignant doit réfléchir pour solliciter cette théorie personnelle, et, la sortie c'est ce que cette théorie apportera lorsqu'elle aura été mobilisée.

Graphe 6 : Convictions et théories personnelles pour faire la classe



Ici, on voit qu'une théorie personnelle est conditionnée par une prise de conscience sur la valeur, ou, elle suppose de la part de celui qui veut s'engager dans une telle démarche d'avoir des valeurs. Ces valeurs sont des valeurs morales, les convictions personnelles sur une méthodologie, une démarche pédagogique, une manière de s'y prendre avec un élève, une « méthode innée » comme cela apparaît dans notre analyse. Ces théories personnelles supposent des enseignants d'avoir des préférences qu'on peut entendre comme des dispositions naturelles que ces enseignants mobilisent pour encadrer les élèves. S'engager dans une démarche qui mobilise les théories personnelles c'est aussi mener une réflexion sur les prédispositions que peut avoir une personne pour mener une tâche.

Pour ces enseignants ce sera par exemple se poser la question de savoir si dans leur pratique personnelle au quotidien, il y en a qu'ils peuvent mobiliser pour tenir une classe. Il s'agit par exemple la dimension affective, l'attention mobilisée par l'enseignante envers un élève pour l'amener à apprendre. Les théories personnelles supposent de la part de l'enseignant une réflexion préalable sur les qualités nécessaires à la transmission des savoirs. Pour les enseignants interrogés ces qualités sont par exemple la rigueur, l'assiduité dans le travail. C'est aussi avoir l'amour du métier et des enfants dont ils ont la charge. Cette rigueur tient aussi à la préparation des contenus avant leur transmission en classe.

L'une des entrées de la théorie personnelle, c'est aussi une réflexion préalable sur la notion de déontologie et de conscience professionnelle dans le métier d'enseignant. Pour le dire

autrement, il s'agit d'une réflexion préalable à l'engagement dans les théories personnelles sur la notion d'éthique professionnelle. L'éthique professionnelle renvoie ici au pari d'éducabilité s'expliquant par le fait que même si ces enseignants ont des classes à effectifs pléthoriques, et que beaucoup d'élèves se retrouvent de fait en difficulté, il est possible par des voies détournées, un travail par petits groupes, d'amener le plus grand nombre d'élèves vers la réussite. C'est une forme de volonté dans un travail engagé qui permet de faire face aux problèmes des structures d'accueil en nombre insuffisant dans les établissements scolaires gabonais. Moralité, éthique, loyauté, ponctualité, valeur, convictions personnelles sont des réflexions préalables de l'enseignant avant de s'engager dans une démarche de théorie personnelle pour faire la classe.

Une fois cette réflexion menée, ces entrées validées, les enseignants peuvent alors faire appel aux théories personnelles pour faire la classe. C'est ainsi dans le graphe précédent, les enseignants qui font appel à la théorie personnelle pour obtenir pour résultat la « **classe** ». La classe ici est en lien avec « vers la classe ». Il s'agit de la situation d'enseignement-apprentissage au cours de laquelle il y a des interactions multiples entre l'enseignant et les groupes d'élèves, entre les groupes d'élèves et d'autres groupes d'élèves. Ces relations multiples peuvent faire apparaître des dilemmes, des tensions multiples tel un élève qui bavarde, un autre qui lève le doigt pour poser une question. L'enseignant doit agir dans l'urgence, dans le hic et nunc, en usant de son autorité pour faire cesser le bavardage, en usant de son affectivité pour mobiliser les élèves dans l'apprentissage, en étant maternelle lorsque cela s'avère nécessaire, en usant des blagues pour faire rire les élèves avant que ceux-ci ne s'investissent dans les apprentissages. Ce sont donc toutes ces manières de faire, ces manières d'être, tous ces tours de main de l'enseignante faisant parti de son histoire de vie que celui-ci convoque dans l'écologie de la classe pour faire acquérir les connaissances à ses élèves.

Cette première sortie du graphe nous indique simplement que les théories personnelles permettent à l'enseignant de faire la classe, de transmettre les contenus, et de faire acquérir les connaissances aux élèves. Ces théories personnelles sont une « **pratique** » de l'enseignant dans la classe, une pratique qu'il adopte et adapte dans la réalité de la situation de la classe. C'est une pratique qui provient de l'expérience personnelle de l'enseignant et qui donne des bases aux élèves et permet leurs apprentissages. Un autre résultat obtenu par le fait de mobiliser les théories personnelles c'est la « **conception** » qui suppose ici une manière de concevoir les choses. De ce fait, les théories personnelles sont une conception de la pratique

en lien avec une croyance personnelle, une technique qu'on mobilise selon qu'on soit dans les apprentissages en mathématiques ou en français, selon qu'on soit face d'une classe à effectifs pléthorique. L'enseignant conçoit ainsi les apprentissages en fonction du domaine ou de la situation de la classe. L'expérience de la situation de classe lui permet de concevoir différemment sa relation aux élèves. Il croit que telle ou telle situation impose telle ou telle stratégie. Cela devient sa conception de la classe en lien avec sa subjectivité, une conception qui devient une connaissance dans la manière d'enseigner, une conception de la bonne pratique.

Au delà des apprentissages scolaires, les théories personnelles permettent aussi à l'enfant, à l'élève de recevoir, de recevoir une bonne éducation comme par exemple sur sa tenue en classe qui suppose de ne pas bavarder lorsque le maître fait cours ou lorsque son camarade de classe pose une question. Les théories personnelles, qui n'étaient jusque-là que des simples manières de concevoir des choses dans la vie de tous les jours, deviennent un savoir, une expérience de la pratique qui, à force d'être mobilisées, contribuent aux compétences pour enseigner pour ces enseignants avec peu ou sans formation initiale. Ces théories personnelles permettent de contourner le manque de matériel didactique et de méthodes pédagogiques qui peuvent être apprises en formation initiale.

De manière générale, comme le soulignent les enseignants interrogés, les théories personnelles sont leur propre « touche », leur marque de fabrique pour faire la classe. Elles sont nécessaires à la transmission des connaissances et se caractérisent par les valeurs et les qualités intrinsèques de l'individu. Elles sont la morale, tout ce qui est transmis par la culture, elles passent par des convictions personnelles, elles doivent être expérimentées préalablement par un vécu personnelle ou par une expérience indirecte. Une fois ce travail effectué elles pourront être mobilisées dans l'accomplissement de la tâche en classe.

L'ensemble de ces résultats de notre analyse vont être discutés et être mis en lien avec ce que pensent certains auteurs sur la professionnalisation et sur les pratiques enseignantes dans leurs classes. Comme tout travail de recherche, une synthèse des résultats est nécessaire pour situer le lecteur. La place qu'occupe la synthèse est souvent discutable. Dans ce travail comme dans certaines de recherches qui ont inspiré notre démarche, nous lui préférons une insertion dans la discussion.

7.3. Discussion

7.3.1. Synthèse des résultats

Le problème posé par cette recherche était d'interroger la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon. Nous nous sommes donc intéressés à deux types d'enseignants constituant notre corpus principal : 24 enseignants issus du dispositif de recrutement de 1200 enseignants recrutés par le gouvernement gabonais en 1997 et mis dans des situation de classe sans formation initiale, et 20 enseignants de l'école privée non confessionnelle qui enseignent aussi sans formation initiale. Il s'est agi de savoir quelles ressources ces enseignants sans formation initiale utilisent et comment les mobilisent-ils pour faire la classe ? Suite à une étude qualitative constituée d'enquêtes par questionnaire et entretiens semi-directifs, l'analyse des résultats a révélé que les ressources utilisées par nos enquêtés correspondent aux variables de notre hypothèse à savoir : les savoirs théoriques pour enseigner, les savoirs pratiques pour enseigner, les convictions et théories personnelles, et le travail collectif.

Sur les **savoirs théoriques**, nos enquêtés nous indiquent qu'ils se sont servis des manuels didactiques, des supports pédagogiques qu'ils se sont appropriés à partir des lectures personnelles pour faire la classe. Ainsi par exemple, ils ont dû par leurs propres moyens, trouver des méthodes pour apprendre aux enfants les compétences de base. Ils n'ont pas eu de formation, mais ils ont fait des recherches par eux-mêmes. Ils ont testé différentes méthodes contenus dans les manuels scolaires et ont sélectionné celles qu'ils ont pu assimiler. Certains d'entre eux ont complété ces méthodes avec celles qu'ils ont trouvées sur Internet et qui leur paraissaient plus appropriées. On pourra citer pour exemple une méthode qui s'appelle Borel Maissonny qui est donc un apprentissage de la lecture avec le dessin qui est la lettre, le son et l'association à un geste que ces enseignants ont trouvé beaucoup plus ludique pour les enfants et qui leur permis d'apprendre à lire. Ils ont donc étudié tous seuls ces méthodes pour pouvoir les enseigner aux enfants.

Ainsi, les théories de l'éducation qui se trouvent dans les livres et dans des supports Internet sont des guides, des « billes » supplémentaires qui leur permettent de s'approprier les savoirs théoriques. Ces théories sont les différentes façons d'enseigner et qui leur apprennent comment construire les progressions pédagogiques.

Cette appropriation des éléments théoriques issus de leurs lectures personnelle est venue donc combler le manque de la formation initiale qui est censée donner des outils théoriques qui permettent à l'enseignant de construire des notions pour faire cours. Ces savoirs théoriques sont les savoirs communs à tous les enseignants. Cependant, bien qu'évoqués par les enseignants sans formation initiale, ils sont la ressource la moins importante de la professionnalisation par l'expérience tel que le révèle l'analyse de nos résultats.

Concernant les **savoirs pratiques**, les enseignants interrogés soulignent qu'ils viennent de l'expérience de la pratique professionnelle. Ils ont été construits par le fait de l'activité quotidienne en classe. Ils ont essayé plusieurs méthodes qu'ils se sont appropriées par des lectures personnelles ou des savoirs issus des collectifs informels ou formels du travail scolaire, se sont trompés plusieurs fois, et, à force de faire, ils ont acquis les outils nécessaires à la pratique de la classe.

Comme on peut le noter dans les résultats obtenus, la pratique de l'enseignement s'acquière à force de faire. C'est une pratique que ces enseignants ne détenaient dans leurs débuts. Car, que dans leurs débuts, ils avaient des problèmes de gestion de la classe et rentraient en conflits avec les élèves dès qu'une situation venait à perturber le déroulement de la classe. Les enseignants avaient l'impression d'être transparents pour ces élèves et n'arrivaient pas souvent à les accrocher dans les apprentissages. C'était une situation très difficile que ces enseignants novices ont mal vécu. Avec le temps et la pratique quotidienne, ils ont compris par exemple que quand un enfant entre en classe en criant, il ne faut pas tout de suite rentrer en conflit avec lui et qu'il faut asseoir et poser les choses pour ne pas être dans une situation conflictuelle.

Cette pratique c'est le fait d'avoir été confronté plusieurs fois aux élèves, à des situations différentes de la classe. D'avoir expérimenté plusieurs niveaux de classe et savoir qu'on n'enseigne pas de la même façon les élèves du CP que ceux du CM2. Les élèves du CP ne savent pas encore se débrouiller tous seuls et que l'enseignant qui n'a pas encore l'expérience de ce niveau d'élèves, éprouvera des difficultés dans ses débuts.

Cette pratique s'obtient par l'expérience de la classe. C'est une pratique que ces enseignants non formés ont obtenu en s'aidant de leurs collègues anciens et en faisant des recherches par eux-mêmes. Ils ont testé différentes méthodes pour faire acquérir les connaissances aux élèves. A force de faire, les méthodes qui ont réussi et qui ont fait leurs preuves ont été sélectionnées et servent de base pour la pratique professionnelle.

Cette pratique doit s'éprouver par l'amour que ces enseignants ont pour les enfants et l'envie d'adapter les contenus au niveau de ces enfants. Car, pour ces enseignants, c'est l'une des conditions pour fonder les apprentissages et mettre l'élève au centre de ces apprentissages. Mais cette pratique, cette expérience de la pratique doit être réfléchie pour qu'elle se transforme en compétence pour enseigner.

D'une manière générale, ces enseignants soulignent que les savoirs pratiques découlent de l'expérience professionnelle. Cette expérience professionnelle c'est le fait de faire quelque chose et de garder le meilleur— de le retravailler et de garder le meilleur— c'est une expérience qui consiste en ce que les enseignants améliorent à chaque fois ce qui a manqué— c'est une expérience qui permet d'intégrer dans les apprentissages le retour des apprenants et qui fait qu'on garde ce qui a marché 4 ou 5 fois— c'est une expérience qui a permis de construire des outils qui fonctionnent avec tel public plutôt qu'avec un autre et qui permet d'adapter les apprentissages— c'est une expérience qui fait qu'à force de chercher et de trouver des méthodes, les enseignants se construisent et s'enrichissent et peuvent se considérer comme des enseignants professionnels qui peuvent prendre les élèves là où ils sont et les emmener là où ils peuvent, le plus loin possible— enfin, cette expérience de la pratique est une compétence qui se caractérise par la capacité de comprendre l'autre, d'avoir envie de transmettre et de savoir se remettre en question.

Sur les **théories personnelles**, nos enquêtés nous indiquent que n'ayant pas été formés, ils ont mobilisé les expériences issues de leurs parcours personnels, leurs croyances pour faire la classe. Ces théories personnelles sont ce en quoi ils croient, une expérience qui les a marqués quand ils étaient élèves par exemple. Avec le souvenir d'un maître qui faisait cours et qui les a marqués, ils vont l'emprunter son modèle et l'utiliser à leur tour face à leurs élèves. Ce sera par exemple le fait que pour mobiliser les élèves dans les apprentissages, il faut à certains moments les amuser, leur faire des blagues avant de pouvoir les engager dans les apprentissages. Un tel souvenir a rappelé à certains de ces enquêtés que c'est ainsi que procédait leur enseignant pour permettre à la classe de s'engager dans les apprentissages. Les élèves ayant ainsi pris confiance, ils vont travailler avec entrain, parce que ce maître les rassure par ses blagues, et ils savent ainsi que même s'ils se trompent, celui-sera là pour les aider plutôt que de les sanctionner. Cette mise en confiance c'est aussi de rassurer les élèves que l'enseignant est proche d'eux est qu'il est là pour les aider à avancer. C'est par exemple amener les enfants qui n'ont pas confiance en eux et qui ne veulent pas s'engager dans les

apprentissages de peur de se tromper, en dédramatisant les erreurs, en leur disant même que s'ils se plantent, même s'ils disent des absurdités, ce n'est pas grave. Cette façon de procéder a pu amener les élèves à être mis en confiance et à s'engager dans les apprentissages. C'est une théorie personnelle que l'un de nos enquêtés a acquise de sa mère qui elle-même était enseignante. Cette théorie c'est aussi ce qui a été expérimenté lors de premières années de cours et qui a été utilisé par la suite dans la situation enseignement-apprentissage. Cette mise en confiance est une forme d'éthique, le fait de se considérer comme étant là pour protéger les élèves, et même lorsqu'ils se trompent, les amener à essayer pour découvrir. C'est une manière de faire qui a caractérisé ces enseignants dans leur vie personnelle et professionnelle. Une éthique caractérisée par le fait de croire en l'être humain, de croire en l'enfant, c'est se dire qu'il est capable de faire quelque chose, et qu'à partir de la confiance qu'on a pu établir, on peut éveiller sa conscience et permettre ainsi la transmission des savoirs.

Cette théorie personnelle qui est aussi une croyance issue de l'histoire de vie, c'est le fait par exemple pour une mère de famille de transposer en classe ce qu'elle vit avec ses propres enfants à la maison. C'est ainsi par exemple que l'une des enseignantes a pu identifier qu'un élève qui n'avait pas mangé et qu'il fallait d'abord lui offrir un sandwich pour le solliciter dans les apprentissages. Cette dimension de mère est intervenue pour analyser le comportement d'un enfant.

Cette théorie personnelle c'est enfin une méthode de travail qu'on croit être adaptée aux enfants, une technique pour faire lire par exemple qu'on n'apprend pas à l'école. C'est par exemple associer des signes de mains à un son pour permettre à un enfant d'apprendre à lire.

En ce qui concerne le **travail collectif**, les enseignants non formés avec lesquels nous nous sommes entretenus, soulignent qu'il est la clé du développement de leurs compétences professionnelles. Ce travail collectif se fait dans le cadre d'une collaboration avec les pairs chevronnés qui leur ont donné des billes pour faire la classe. Ainsi, n'ayant pas été formés, ces enseignants ont observé leurs collègues anciens faire cours et ils se sont appropriés leurs modèles pour faire cours. C'est une collaboration qui se faisait aussi dans le cadre des échanges informels avec leurs collègues sur les difficultés qu'ils éprouvaient pour faire la classe. Lors d'un moment de récréation par exemple, ils évoquaient une situation de classe qui a mal tourné et demandaient conseil aux pairs chevronnés pour avoir des billes qui devaient

leur permettre de faire face à la situation de classe. L'expérience de ces collègues expérimentés est alors apparue comme la source de la construction de la professionnalité enseignante.

La collaboration se faisait dans le cadre d'un travail entre enseignants d'un même cycle autour des progressions mensuelles communes et des préparations des fiches pédagogiques. L'expérience des enseignants qui ont élaboré plusieurs fiches depuis des années a été capitale pour leur permettre d'avoir des outils théoriques qu'ils ont pu mobiliser dans leurs classes. Cette collaboration se faisait aussi dans le cadre où les enseignants chevronnés ayant testé plusieurs outils et ayant construit plusieurs préparations pédagogiques qui ont fait leur preuve et qu'ils ont testé auprès des différents publics scolaires, vont les transmettre à ces enseignants non formés pour qu'ils puissent à leur tour les utiliser dans leurs classes. C'est donc une collaboration qui a permis à ces enseignants non formés de profiter de la pratique des autres pour combler leur lacunes, une pratique qui leur a beaucoup apporté, qui les a beaucoup aidés, qui leur a apporté des solutions dans des situations de classe, qui leur a permis de rebondir et de trouver d'autres ressources pour faire la classe, d'être moins stressés dans leurs débuts, de savoir qu'il y a des choses qu'il faut faire ou pas, qui leur a apporté des bases connues qu'ils ont appliquées pour ne pas vivre la situation de souffrance supplémentaire due au fait qu'ils s'engageaient sur un terrain dont ils n'avaient pas les ressources nécessaires.

A cette collaboration de type informelle, s'est ajouté un travail collectif de type formel caractérisé par les animations pédagogiques, les séminaires sur l'approche par les compétences, les micro-enseignements et les microprojets. Ainsi par exemple comme ils ont pu le souligner, ils ont assisté à plusieurs animations pédagogiques organisées par les différentes circonscriptions scolaires pour construire des ressources qui leur ont permis de faire la classe. Ces animations pédagogiques traitent d'un sujet sur les situations d'enseignement-apprentissage, par exemple sur comment faire la lecture au CP. Un inspecteur de l'éducation nationale ou un conseiller pédagogique va animer ces travaux. Interviennent ensuite des débats autour desquels les enseignants échangent sur leurs expériences concernant la thématique choisie. Ces retours d'expériences vont permettre à ces enseignants qui prennent des notes, de pouvoir se constituer un capital qu'ils mobilisent dans leurs classes pour faire apprendre les élèves. Les séminaires vont se dérouler dans le même esprit mais sont

organisés au niveau national sur l'approche par les compétences qui apprend aux enseignants comment mettre l'enfant au centre du système éducatif.

Ce travail collectif de type formel se fait aussi dans le cadre d'une organisation scolaire au sein de la quelle sont institués des micro-enseignements qui vont permettre aux enseignants de présenter un morceau de programme devant leurs collègues et devant le conseiller pédagogique ou un autre encadreur pédagogique qui est le manager de cette organisation apprenante. S'en suivent des critiques sur la prestation pour permettre à l'enseignant d'améliorer sa pratique. Cet enseignant novice va intégrer ces critiques et va ainsi apprendre des billes pour faire la classe.

Les résultats ainsi obtenus permettent de mettre en évidence que pour se professionnaliser, les enseignants sans formation initiale construisent des ressources hétérogènes et que ces ressources sont fonction des savoirs théoriques, des savoirs pratiques, des théories personnelles et du travail collectif. Ces résultats établissent un rapport d'influence caractérisé par le fait la professionnalisation des enseignants sans formation initiale est influencée par les différentes ressources que nous venons d'évoquer et qui conditionnent l'apprentissage sur le tas. Ce rapport d'influence caractérise le **style énonciatif** du discours de l'ensemble des enquêtés. Ces résultats sont à discuter avec les connaissances sur la professionnalisation des enseignants et leur travail au quotidien.

Avant de commenter ces résultats, il nous semble d'abord opportun de revenir le choix de notre sujet de thèse, d'expliquer la méthode qualitative que nous avons choisie pour recueillir nos données, et signaler ainsi les difficultés et les biais pouvant résulter de ce travail.

7.3.2. Retour sur le choix du sujet

Notre thème porte sur la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon. Il part d'un double constat : les études sur la professionnalisation portent souvent sur la formation initiale qui serait le seul processus qui permet aux enseignants de pouvoir construire leur professionnalité enseignante entendue comme le construction des compétences pour enseigner — d'autre part, il y a au Gabon comme dans la plupart des pays en voie de développement, des enseignants qui enseignent sans formation professionnelle

initiale et qui font pourtant partie du corps d'enseignants et qui partagent au même titre que les enseignants formés, le statut de fonctionnaire.

L'intérêt de cette étude était donc d'interroger la notion de professionnalisation pour ces enseignants sans formation initiale et rendre compte qu'il y a d'autres types de professionnalisation que la professionnalisation initiale qui a donc pour idée qu'on va transmettre des savoirs via une formation initiale et que ceux-ci vont être mobilisés par les apprenants en situation de travail.

Dans cette étude, on sort d'une logique classique de professionnalisation avec pour postulat que des individus vont être mis en situation de travail et que par le fait de faire, ils vont construire des ressources qui vont leur permettre de construire des compétences professionnelles. C'est ainsi que les résultats ci-dessus sur lesquels nous reviendront en les mettant en lien avec les écrits d'autres auteurs, révèlent qu'au contact de leur objet de travail, les enseignants non formés avec lesquels nous avons travaillé, ont construit des ressources pour enseigner en utilisant les savoirs théoriques qu'ils ont appris dans des livres, dans savoirs pratiques qu'ils développés par le fait de faire, les théories personnelles qui sont des croyances qu'ils ont expérimenté dans la vie de tous les jours et qu'ils transposent dans les situations de classe, et, le travail collectif qui est la source la plus importante qui leur a permis d'avoir des billes pour enseigner.

Nous avons ainsi choisi une méthode qualitative pour recueillir les données de notre étude et avons voulu faire parler longuement nos enquêtés sur leur parcours de professionnalisation en faisant le pari qu'ils livreront de très riches informations²⁶³ sur les ressources qu'ils ont mobilisées pour se professionnaliser. Il s'agissait de recueillir le point de vue subjectif des enseignants non formés sur le parcours de professionnalisation de manière à saisir les rationalités et les stratégies qu'ils ont mises en place pour se professionnaliser. Cette méthode se justifie par le fait nous ne voulions pas mener une étude statistique de l'ensemble des enseignants recrutés sans formation initiale au Gabon, mais d'avoir les opinions d'un échantillon non représentatif, en saisissant les traits saillants qui caractérisent une population donnée sur ce thème de la professionnalisation par l'expérience. Le choix de la méthode qualitative n'est pas simplement dû au fait de ne pas construire un échantillon quantitatif, mais au fait que cette méthode s'est révélée plus adaptée à notre sujet qui s'intéresse au jeu

²⁶³ Bréchon P., Enquêtes qualitatives, Enquêtes quantitatives, *Op.Cit.*

des acteurs sociaux dans une circonstance particulière²⁶⁴. Nous considérons ainsi l'apprentissage par l'expérience des enseignants comme une circonstance particulière de la professionnalisation. C'est donc le jeu de ces enseignants sans formation initiale en prises avec les situations de classe que nous voulions saisir.

Ainsi, ce jeu des acteurs est à commenter par les apports de la littérature sur le concept de professionnalisation, sur le travail des enseignants qui rend compte du processus de professionnalisation et des ressources hétérogènes que ces enseignants sans formation initiale mobilisent pour faire la classe.

7.3.3. Des ressources hétérogènes pour la professionnalisation par l'expérience

La synthèse de nos résultats ci-dessus nous présente les résultats de notre travail sur la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon. Ces résultats soulignent que les enseignants sans formation initiale mobilisent des ressources hétérogènes pour faire la classe. Ainsi que nous pouvons le lire dans notre synthèse, ces ressources sont des savoirs théoriques pour faire la classe, des savoirs pratiques pour faire la classe, des théories personnelles pour faire la classe et le travail collectif avec les pairs chevronnés qui sont une ressource qui permet à individus sans formation initiale de pouvoir enseigner. Ces ressources n'ont pas été construites dans le cadre d'une formation initiale professionnelle. C'est donc par ces moyens détournés que ces enseignants ont pu se construire les outils nécessaires pour faire acquérir les connaissances et mobiliser les élèves dans leurs apprentissages. Ils ont permis à ces enseignants qui ne sont pas passés par le processus classique qui permet à des individus d'appartenir à la profession d'enseignant, de découvrir les ficelles du métier, d'avoir des techniques propres à la profession et d'acquérir ainsi des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui caractérisent la profession d'enseignant. Mais ces résultats ne prétendent pas pour se professionnaliser, il n'est pas nécessaire de passer par une formation initiale. Ils sont un moyen détourné de la professionnalisation qui permet à des populations d'enseignants non formés, à défaut d'acquérir des compétences nécessaires à la pratique enseignante et se définir ainsi comme des enseignants professionnels à part entière, d'avoir au moins des « billes », des tours de mains, des routines qui permettent à un

²⁶⁴ Bréchon P., Enquêtes qualitatives, Enquêtes quantitatives, *Op.Cit.*

enseignant de faire face à des situations de classe. Ils ne peuvent être généralisés à des systèmes éducatifs planifiés et dotés des moyens suffisants pour pourvoir former ou accompagner l'ensemble des enseignants. Ces résultats sont d'abord pertinents pour des systèmes éducatifs qui n'arrivent pas à professionnaliser leurs enseignants par la voie classique, et, ils permettent de réfléchir sur des moyens d'ajustement qui peuvent permettre à ces enseignants non formés de pouvoir verbaliser sur leurs pratiques et partager la rhétorique collective de la profession d'enseignant. Ils sont ensuite pertinents pour la recherche dans la mesure où ils renseignent sur d'autres modes de professionnalisation auxquelles les auteurs traitant de ce sujet ne pensent pas forcément ou abordent de manière marginale.

Ceci étant, il nous a semblé important dans un premier temps de revenir sur le fait principal de notre travail et son implication, en précisant dans quelles circonstances ces résultats peuvent être pertinents pour enfin les discuter avec les résultats d'autres auteurs traitant de la professionnalisation. Ainsi, ces résultats qui nous renseignent sur les savoirs hétérogènes que mobilisent les enseignants sans formation initiale, sont déclinés en connaissances que les enseignants s'approprient pour faire la classe.

Notre intention ici n'est pas de rentrer dans les débats tranchés sur les savoirs et les connaissances. Il s'agit pour nous de considérer simplement qu'on parle de l'apprentissage des savoirs, de la production des savoirs scientifiques, alors qu'on parlera de l'appropriation ou de la construction des connaissances par le sujet²⁶⁵. Les savoirs sont sous le primat de l'objectivité, ils sont stabilisés et reconnus par une communauté scientifique et culturelle donnée lui conférant une puissance explicative. Ce sont des données extérieures au sujet, des connaissances détachées de toute subjectivité et sont communicables et partagés. Les connaissances sont le résultat d'une expérience personnelle liée à l'activité d'un sujet doté des « qualités affecto-cognitives », sont de l'ordre de la subjectivité et donc intransmissibles. Elles sont de l'ordre de l'intime, témoignent de la relation qui s'instaure entre un individu et un objet, et comportent une dimension identitaire qui témoigne du projet de professionnalisation²⁶⁶. C'est cette notion d'expérience personnelle, d'appropriation des connaissances par le sujet qui nous permet dans cette discussion de décliner les différents savoirs qui ont caractérisé les résultats de notre travail, en connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sous le regard des lectures des différents auteurs.

²⁶⁵ Sorel M., Wittorski R. (dir), La professionnalisation en actes et en questions, *Op.Cit.*

²⁶⁶ Sorel M., Wittorski R. (dir), *Idem.*

7.3.3.1. La professionnalisation par les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives correspondent aux savoirs théoriques que nos résultats ont révélés. Les résultats ont révélé que ces savoirs théoriques ont été appris par les enseignants dans les livres, les manuels pédagogiques et sur internet. Ils se les ont appropriés et les ont expérimentés pour construire des contenus pédagogiques. Cette appropriation fait que ces savoirs intériorisés par le sujet deviennent des connaissances que l'enseignant non formé mobilise pour construire des fiches pédagogiques, pour s'adapter à la spécificité de chaque apprenant.

Il s'agit ici des connaissances des programmes scolaires, de la prescription institutionnelle qui contribue à rendre homogènes des organisations et des pratiques scolaires. Ce sont donc ces programmes qui servent à évaluer et à comparer les connaissances scolaires transmises à l'ensemble des élèves et sans lesquels l'enseignement perdrait son unité²⁶⁷. Il s'agit des connaissances liées au métier d'enseignant, de la rhétorique collective propre à ce métier que chaque enseignant s'approprie pour se considérer comme un membre à part entière de la profession. Ces programmes et objectifs scolaires, ces contenus de la matière et contenus pédagogiques, sont des connaissances qui caractérisent « *un corps professionnel qui s'est constitué ses valeurs, ses règles déontologiques, ces prérogatives et par la même la maîtrise de son espace professionnel au sein de l'organisation du travail* ». ²⁶⁸

Cette appropriation des connaissances suppose donc une adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes collectives²⁶⁹ de l'enseignement et conduit au développement d'une professionnalité à partir des compétences nécessaires à la pratique et qui activent par ailleurs des composantes identitaires²⁷⁰. De cette appropriation des connaissances, il s'agit de construire la professionnalité enseignante entendue comme la compétence pour enseigner.

²⁶⁷ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*

²⁶⁸ GIP alfacentre - Lieu ressources Nouvelles Compétences Nouvelles Qualifications, *Op.Cit.*

²⁶⁹ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n°94, 1991.

²⁷⁰ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, *Revue Française de Pédagogie*, n°105, octobre-novembre-décembre, 1993.

Ces connaissances sont des contraintes qui définissent la tâche des enseignants qui est elle-même est définie par un but [...] et des conditions particulières d'atteintes de ce but²⁷¹. Comme le souligne Shulman²⁷², ces connaissances dites déclaratives sont des connaissances sur les buts scolaires et les valeurs de l'éducation, les connaissances disciplinaires et théoriques qui sont liées à la disciplines à enseigner, les connaissances curriculaires relatives aux connaissances de la matière, aux concepts à enseigner et aux compétences qui y sont exigées, les connaissances pédagogiques qui sont liées à la gestion de classe et la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, les connaissances didactiques portant sur la résolution de problèmes, les procédures cognitives, aux difficultés d'apprentissage des élèves, et la gestion des erreurs, les connaissances sur les apprentissages des élèves et la façon dont ils se les approprient, et, les connaissances sur le contexte général de l'établissement et de la classe. Ainsi, Ces connaissances déclaratives qui définissant la tâche, requièrent de la part des enseignants des connaissances pédagogiques, des connaissances des contenus et des connaissances des contenus pédagogiques qui sont les « fondements cognitifs » du métier d'enseignant²⁷³.

C'est ainsi que pour faire la classe, ces enseignants qui n'ont pas été formés, ont dû s'approprier via des lectures personnelles, des connaissances pour théoriser les contenus à transmettre aux élèves. De ce fait, lorsqu'on expose par exemple les faits aux élèves, on leur transmet des connaissances déclaratives. Comme nous l'avons vu dans la seconde section de cette thèse, les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours²⁷⁴ et font partie des connaissances pédagogiques. Elles sont des connaissances théoriques qu'on pourrait assimiler à des savoirs théoriques, des connaissances de faits, des lois ou des principes²⁷⁵. Ce sont des principes qui guident l'action des enseignants. Elles permettent à l'enseignant de verbaliser sur les savoirs de la profession enseignante. Se les approprier via des voies de professionnalisation multiples, est un gage de « l'efficacité individuelle ou collective dans

²⁷¹ Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

²⁷² Shulman L.S., Paradigms and Research Programs in the study of teaching, in Wittrock M.C. (dir), *Handbook of Research on Teaching: A project of American Educational Research Association*, 3^e édition, New York, 1986.

²⁷³ Désilets M., Connaissances déclaratives et procédurales : les confusions à dissiper, *Op.Cit.*

²⁷⁴ Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 6^e édition, Paris, 2004.

²⁷⁵ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit.*

l'exercice de la profession »²⁷⁶. Dans le cadre de la formation initiale, ces connaissances sont apprises avec pour intention qu'elles vont être mobilisées par les enseignants pour construire des situations d'enseignement-apprentissage. Le postulat étant que les savoirs sont appris en formation, précèdent la pratique. Dans le cadre de l'apprentissage par l'expérience où les enseignants apprennent sur le tas, ils sont confrontés à des situations où ils doivent préparer des fiches pédagogiques. Ils se tournent ainsi vers des manuels qui vont leur donner des outils théoriques pour construire les enseignements. C'est ce qu'affirment aussi les enseignants vacataires sans formation initiale de notre corpus 2 qui nous a servi de notre pré-enquête. Ils ont eu aussi recours à des lectures des manuels, à des consultations sur Internet pour s'approprier des contenus théoriques qui leur ont permis de faire la classe. Le témoignage suivant peut illustrer ce propos : « *« Les débuts ont été laborieux la première année. Je n'avais pas de progression annuelle à suivre, je suivais les pages du manuel... »*. (Prof2, femme, 35ans, 12ans d'ancienneté, lycée privé catholique). Suivre les contenus théoriques issus des manuels, reste ainsi le moyen pour ces enseignants qui ne sont pas passés par une formation initiale, de pouvoir s'approprier les savoirs théoriques et donc les connaissances déclaratives comme nous l'avons déjà souligné. Ces propos trouvent aussi écho auprès des grands témoins de l'encadrement des enseignants (corpus 3) qui supposent que les enseignants non formés peuvent s'approprier les théories de l'éducation sur les « *manuels scolaires, les forums ou sites Internet qui proposent des conseils, des outils, des fiches de préparation de séance plus ou moins pertinentes ; les livres du maître, les instructions et les rubriques d'aide que l'on trouve sur le site ou les publications du ministère qui proposent de plus en plus d'outils* ». Pour ces grands témoins, c'est « *l'assemblage de tout cela qui constitue les ressources disponibles auxquelles s'ajoutent les interventions, les visites des conseillers pédagogiques dans le cadre de l'accompagnement de ces enseignants* ». Dans le cadre de leurs missions il leur arrive de rencontrer des enseignants qui s'approprient les théories de l'éducation sur les manuels destinés aux élèves, le cahier d'activités et le cahier des situations cibles qui décrivent les compétences à acquérir. Ces propos mettent donc en évidence qu'au-delà du manque de formation initiale, ces enseignants ont intégré qu'on ne peut enseigner sans intégrer les notions théoriques qui constituent le socle commun de la profession d'enseignant.

²⁷⁶ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèse, *Op.Cit.*

Ainsi, qu'il soit initial ou sur le tas, ce processus d'acquisition des connaissances déclaratives, est un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, aussi bien au niveau individuel qu'à celui du groupe professionnel²⁷⁷. Nous l'avons vu dans notre analyse, le processus d'amélioration des capacités de nos enquêtés, s'est élaboré par une documentation progressive qui était fonction des besoins qu'éprouvaient ces enseignants non formés dans la construction de leurs enseignements. Une documentation caractérisant ainsi une auto-formation pour s'approprier les théories de l'éducation. C'est une auto-formation qui révèle un processus d'amélioration des capacités pour faire la classe par une lecture des divers manuels que ces enseignants non formés confrontent, des lectures personnelles et permanentes pour se constituer un répertoire théorique indispensable pour la transmission des connaissances aux élèves. Un répertoire que l'institution scolaire prescrit à l'ensemble des enseignants pour faire leur travail. Comme nous l'avons souligné plus haut, ce sont des informations factuelles renvoyant aux connaissances théoriques qu'une communauté de pratiques reconnaît et s'expriment sous forme de règles ». Elles se rapportent au sens général et ne dépendent pas du contexte. Elles s'extériorisent dans le langage naturel ou symbolique, existent indépendamment de leur utilisation possible, porte sur des faits, sont facilement accessibles à la verbalisation et se traduisent sous forme dénoncés verbaux des faits ou des règles d'action. Elles renvoient à ce que nous connaissons²⁷⁸. Il s'agira par exemple de la connaissance du rôle du verbe dans la phrase, de la définition d'un terme, ou de connaître les règles d'accord du participe passé. Dans ce type de connaissances, on parlera de « savoir que » et non de « savoir comment »²⁷⁹.

De ce point de vue, on retrouve une adhésion des enseignants non formés à la dimension prescriptive de travail enseignant. La prescription institutionnelle est ce dont chaque enseignant s'approprié pour réaliser le travail au quotidien. Comme nous l'avons souligné, les prescriptions sont un registre produisant une série de normes [...] qui sont souvent des déclinaisons des principes généraux auxquels s'ajoutent des règles et des recommandations²⁸⁰. Il s'agit là de la description de la mission d'enseignement qui est à la fois poursuivre des

²⁷⁷ Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèse, *Op.Cit.*.

²⁷⁸ Fischer J.-P., La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP, revue française de pédagogie, n° 122, 1998.

²⁷⁹ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit*

²⁸⁰ Lessard C., Meirieu P., L'obligation des résultats, en éducation, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux, De Boeck, Bruxelles, 2005.

objectifs de socialisation (éduquer) et d’instruction dans un contexte d’interaction avec les élèves en utilisant les outils de travail que sont les instructions du ministère de l’éducation, des programmes, des guides pédagogiques, qui définissent la nature des fins et offrent les moyens pour les atteindre. Cette mission renvoie à la transmission et l’acquisition de la matière par les élèves, puis la dimension de l’éducation de socialisation au sens large²⁸¹. Il s’agit donc de définir des tâches de transmission de connaissance et de méthodes, de promotion de l’apprentissage et du développement personnel des élèves, d’élaboration d’un système de valeurs, d’attitudes positives à l’égard de la culture...²⁸². Cette dimension prescriptive est censée rendre compte de la qualité du service rendu par les enseignants et est le moyen de « contrôle scientifique » de la professionnalisation des enseignants et un contrôle « éthique de la pratique »²⁸³.

Mais ces connaissances déclaratives qui ne peuvent être que des simples intentions censées guider l’action des enseignants, sont flous et souvent pas comprises par des enseignants qui sont amenés à les traduire en actes dans les procédures de leur travail au quotidien. C’est ainsi qu’on passera des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales et conditionnelles qui sont réellement convoquées lorsque les enseignants réalisent leurs tâches.

7.3.3.2. La professionnalisation par l’appropriation des connaissances procédurales et conditionnelles

Les connaissances déclaratives sont convoquées dans le cadre de l’activité de l’opérateur. Elles décrivent ce que font réellement les enseignants dans le travail au quotidien. Ces connaissances déclaratives correspondent à ce que nos résultats ont appelé les savoirs pratiques ou les savoirs de l’expérience. Ces connaissances se construisent progressivement et s’inscrivent dans des temporalités que l’analyse de nos résultats a appelé « début_et_fin ». Le début étant l’entrée dans le métier et la fin étant l’expérience dans la pratique enseignante. Ce sont les connaissances de la pratique que les enseignants non formés ont réellement mobilisé en classe et qui ont été acquises par le fait de faire. Ce sont les tours de mains des enseignants qui leur permettent de faire la classe.

²⁸¹Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, De Boeck, Bruxelles, *Op.Cit.*

²⁸²Durand M., *L’enseignement en milieu scolaire*, *Op.Cit.*

²⁸³Wittorski R., *Professionnalisation et développement professionnel*, *Op.Cit.*

Comme il a été dit dans notre deuxième section, ces connaissances sont de l'ordre de l'action, du savoir-faire et font aussi partie des connaissances pédagogiques. Elles réfèrent ainsi aux connaissances qui doivent être exercées²⁸⁴. En décrivant les procédures du travail enseignant, elles répondent à la question comment font les enseignants pour réaliser telle ou telle tâche ? Il s'agit donc de décrire les étapes et les procédures pour réaliser une tâche. Elles correspondent au savoir-faire, sont liées à l'action et s'actualisent dans des séquences d'action. Ce sont des connaissances de l'action qui se distinguent des savoirs théoriques²⁸⁵. Comme nous l'avons souligné, il s'agira par exemple de savoir accorder les participes passés d'un verbe ou de résoudre une série de multiplication.

Ainsi, nos enseignants non formés qui n'avaient aucune connaissance pratique, ont dû se tromper plusieurs fois, ont fait un travail de bricolage pour faire la classe, et, à force de faire, ils ont trouvé des astuces pour faire acquérir des connaissances aux élèves. On est donc passé de la simple description des procédures à une mise en place des stratégies qui détournent une difficulté pour faire la classe. Ainsi, les connaissances procédurales se sont transformées en connaissances conditionnelles qui tiennent compte des conditions de l'action au-delà des procédures nécessaires à la réalisation d'une tâche. Les connaissances conditionnelles sont des connaissances de contenus qui ont pour objet les conditions de l'action. Elles sont des connaissances stratégiques ou pragmatiques²⁸⁶ et concernent le « quand » et le « pourquoi ». Comme nous l'avons aussi souligné, il s'agira par exemple d'identifier dans un texte, le moment approprié pour utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche et savoir pourquoi il est approprié d'utiliser telle ou telle démarche. De ce point de vue, il s'agit alors de la pertinence de l'utilisation d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'une stratégie, d'adapter une stratégie à une situation donnée, et donc de considérer que les connaissances conditionnelles sont les « connaissances responsables du transfert des apprentissages »²⁸⁷.

Ces connaissances conditionnelles ont pu être verbalisées par les enseignants gabonais non formés à travers une mise en place de stratégies face à des classes à effectifs pléthoriques où certains d'entre eux étaient souvent obligés de faire travailler les élèves en divisant la classe en différents groupes pour les mobiliser dans les apprentissages. Il n'était pas possible pour

²⁸⁴ Fischer J.-P., La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP, *Op.Cit.*

²⁸⁵ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit.*

²⁸⁶ Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, *Op.Cit.*

²⁸⁷ Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, *Op.Cit.*

eux de procéder autrement que par cette stratégie étant donné que certaines classes comportaient 80 à 100 élèves. Dès lors, les procédures pédagogiques pour transmettre les connaissances ne suffisaient donc pas. Il a fallu tenir compte des conditions des écoles gabonaises pour faire la classe. On a pu le constater aussi lorsqu'un enseignant qui avait une classe de 120 élèves a dû la diviser en deux classes dont un groupe avait cours le matin et l'autre l'après-midi pour avoir une situation à peu près sereine pour faire la classe. Cette stratégie a été acquise pour avoir déjà enseigné dans des classes à mi-temps que connaissent la plupart des écoles urbaines gabonaises. C'est une expérience de la pratique qui lui a appris à procéder ainsi et qu'il n'était pas possible de mettre en place dès l'entrée dans le métier.

On voit donc là qu'au-delà de la dimension prescriptive du travail enseignant et des connaissances déclaratives qui la caractérisent, les enseignants ont eu recours à la dimension interprétative du travail enseignant. Une dimension interprétative qui souligne comme l'avons déjà évoqué, que l'enseignement ne correspondant pas à des objectifs qui sont opératoires mais sont de nature herméneutique, ils doivent leur donner une signification en opérant un travail d'interprétation qui est fonction de leur propre subjectivité et des situations vécues²⁸⁸. Cette dimension qui favorise l'autonomie des enseignants caractérise l'une des facettes de la professionnalité enseignante.

Cette interprétation est un « continuel va-et-vient » entre les programmes éducatifs et les contraintes de la réalité de la profession enseignante et supposent de hiérarchiser les éléments interprétés — elle implique de ne retenir que les éléments jugés importants et nécessaires pour les élèves — elle est fonction de l'expérience des enseignants, ce qui suppose qu'« *on n'applique pas les programmes de la même façon suivant qu'on a accumulé une expérience certaine ou qu'on soit au début de sa carrière* ». En effet, les enseignants expérimentés « *réussissent à organiser et à ajuster leur temps tout en respectant le programme qu'ils doivent suivre alors que les novices ou moins expérimentés [...] concilient l'horaire et le programme tout en s'efforçant de ne rien omettre et s'assurent que tous les enfants réussissent leur apprentissage* »²⁸⁹

Avec l'exemple de notre enseignant non formé, on voit là que l'expérience de la pratique s'est construite au fil du temps. Ainsi qu'il a déjà été souligné, avec l'expérience vient donc « *une*

²⁸⁸ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien, *Op.Cit.*

²⁸⁹ Tardif M., Lessard C., *Idem.*

plus grande capacité à maîtriser le temps d'enseignement, à s'en faire un allié, à ne plus le voir comme une épée de Damoclès [...]. L'expérience est alors une source première de la compétence et du savoir-enseigner»²⁹⁰. Nos analyses ont révélé qu'au fur à mesure qu'ils commettaient des erreurs dans la pratique quotidienne et y remédiaient, cette expérience leur permettait de mieux faire et ne plus commettre les mêmes erreurs qu'au début. C'est donc au contact permanent de la matière à enseigner que ces enseignants sans formation initiale ont pu construire des ressources qui leur ont permis de faire la classe. Cette situation est bien caractéristique du travail enseignant où en tant que novice on tombe plus facilement dans l'imprévisibilité et qu'avec l'expérience on assimile mieux les situations d'enseignement-apprentissage. L'expérience n'est pas donnée et doit être construite par les individus eux-mêmes²⁹¹. Elle est donc à voir avec le sujet qui doit trouver des solutions adaptées aux situations qui se présentent à lui. Il s'agit là de mettre en évidence que les théories de l'apprentissage par l'expérience soulignent que les pratiques sont constitutives de l'expérience. Les enseignants non formés qui n'avaient pas d'autres ressources se sont appuyés sur la pratique quotidienne pour trouver des outils qui leur ont permis de faire la classe. Cela revient à considérer l'expérience comme une production des apprentissages à partir des actions réalisées en classe. Ce sont ces actions qui à travers l'expérience de la pratique ont permis à ces enseignants non formés de mieux gérer le temps dans la transmission des connaissances, de mieux suivre individuellement certains élèves en difficulté. On retrouve-là l'idée selon laquelle les connaissances conditionnelles, les savoirs de l'activité décrivent les savoir-faire accumulés par une personne suite à une expérience professionnelle. Il s'agit ici de la logique d'appropriation des savoirs de l'activité²⁹². On parlera ainsi d'une logique de la professionnalisation qui mobilise les enseignants dans des « contextes de travail » et qui font « appel aux ressources des personnes »²⁹³.

Ces connaissances conditionnelles qui renvoient aux enseignants en prises avec les situations de travail, nous renseignent aussi sur la dimension écologique du travail enseignant. Cette

²⁹⁰ Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, *Op.Cit.*

²⁹¹ Dubet F., *Rôle et expérience*, In Centre de Recherche sur la Formation (éd), *L'analyse de singularité de l'action*, PUF, Paris 2000.

²⁹² Le Boterf G., *De la navigation professionnelle*, Les Editions d'organisation, Paris, 1997.

²⁹³ Wittorski R., *Professionnalisation et développement professionnel*, *Op.Cit.*

dimension qui indique selon de Doyle²⁹⁴ que le travail enseignant présente l'activité enseignante comme dépendant du contexte et de la situation, que celui-ci se caractérise par une multiplicité d'interactions entre les acteurs de la classe, une *pluridimensionnalité* de la situation de classe, une *imprévisibilité* des évènements, une *simultanéité* de ces évènements marquée par les différents comportements des élèves en classe, une *immédiateté* des évènements se déroulant au cours d'une leçon et conduisent de ce fait, l'enseignant à « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude »²⁹⁵. Ces situations immédiates et imprévisibles qui caractérisent le travail des enseignants, sont interprétées là aussi en fonction de l'expérience que les enseignants ont accumulée à force de faire et au fil des années. Ce sont comme nous l'avons vu, des connaissances de la pratique issues des expériences quotidiennes de la profession et qui constituent l'un des objectifs majeurs de la professionnalisation. Une expérience issue des rapports aux élèves et qui tient un rôle important dans la construction de l'expérience professionnelle²⁹⁶.

Ces connaissances construites par l'expérience de la pratique quotidienne permettent aussi de mettre en évidence la constitution de répertoire pédagogique d'un enseignant novice sans formation initiale et de mieux appréhender le développement professionnel des enseignants et partant, de mieux saisir la professionnalisation par l'expérience de ces enseignants. L'expérience ici met en évidence que le processus de construction des capacités permet de faire la classe. Comme le souligne les propos d'un des enseignants du corpus 2, cette expérience, ce contact avec la matière à enseigner « *est très importante. Elle permet de passer des difficultés, parfois des échecs pour progresser* » (prof2). Ce travail au quotidien a permis de « *s'adapter progressivement aux élèves, de développer les compétences demandées et de savoir gérer les relations humaines* » (prof 4). Du statut de novice où ils n'avaient aucune capacité, le contact avec les situations de classe les a dotés d'un capital pédagogique pour faire la classe. Cette construction progressive de la compétence pour enseigner, se retrouve aussi chez les enseignants formés lorsqu'ils débent dans la profession. C'est ainsi qu'un des enseignants étant passé par la formation initiale au Gabon souligne qu'avec l'expérience de la

²⁹⁴ Doyle, W., Ponder, G. I., Classroom ecology : some concerns about a neglected dimension on research on teaching. *Contemporary Education*.

²⁹⁵ Perrenoud P., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe, ESF, 1996.

²⁹⁶ CREN, Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Revue Recherche en Education, n°8, Janvier 2010.

pratique, il est « *devenu plus rapide dans la manière d'enseigner, respecte de plus en plus le temps imparti aux cours, et, il s'est aussi adapté avec les termes pédagogiques alors qu'au début il tâtonnait et était lent* ». (ENI7, corpus 2, 7 ans d'ancienneté, 31ans). Ces propos ont été évoqués par l'ensemble des enseignants de ce corpus 2. Pour ces enseignants, les savoirs de la pratique sont les savoirs enseignés réellement et qui se développent au fil des années. Ils sont à la base de ce qu'on transmet vraiment aux élèves. C'est ce qui explique que les débutants construisent progressivement des matrices pragmatiques et cognitives organisées progressivement en réseaux, et inégalement conceptualisées qui témoignent de leur professionnalisation²⁹⁷.

Mais pour que cette expérience pédagogique devienne un capital qui puisse constituer une compétence pour enseigner, elle doit être réfléchie. Notre travail a révélé que cette expérience de la pratique a souvent été confrontée avec les pairs enseignants que nous développerons plus largement dans les parties qui vont suivre. C'est ainsi que nous convenons avec Schön que pour apparaître ainsi comme un facteur clé de l'acquisition de compétence professionnelle et plus encore de l'organisation structurante d'une identité personnelle d'enseignant, l'expérience doit être médiée à un plan cognitif, en tant que pratique réflexive²⁹⁸. Ne pas réfléchir sa pratique, c'est plonger dans des routines qui consistent à faire tout le temps la même chose et ne pas tenir des situations de classe qui peuvent varier d'une école à une autre et d'une classe à une autre classe.

Les connaissances déclaratives et conditionnelles étant au cœur de l'activité enseignante sont de nature différente. Elles sont mobilisées en fonction de la subjectivité, et du parcours personnel et professionnel de chaque enseignant. La nature des ces connaissances est un élément important qui nous permet aussi de comprendre les ressources mobilisées pour la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale. C'est donc autour de la notion de connaissance ouvragée des enseignants que nous allons interroger les connaissances plurielles que les enseignants non formés ont réellement mobilisées pour faire la classe et progressivement se développer professionnellement.

²⁹⁷ Piot, T., Professionnalisation des professeurs d'école novices : le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles. *Recherches et Éducatons*, n° 7, octobre 2012.

²⁹⁸ Schön D. A., *Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Editions Logiques, Québec, 1994.

7.3.3.3. La professionnalisation par les connaissances ouvragées

Au-delà des connaissances dues à l'expérience de la pratique, les connaissances ouvragées ou travaillées sont de nature plurielle. Elles correspondent aussi à ce que nos résultats ont appelé « convictions et théories personnelles ».

Comme nous l'avons signifié au début de notre troisième section, la connaissance dite ouvragée est une connaissance plurielle que l'enseignant mobilise en classe dans sa pratique quotidienne. C'est une connaissance professionnelle en lien étroit avec le travail des enseignants dans l'école et dans la classe²⁹⁹ et qui comporte la panoplie des croyances, des postulats, des intérêts et des expériences qui influencent le comportement des individus au travail³⁰⁰. Nous tenons ici à insister sur la notion de croyances des enseignants pour faire la classe. Ces croyances sont des théories personnelles que les enseignants mobilisent pour faire face à des situations d'enseignant-ment apprentissage et construire ainsi des ressources qui leur permettent de se professionnaliser.

Nos résultats ont révélé que ces enseignants sans formation se sont souvenus de leur condition d'élève où un enseignant qui les avait impressionnés, constitue un modèle que ceux-ci utilisent à leur tour pour enseigner. Le modèle de cet ancien maître devient donc une croyance, une théorie personnelle qu'ils s'approprient pour enseigner. C'est ainsi par exemple qu'un enseignant avait évoqué que pour mobiliser les élèves dans les apprentissages, son ancien maître devait d'abord rassurer ses élèves en les amusant, en procédant par des blagues pour que ceux-ci éprouvent le besoin de s'engager dans les apprentissages. On a là l'idée que l'enseignement ce n'est pas seulement transmettre des contenus, mais aussi de mobiliser un ensemble de situations qui permettent aux élèves d'être attentifs et de se mobiliser dans les apprentissages qui leur sont proposés par les enseignants. Ces théories personnelles comme leur nom l'indiquent sont propres à la personne et s'expriment par des croyances qui ont par exemple pour source le fait d'être une mère qui transpose son expérience de mère de famille à l'école. C'est ainsi que comme l'avons indiqué dans l'analyse des résultats, une mère avait repéré qu'un de ses élèves étant triste et n'étant pas impliqué dans les apprentissages, avait un souci dont il fallait résoudre avant de l'engager dans les apprentissages. Elle s'était ainsi entretenue avec celui-ci qui lui avait révélé qu'il avait faim. Elle n'a pas eu d'autres moyens que de lui acheter un sandwich avant de le ramener en classe pour qu'il puisse enfin

²⁹⁹ Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, *Op.Cit.*, p.364.

³⁰⁰ Kennedy M., *Working knowleged. Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization*, 5(2), p.193-211.

apprendre comme les autres élèves. C'est sa condition de mère qui lui a offert ce repère et qui l'a aidé ainsi à mobiliser cet élève dans les apprentissages. C'est dans cet ordre d'idée que Maurice Tardif et Claude Lessard³⁰¹ soulignent qu'au-delà de s'approprier la prescription institutionnelle, les enseignants ont une représentation des élèves s'exprimant par le fait que « leur travail est un travail émotionnel découlant de la nature interpersonnelle des rapports enseignant/élèves ». On peut donc convenir avec ces auteurs que pour « *les enseignants (hommes) l'émotion face aux élèves est médiatisée par la matière enseignée alors que chez les femmes, elle porte directement sur la personne des élèves, sur ce qu'ils sont plus que sur ce qu'ils peuvent apprendre. Elles sont plus ouvertes à la relation d'aide, elles enseignent les comportements sociaux de base. L'aspect affectif est une dimension importante dans l'interaction maître/élève [...]. Elle suscite de la motivation [...] et fait appel à des émotions positives ou négatives* ». C'est cette émotion qu'a ressentie cette enseignante face à son élève en lui apportant l'aide nécessaire pour le mobiliser dans les apprentissages.

A cette situation affective qui caractérise aussi le métier d'enseignant on a pu repérer lors de nos entretiens, des stratégies qui ont conduit un enseignant à utiliser du matériel de fortune pour pouvoir tracer un cercle. Il s'est agi comme nous l'avons déjà souligné dans l'analyse des données, d'un enseignant qui a dû utiliser une ficelle qu'il a joint à une craie et un clou pour tracer un cercle. La pointe du clou a remplacé la pointe d'un compas et d'un mouvant circulaire avec la ficelle tendue, la craie qui y était attachée a permis de pouvoir tracer un cercle pour l'étude d'une notion en mathématiques. Il s'était inspiré du modèle d'un collègue qu'il s'était approprié pour faire la classe. Au-delà de l'apprentissage par vicariance qui suppose d'apprendre par le fait d'observer et de produire ce que fait un modèle, il y a la notion d'une théorie personnelle qui a été construite pour faire la classe. Cet enseignant a essayé une théorie qui avait marché et se l'est appropriée pour en faire une théorie personnelle qui permet de faire cours. Cette théorie est devenue une croyance qui suppose que même si on n'a pas le matériel adéquat, on peut avoir recours à une technique issue de notre expérience pour faire apprendre les élèves. Comme on peut le lire dans le témoignage d'un de nos enquêtés, au de-là des expériences de vie, ces théories personnelles peuvent aussi se construire sur le terrain. «...on peut les acquérir sur le terrain, comme je disais, par la recherche, la réflexion aussi. Parce que, personnellement quand je mène les cours de français

³⁰¹ Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, *Op.Cit.*

avec les petites classes par exemple, pour faire comprendre les voyelles aux enfants, pour qu'ils n'oublient pas, je procède avec les bras pour faire comprendre à l'enfant que si c'est la lettre « e », on lève les bras comme ça (bras levés), si c'est la voyelle « é », on incline les bras comme ça (bras levés inclinés vers la droite), si c'est le « ê », on fait les bras comme ceci (bras levés inclinés et doigts se joignant sous la forme d'un « v » renversé ^). Cette théorie je l'ai construite de manière personnelle. J'ai réfléchi comme ça, et puis quand je l'ai expérimenté en classe, ça a marché. Et puis, quand je demandais par exemple aux élèves de réciter les voyelles, ils arrivaient eux-mêmes à montrer que ça c'est « ê » avec les gestes que je leur ai montrés en classe ». (E4, 37 ans, femme, 15 ans d'ancienneté, 4 enfants).

Ce sont des croyances et des théories personnelles issues des expériences de vie et des expériences de la pratique professionnelle que ces enseignants ont mobilisées pour faire face à la carence de matériel pédagogique ou pour familiariser les élèves avec la lecture. On voit là que ce sont autant des théories, des croyances personnelles qui ne sont pas apprises dans des écoles de formation de maîtres qui contribuent à la construction de la professionnalité enseignante.

Ainsi que nous l'avons déjà souligné, les croyances, convictions et théories personnelles sont l'un des facteurs qui conditionnent la profession enseignante. Elles sont les images personnelles auxquelles l'enseignant est attaché pour faire la classe, *« sont des opinions, des convictions associées à des émotions et des valeurs morales personnelles, des convictions personnelles des enseignants à l'égard de leur travail, elles sont une connaissance personnelle, due à sa propre histoire de vie, [...] un vécu propre et une trajectoire personnelle, ses expériences antérieures [...], une connaissance vécue en lien avec la totalité de la personne, avec tout ce qu'elle sait, avec tout ce qu'elle a appris »*³⁰².

De ce point de vue, l'enseignant mobilise ses valeurs et ses croyances, pour faire la classe. C'est pare exemple les valeurs que peut partager une mère de famille comme nous venons de le voir. Ce sont des théories personnelles résultant d'expériences diverses comme celle de l'enseignant qui ayant déjà enseigné dans des classe à mi-temps, va diviser sa classe de 120 élèves en deux niveaux différents. Ces théories personnelles peuvent résulter d'une expérience de vie personnelle ou professionnelle et viennent contribuer à transmettre une notion en classe. Se rattachant à la manière dont les enseignants se représentent leur rapport avec les élèves en classe, ces théories et croyances personnelles vont se manifester comme

³⁰² Tardif M., Lessard C., L'enseignement en milieu scolaire, *Op.Cit.*

nous l'avons déjà souligné, par le fait de raconter quelques blagues aux élèves avant de les mobiliser dans les apprentissages. Elles peuvent provenir des savoirs d'expériences qui ont « fait leur preuve » et auxquels on croit pour mener une activité en classe. C'est l'exemple de la construction d'un cercle par un matériel autre qu'un compas. Ces théories peuvent être des principes pédagogiques qu'on aura appris en se formant tout seul, à travers des lectures personnelles dans les livres qui amènent à sélectionner tel ou tel contenu plutôt qu'un autre, parce que tel ou tel manuel nous aura plus convaincu qu'un autre. C'est ainsi qu'on a pu le voir dans nos résultats, que l'enseignant a dû renoncer à une méthode qui ne l'aidait pas dans la construction des contenus et a plutôt adopté une méthode qu'un autre livre lui apportait et qui lui paraissait mieux adaptée. Comme le souligne Bernard Lahire³⁰³, Ces théories personnelles peuvent résulter d'une histoire personnelle en lien avec les différentes facettes sociales et sont une vision de l'identité plurielle de l'enseignant.

D'une manière générale, comme il a déjà été décrit, la connaissance ouvragée et donc le *working knowledge* (connaissance travaillée), est une connaissance façonnée par le travailleur et qui prend son sens et sa pertinence dans et par le travail. Mais, cette connaissance bien qu'incorporée dans le travail au quotidien, est une connaissance plurielle qui combine les connaissances personnelles des enseignants, les connaissances issues de leur formation scolaire antérieure, les connaissances provenant de leur formation professionnelle d'enseignant, les connaissances provenant des programmes et manuels scolaires utilisés dans le cadre de leur travail, et les connaissances issues de leur propre expérience du métier dans la classe et l'école³⁰⁴.

Ces connaissances plurielles ont aussi été mises en évidence par les enseignants formés du corpus 2 dont les propos nous servent de productions complémentaires pour discuter nos résultats. Ces connaissances plurielles soulignent aussi les difficultés que les enseignants novices, bien que formés, éprouvent pour faire la classe. A la différence des enseignants non formés, ils ont été obligés de calquer leurs progressions sur les ressources que la formation à l'ENI leur a données. La gestion des élèves qui elle-même était difficile, se faisait en fonction des recommandations sur la gestion de classe apprise à l'école de formation de maîtres. Il y a là une application stricte des savoirs théoriques de la formation comme source première de la compétence pour enseigner. Les débuts sont difficiles parce que de leur point de vue, ils

³⁰³ Lahire B., *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*, Hachette Littérature, Paris, 2006.

³⁰⁴ Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien*, *Op.Cit.*

étaient encore un peu comme au stade de découverte. C'est ce que souligne l'enseignant suivant : « *Les débuts ont été difficiles parce que nous sommes un peu comme au stade découverte, nous n'avons pas encore des rouages de la part de nos collègues. Avec l'expérience de la pratique, on enseigne avec beaucoup plus d'aisance et de dextérité, parce qu'au fil des ans à force d'avoir perfectionné notre fiche pédagogique, nous mettons en œuvre notre savoir-faire pour contourner les insuffisances et les manquements observés dès le début* ». (ENI11, 5 ans d'expérience, homme, 28ans, formation ENI). On voit là aussi que l'expérience s'est construite au fil des années avec le contact de l'objet d'enseignement, en ajustant les manquements du début avec l'expérience de la pratique.

En soulignant cette difficulté qui caractérise tout novice, ils ont dû s'adapter avec les termes pédagogiques, les élèves et les collègues. Les propos suivants viennent souligner la difficulté que rencontre un enseignant novice : « *Les débuts comme toute chose sont difficiles. Au début de la carrière, on a comme l'impression qu'avec la formation à l'ENI tout ne nous est pas donné* » (ENI 9, femme, 31ans, 5ans d'ancienneté, formé à l'ENI). Ces difficultés dans les débuts étaient liées à la gestion des effectifs pléthoriques, le manque d'expérience. La notion d'expérience vient là aussi caractériser les enseignants, même ceux qui ont été formés.

Les compétences pour enseigner ont là aussi été construites par la pratique quotidienne. Même si les moments des stages ont servi, ces enseignants qui pourtant ont été formés, soulignent aussi que la compétence n'a rien à voir avec la formation, elle s'acquiert au fil du temps. Elles ont été construites en discutant avec les collègues, en demandant à un collègue de dispenser un cours qu'ils vont observer et reproduire dans des conditions postérieures le modèle qu'ils ont observé. Même s'ils ont été formés, ils ont eu besoin des modèles de leurs collègues anciens pour améliorer les pratiques apprises à l'ENI. Ils ont aussi utilisé des croyances et théories personnelles pour faire la classe.

Ces connaissances, ces théories personnelles peuvent être une connaissance acquise lors d'un séminaire ou encore lors des échanges formels ou informels avec des collègues. Ces séminaires, ces animations pédagogiques et ses différents échanges se déroulent dans espace professionnel que nous allons caractériser par les organisations du travail scolaire qui ont été une source ayant contribué et permis aux enseignants non formés de pouvoir faire la classe.

7.3.3.4. La professionnalisation par et dans les organisations multiples du travail scolaire

Cette thématique est l'une des variables les plus significatives de la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale. Elle renseigne sur le fait que les enseignants sans formation initiale ont eu recours à un travail collectif formel ou informel pour se constituer une ressource qui leur a permis de faire la classe. Ces organisations multiples du travail enseignant renvoient à ce que nos résultats ont révélé comme étant la collaboration entre enseignants et les organisations ayant servi de cadre pour permettre à ces enseignants non formés de se professionnaliser.

La collaboration dans nos résultats renvoie à un type d'organisation informelle entre enseignants supposant que les enseignants novices et non formés se rapprochaient de leur collègues anciens pour prendre des « billes » qui leur ont permis de faire la classe. La collaboration dans ce cadre se faisait dans le cadre d'un apprentissage vicariant entendu comme le fait pour les enseignants non formés, d'observer leurs collègues anciens et de se servir de leurs modèles pour construire des situations d'enseignement-apprentissage. Selon Albert Bandura, que nous avons cité, l'apprentissage vicariant nous indique que lorsque nous observons un individu, nous modifions notre comportement dans des conditions semblables postérieures, comme si nous en avons fait l'expérience du modèle. Il s'agit de mettre en évidence qu'à partir de l'observation d'autrui, ou du modèle symbolique, nous nous faisons une idée sur la façon dont les nouveaux comportements sont produits. C'est ainsi que nos enseignants non formés, étant assis au front d'une classe, observaient les pairs chevronnés faire cours pour s'appropriier leurs modèles. Plus tard, l'information qu'ils auront prise lors de cette observation a servi de guide pour l'action. Comme nous l'avons souligné dans l'apprentissage vicariant qui est à la base de la théorie de l'apprentissage social développé par Albert Bandura, les individus sont capables d'apprendre ce qu'il faut faire à partir des exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement. Cela leur permet d'éviter beaucoup d'épreuves inutiles. Il s'agit là de mettre en évidence que les enseignants qui observaient les modèles de leurs collègues expérimentés, profitaient des bénéfices qui en découlaient pour ne pas commettre les mêmes erreurs. C'est ainsi que Bandura souligne que l'expérience vicariante ou indirecte part du principe qu'en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux, les individus sont capables d'acquérir des répertoires comportementaux larges et coordonnés sans avoir à les élaborer graduellement par un processus laborieux d'essais et d'erreurs.

Ainsi, dès lors que le développement des capacités de ces enseignants n'a pas pu se faire par une formation initiale qui puisse transmettre de nouvelles formes de comportements, le modelage est une partie indispensable de l'apprentissage et est un processus d'acquisition qui peut être considérablement raccourci pour la professionnalisation des enseignants sans formation initiale. C'est ainsi que nous l'avons déjà souligné, l'institution officielle ne leur offrant pas d'autres moyens pour se professionnaliser, ils observent les collègues les plus anciens qui leur servent de modèles et dans des situations postérieures identiques, ils reproduisent le modèle comme s'ils en avaient fait l'expérience.

Comme le souligne Bandura, c'est la capacité d'utiliser des symboles qui fournit aux êtres humains un moyen puissant pour transformer l'environnement et donc pour ce qui concerne notre étude, de permettre aux enseignants de reproduire les expériences de leurs pairs chevronnés. Ce sont donc les symboles verbaux et imaginaires qui permettent aux enseignants non formés suite à l'observation d'un modèle, d'analyser et de préserver leurs expériences sous une forme représentationnelle qui sert de guidance pour le comportement futur. C'est ce que Bandura illustre par la capacité d'agir intentionnellement qui prend ses racines dans l'activité symbolique et par les images d'état futur et désiré qui servent de support pour les actions visant des objectifs éloignés.

A cet apprentissage indirect, l'apprentissage par l'expérience des enseignants sans formation initiale s'est fait au sein des organisations formelles du travail scolaire que sont les animations pédagogiques au cours desquelles des réflexions étaient menées sur la manière de faire cours. Les animations pédagogiques, comme nous l'avons déjà souligné, sont des moments où sont organisées au sein d'une circonscription scolaire, des réflexions sur une situation d'enseignement-apprentissage. Des retours d'expérience vont permettre aux enseignants de prendre des notes et d'appliquer dans leurs classes les recommandations qui auront été faites lors de ces animations pédagogiques. Ces animations pouvant se faire une à deux fois par mois, ont aussi servi de ressources pour la professionnalisation de ces enseignants.

Une autre forme d'organisation scolaire était des séminaires organisés par le ministère de l'éducation nationale au cours desquels étaient abordés des thématiques sur l'approche par les compétences en apprenant aux enseignants comment utiliser les différentes activités proposées par cette approche. L'approche par les compétences est une approche qui a remplacé l'approche par objectifs qui avaient cours dans les écoles primaires gabonaises. Elle

décrit comment mettre l'élève au centre des apprentissages. C'est donc autour de ce concept que sont développées toutes les situations d'enseignement-apprentissage qui permettent de mettre l'élève au centre des apprentissages. Les enseignants s'approprient donc les concepts développés lors de ces séminaires pour construire les ressources qui leur permettent de faire la classe. Ces séminaires sont aussi des moments d'organisation scolaire qui alimentent aussi les pratiques des enseignants formés.

Ainsi ces moments d'organisation scolaire qui participent à la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale ont été évoqués par les Grands témoins de l'encadrement et l'accompagnement des enseignants qui soulignent qu'ils viennent combler les carences provenant du manque de la formation initiale. Ces propos peuvent être illustrés par le témoignage d'un de ces Grands témoins : *«...À la circonscription scolaire « Est », nous avons des actions que nous menons pour essayer de relever le niveau, surtout relever le niveau, parce qu'il y a des enseignants qui sont formés et d'autres qui ne le sont pas, qui ont été recrutés sur le tas. Ils n'ont pas bénéficié d'une formation. Donc nous organisons des sessions d'animation pédagogique. Quand c'est organisé par la tutelle, ce sont des animations pédagogiques collectives. On retient un thème, on débat du thème en gros. On fait des ateliers, et à l'issue de cela, on retient ce qu'il y a à retenir. Dans le cadre de l'encadrement, je vais dans les classes, je vois comment les enseignants travaillent, j'ai un outil, une grille d'observation d'une présentation générale de la classe, et à l'issue de cela, s'il y a des classes à revoir, je m'entretiens directement avec l'enseignant ou le groupe d'enseignants par niveau. Si c'est la troisième année (CE2), je regroupe les enseignants de la troisième année après avoir vu individuellement chacun. Ensuite il y aura ce qu'on appelle une animation individualisée. Si l'enseignant a des problèmes pour transmettre, ou alors pour proposer des activités aux élèves, directement je discute avec l'enseignant en rapport avec la difficulté qui a été relevée »* (GT3, Femme, 48ans, Professeur adjoint d'école ayant statut de conseillère pédagogique et encadre au même titre que les conseillers pédagogiques, les enseignants d'une circonscription (Circonscription scolaire LBV Est). Depuis 4ans, elle cumule ses fonctions d'encadreur pédagogiques avec celle de directrice. Elle a été elle-même institutrice pendant 21 ans).

A ce type d'organisation scolaire, se sont ajoutés les micro-enseignements aux cours desquelles des les membres d'une école sous la houlette d'un conseiller pédagogique ou un autre encadreur pédagogique, vont prêter chacun à tour de rôle et des critiques vont permettre

à chacun des enseignants ayant presté, d'améliorer sa pratique en tenant compte des remarques qui ont auront été faites sur sa pratique. Ce cadre organisationnel où l'encadreur pédagogique est un véritable manager, devient le cadre qui permet de professionnaliser les enseignants sans formation initiale.

Toutes ces organisations ont permis aux enseignants non formés de pouvoir se professionnaliser en améliorant les capacités qui leur ont permis de faire la classe. C'est ainsi qu'on peut convenir avec Richard Wittorski³⁰⁵ qui s'inspire des travaux de Zarifian (1992) dans le monde de l'entreprise, qu'une organisation dite qualifiante ou apprenante, renvoie à une organisation où « *des personnes se mettent d'accord sur des objectifs communs et sur des interactions entre leurs activités pour la réalisation pratique des objectifs. Il s'agit d'une organisation où on opère des choix, élabore des propositions et où on prend un parti pour guider l'activité professionnelle* ». Ici la notion de communication entre les membres de l'organisation est centrale. Il s'agit donc de réorganiser les établissements scolaires de telle sorte qu'il y ait une communication entre les membres de l'organisation scolaire pour permettre à l'ensemble des membres de cette organisation d'apprendre de leurs pratiques et développer ainsi des pratiques efficaces. Comme le souligne cet auteur, « *les formes concrètes de l'organisation qualifiante/apprenante sont par exemple le travail collectif, la formation-action, le travail par projet, des groupes participatifs qui développent une activité d'auto-analyse du travail et sont des espaces qui favorisent des apprentissages et la professionnalisation des individus* »³⁰⁶.

C'est dans le même esprit que dans une communication, Diane Gibault et ses associés³⁰⁷ qui s'inspirent des travaux de Peter Senge^{308 309}, soulignent que « *l'organisation apprenante reflète une culture organisationnelle - une façon d'être et de fonctionner dans un environnement - où les gens collaborent et réfléchissent ensemble pour que l'organisation*

³⁰⁵ Wittorski R., La professionnalisation : note de synthèse. Revue Savoirs, 2008.

³⁰⁶ Wittorski R., *Idem*.

³⁰⁷ Gibault D. et al, L'organisation agile, une organisation apprenante :

http://www.dianegibault.com/LO_Intro_F.htm. Site Internet consulté le 26 avril 2013.

³⁰⁸ Senge P., Gauthier A., La Cinquième Discipline, L'art et la manière des organisations, First Editions, Paris, 1991.

³⁰⁹ Peter Senge professeur et enseigne au MIT (Harvard Business Review). Il a fondé la SOL (Society for Organizational Learning) qui regroupe plus d'une vingtaine d'organisations de pointe aux Etas-Unis. Son livre L'art et la pratique des organisations apprenantes, est l'un des meilleurs livres de management des 20 dernières années (source : <http://www.amazon.fr>, consulté le 26 avril 2013).

s'améliore constamment afin de devenir une organisation saine et agile. On y favorise la synergie par le dialogue sur l'expérience et les connaissances, l'ouverture, la connaissance de soi, la collaboration avec toutes les composantes de l'organisation et la vision partagée. Ainsi, les gens se sentent valorisés, les équipes et l'organisation sont plus efficaces et s'adaptent mieux aux nouveaux défis ».

Pour ces auteurs, les pratiques pour créer une organisation apprenante renvoient à encourager l'apprentissage en équipe qui suppose de réfléchir ensemble pour atteindre la synergie — être conscient de l'effet de nos modèles mentaux qui implique d'avoir un esprit ouvert, questionner nos suppositions et nos comportements— appliquer la pensée systémique qui suppose de voir l'ensemble et les interrelations — bâtir une vision partagée qui signifie de développer ensemble une vision afin de susciter l'engagement, et — cheminer vers une maîtrise personnelle qui implique de se reconnaître et d'avoir un but personnel. C'est donc autour de ce concept d'organisation apprenante ou qualifiante que nous envisageons d'approfondir notre recherche future et d'interroger la professionnalisation des enseignants sans formation initiale.

7.3.4. Perspectives et limites de la thèse

7.3.4.1. Une recherche à développer : Vers une organisation apprenante scolaire

Notre travail a révélé que la professionnalisation des enseignants non formés s'est faite par le contact de ces enseignants avec les pairs chevronnés, par le contact avec l'objet de travail qui a progressivement constitué un répertoire permettant de construire des capacités pour réaliser le travail en classe.

Il s'agit d'un travail collectif formel dans le cadre des animations pédagogiques, mais surtout informel dans le cadre d'une collaboration entre les enseignants novices non formés et ceux ayant l'expérience du travail enseignant. Dans cette collaboration, il n'y a pas un cadre institué qui permette à l'ensemble des membres de l'organisation de monter en compétence.

Cette recherche qui se voulait d'interroger la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale n'a pas pu interroger de manière plus fine les différentes organisations qui apprennent des productions de leurs membres et servir de cadre de professionnalisation pour tout praticien ne détenant pas les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche qui y est assignée.

Notre ambition suite à cette thèse est donc de mener une étude permettant de rendre compte des différentes organisations qui permettent d'analyser les pratiques des enseignants pour leur permettre de se professionnaliser. Ainsi, en référence aux travaux dans le monde industriel sur la notion d'organisation qualifiante ou apprenante renvoyant à des types d'organisations qui se transforment et développent des nouvelles pratiques pour assurer l'efficacité de l'organisation, la notion d'organisation apprenante scolaire entendra le travail collectif institué comme un cadre, un espace professionnel partagé où l'ensemble des enseignants d'un même établissement scolaire sous la houlette d'un chef d'établissement, développent les pratiques de professionnalisation.

Une telle organisation suppose *in fine* de professionnaliser les chefs d'établissements primaires du Gabon pour qu'ils puissent être des managers dotés des capacités à définir et identifier les objectifs d'un projet, de planifier les activités d'un projet, de piloter les acteurs du projet, de gérer les ressources humaines, matérielles et financières, d'identifier les opportunités de partenariat, de définir les composantes du plan de formation, d'animer les équipes, d'informer et communiquer. Le travail actuel qui peut comporter des limites, n'est qu'une étape de notre recherche et se poursuivra comme nous l'avons souligné, par une étude sur les organisations apprenantes scolaires comme cadre de la professionnalisation des enseignants.

7.3.4.2. Des limites et des réponses

Notre étude sur la notion de professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale, a eu pour recueil des données, des entretiens semi-directifs et des enquêtes par questionnaires avec des enseignants de l'école primaire officielle ayant 14 ans d'expérience et des écoles privées ayant une expérience variant de 3 à 12 ans. L'analyse des données s'est faite en prenant tous les enseignants de ce corpus et en interrogeant leurs pratiques dans leurs débuts en tant qu'enseignant et les pratiques qui caractérisent leur travail au moment où nous les avons interrogés. Une telle étude n'a pas forcément délimité des temporalités qui auraient pu permettre de savoir quelles ressources l'ensemble de ces enseignants ont eu à construire pour se professionnaliser à leur troisième ou quatrième année d'ancienneté par exemple.

Cela renvoie donc à une limite qui aurait eu des éléments de réponses si nous avons suivi ces enseignants dès leur entrée dans le métier, et voir au bout de leur troisième année d'exercice, comment ils se sont développés professionnellement et ont construit leur identité professionnelle, alors qu'ils n'ont pas été formés. Mais, une telle démarche aurait supposé de notre part, de commencer notre travail de thèse en 1997, année du recrutement de ces enseignants « 1200 » sans formation initiale – ou bien, il nous aurait peut-être fallu de nous intéresser exclusivement aux enseignants de l'école privée non confessionnelle qui ont toujours recours à la formation sur le tas dans leurs établissements. Mais là aussi, il n'y a pas de programme préétabli pour le recrutement de ces enseignants, car, les recrutements se font en fonction des départs des enseignants déjà en place ou en fonction de la construction des nouvelles structures par les promoteurs de ces établissements scolaires privés.

Une autre limite tient au fait que nous n'avons pas observé les enseignants interrogés faire cours dans leurs classes de manière à leur permettre de verbaliser sur leurs productions et rendre compte des pratiques réellement observées, ainsi que des ressources qu'ils ont mobilisées pour se professionnaliser. Mais là aussi, nous pouvons justifier notre démarche en soulignant que les mots sont porteurs de sens et sont des témoins fidèles qui racontent mieux que des faits.

Conclusion générale

Notre étude a porté sur la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon. Cette étude s'est voulue comme une contribution à la caractérisation de la notion de professionnalisation au sein de collectifs de travail. Et considérant que cette thèse n'est qu'une étape de notre recherche, nous avons ouvert notre discussion sur une perspective de recherche sur les organisations apprenantes scolaires comme cadre de la professionnalisation des enseignants.

L'idée présentée en introduction et qui a été développée dans notre problématique, était d'interroger le notion de professionnalisation pour les enseignants sans formation initiale de manière à saisir les ressources hétérogènes que ces enseignants mobilisent pour faire la classe et construire ainsi leur professionnalité enseignante entendue comme les capacités, savoirs, savoir-faire et compétences pour enseigner. Notre question de recherche était donc : quelles ressources les enseignants sans formation initiale utilisent-ils et comment les ont-ils construites pour faire la classe ? Nous avons ainsi fait l'hypothèse que les enseignants sans formation initiale utilisent des ressources hétérogènes pour faire la classe et que ces ressources sont fonction des savoirs théoriques, des savoirs pratiques, des convictions et théories personnelles, et du travail collectif. Il s'agit donc d'une professionnalisation où des individus parviennent par d'autres moyens autres que la formation initiale, à se développer professionnellement. Les résultats de notre enquête, lesquels ont été discutés, ont confirmé les variables de cette hypothèse en soulignant que les savoirs théoriques correspondent à ce que la littérature appelle les connaissances déclaratives, les savoirs pratiques étant des connaissances procédurales et conditionnelles, les convictions et théories personnelles correspondant aux connaissances ouvragées, et, le travail collectif renvoyant à la collaboration entre enseignants et aux organisation de travail du monde scolaire.

En effet, les connaissances déclaratives sont de l'ordre du discours et permettent de présenter des faits, les connaissances procédurales et conditionnelles correspondent aux procédures réellement réalisées en classe en tenant compte des conditions de l'action, les connaissances ouvragées sont les connaissances plurielles que l'enseignant mobilise dans le cadre de son travail en classe et ont pour sources les croyances personnelles des enseignants provenant de leur histoire de vie, des lectures personnelles et des formations multiples auxquelles ces

enseignants ont été confrontés. Toutes ces variables de notre hypothèse apparaissent ainsi comme des pratiques de professionnalisation renvoyant à la professionnalisation comme la « fabrication »³¹⁰ d'un professionnel dans et par la situation de travail.

Si dans la vision classique, la professionnalisation renvoie à la « fabrication » d'un professionnel par la formation initiale³¹¹, notre travail a révélé qu'il existe d'autres voies de professionnalisation et que celle qui concerne nos enquêtés, révèle que la professionnalisation peut être aussi envisagée comme la fabrication d'un professionnel par la situation de travail. Cela suppose qu'à force de faire, l'enseignant non formé s'assure d'une relative efficacité dans les pratiques professionnelles. Il y a là une mise en évidence d'une formation formelle instituée pour ce qui est de la formation initiale, et d'une formation sur le tas qu'on pourrait qualifier de formation informelle, pour ce qui est de la formation sur le tas.

Cette analyse de la situation fait aussi apparaître que le travail enseignant, au-delà de la formation initiale, est un travail que les enseignants doivent interpréter et s'approprier pour faire acquérir les connaissances hétérogènes. Cette interprétation est fonction des ressources hétérogènes que l'enseignant doit mobiliser. Ces propos ont d'ailleurs été soulignés par les enseignants du corpus 2 et les grands témoins du corpus 3 que nous avons bien voulu interroger pour avoir des éléments complémentaires à la discussion de nos résultats. Comme pour les enseignants non formés, les débuts dans l'enseignement sont souvent difficiles. Même étant formés, ils ont éprouvé des difficultés dans leurs débuts. La différence réside dans le fait que la formation initiale permet de gagner du temps et offre ainsi un cadre théorique qui permet à l'enseignant formé de pouvoir verbaliser plus facilement sur les actions réalisées en classe.

Du point de vue de l'expérience pour enseigner, elle forme, corrige et perfectionne. Son efficacité est liée à la volonté des enseignants de travailler en groupe et réfléchir sur leurs pratiques quotidiennes, en cherchant à innover, à se remettre en cause et ne pas tomber dans la routine. L'expérience est une pratique qu'on acquiert au fil du temps. Elle suppose remettre ses pratiques tout le temps en cause dans le but de mieux les adapter aux élèves et améliorer ainsi leur rendement.

³¹⁰ Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, *Op.Cit*

³¹¹ Wittorski R., *Idem*.

Même pour les enseignants formés, la collaboration existe quand un enseignant éprouve des difficultés. Dans ce cas il sollicite des conseils de ses collègues qu'ils soient chevronnés ou pas. Ainsi, leurs compétences ont aussi été construites en discutant avec les collègues. En demandant à un collègue de dispenser un cours qu'ils ont observé et reproduire dans des conditions postérieures le modèle qu'ils ont observé. C'est une collaboration dans le cadre d'un échange avec les collègues pour partager l'expérience de la pratique.

Cette collaboration dans le cadre d'un travail partagé au sein d'une organisation suppose une volonté des enseignants de travailler en groupe et réfléchir sur leurs pratiques quotidiennes. Ce travail collectif crée de l'émulation entre enseignants et leur permet de s'enrichir dans leurs méthodes d'enseignement. Cette organisation faite dans le cadre des animations pédagogiques permet de se remettre en cause pour bien faire.

A cette dimension du travail collectif, s'ajoutent les savoirs théoriques qui sont communs à tous les enseignants et qui s'éprouvent chaque jour par des lectures – les savoirs pratiques qui sont enseignés réellement et qui se développent au fil des années, les théories personnelles qui consistent à croire par exemple qu'à force de relecture et d'exercices, un élève qu'on croyait perdu, arrive à s'améliorer. Ces théories personnelles sont des ressources qui ont permis aux enseignants à partir de leur histoire de vie, de savoir comment se comporter face aux enfants dont ils avaient la charge et parvenir ainsi à leur faire acquérir des connaissances malgré le manque de formation initiale.

Pour étendre notre réflexion sur ce concept de professionnalisation par l'expérience, et tenter de répondre ainsi aux interrogations qui ont jalonné notre parcours de recherche, peut-on alors parler de professionnalisation pour des gens qui n'ont pas été formés ? La réponse à cette question serait à rechercher dans les référentiels de compétences. Ainsi, dès lors qu'on répond à la demande institutionnelle définie dans le référentiel de compétences, on peut parler de professionnalisation. Une telle conception trouve des éléments de réponses dans les approches fonctionnaliste et interactionniste que nous avons développées dans ce travail. En effet, l'Etat gabonais, dans une logique fonctionnaliste, définit les buts et les fins du système éducatif et met en place des dispositifs de formation initiale concernant des enseignants formés à l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI), et des dispositifs spécifiques de formation continue permettant aux enseignants non formés de construire leur professionnalité enseignante. Les séminaires d'analyse des pratiques et des animations pédagogiques que l'institution officielle

met en place, permettent de développer leurs compétences professionnelles. Le courant interactionniste quant à lui suppose que ces enseignants non formés, dans le cadre d'un travail collectif avec les enseignants chevronnés, développent des pratiques qui leur permettent de se développer professionnellement.

Ainsi, la professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale, est le processus par lequel un individu via d'autres moyens autres que la formation initiale, va construire des capacités, savoir-faire et compétences activant ainsi son identité professionnelle.

La professionnalisation par l'expérience est une formation sur le tas, une formation informelle qui suppose que les individus en intégrant l'action au travail, construisent « des manières de faire » qui leur permettent de faire acquérir des connaissances aux élèves. Cette professionnalisation suppose aussi qu'à travers des micro-projets, des micro-enseignements, un travail collectif au sein d'un établissement scolaire, les enseignants novices expérimentent de nouvelles manières de faire la classe et s'approprient ainsi l'expérience des pairs chevronnés. Cette professionnalisation s'apparente à ce que Richard Wittorski nomme l'acte de « production travaillée » en référence au monde de l'entreprise. Ici, il y a l'idée de la « fabrication d'un professionnel » par l'action dans le travail au quotidien.

Au delà de ces résultats, notre discussion a révélé des limites dues au fait que les enseignants interrogés n'ont pas été suivis depuis leur entrée dans le métier, jusqu'au moins à leur troisième ou quatrième année. Un tel processus aurait permis de saisir comment ces enseignants sans formation initiale ont construit progressivement des ressources qui leur ont permis de faire la classe. Ces limites ont aussi révélé que nous n'avons pas pu les observer dans des situations de classe, pour voir quelles ressources ils mobilisent exactement, avant de leur permettre de verbaliser sur leurs pratiques et mettre ainsi en évidence les professionnalités qui s'y dégagent. Mais, nous avons tenté de justifier ce manque par le fait que pour respecter ces temporalités, il aurait fallu commencer notre thèse au moment où les « enseignants 1200 » ont été recrutés. Par ailleurs, à partir de leurs verbalisations sur les pratiques enseignantes, on peut considérer que « *les mots sont des témoins qui se font souvent mieux entendre que des faits, ils comportent de multiples implications et sont associés à des choix partisans qu'il convient d'identifier* »³¹².

³¹² Nisbet R.A., La tradition sociologique, PUF, Paris, 1984.

In fine, même si à ce niveau, Raymond Bourdoncle (1993) parle de la prolétarianisation de la profession enseignante en évoquant la fin du mythe de la formation initiale, et que certains auteurs vont parler de la déprofessionnalisation, voire d'une professionnalisation a minima, la conception interactionniste des professions, et la conception fonctionnaliste telle qu'elle est redéfinie par les nouveaux auteurs, permettent à notre travail de thèse de mettre en évidence que les systèmes éducatifs recourant à ce type de professionnalisation, ont opté pour d'autres démarches autres que la formation initiale. Ainsi ces démarches leur permettent de répondre à la carence d'enseignants dans leurs systèmes éducatifs.

Au-delà de la polémique sur la professionnalisation classique commençant par une formation initiale et celle par l'expérience de la pratique acquise sur le tas, nous convenons avec Bourdoncle (1993) qui souligne en outre que pour l'enseignant, *« quel que soit celui dont on le rapproche, bricoleur, ouvrier, artisan ou artiste, c'est chaque fois une vision bien différente de son travail, de son statut et de son savoir que l'on engage »*. Pour cet auteur, *« ces visions ne sont pas si incohérentes que ça, elles contribuent à créer des réalités du travail qui supposent que l'enseignant combine souvent des éléments des unes et des autres dans son travail »*.

Dès lors que ce type d'apprentissage est porté par les institutions officielles, *« il ne peut être sans effet, ne serait-ce que par le manque de contrôle du travail que chaque conception implique, et que l'administrateur conséquent voudra appliquer »* (Darling-Hammond, Wise et Pease, 1983 ; Lawton, 1987).

Notre intention ici, n'est pas de faire la promotion de l'apprentissage par l'expérience au détriment de la formation professionnelle initiale. Il s'agit plutôt de rendre compte d'un autre mode de professionnalisation qui a cours dans certains systèmes éducatifs, et mettre ainsi en évidence les savoirs issus de l'une ou de l'autre, de manière à offrir un cadre d'analyse permettant à la recherche de développer les dispositifs d'accompagnement des enseignants dans leur travail au quotidien.

Bibliographie

I- Ouvrages sur le monde scolaire, la relation pédagogique et la formation des enseignants

Altet M., Paquay L., Perrenoud P., Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? De Boeck Université, 2002.

Altet M., La formation professionnelle des enseignants, PUF, Paris, 1994.

Andreu A.-S., Levy A., Guide du mémoire, Gualino éditeur, Paris, 1998.

Argyris C., Schön, D. A., Apprentissage organisationnel, Théorie, méthode, pratique, De Boeck université, Bruxelles, 2002.

Astolfi J.-P., La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre 2e édition, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2010.

Bandura A., L'apprentissage social. Traduit par Rondal Jean-A., Pierre Madarga éditeur, Liège, 1980.

Bandura A., Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle, 2^e édition, De Boeck université, Bruxelles, 2007.

Barbier J.-M., Thievenaz J., Le travail de l'expérience, L'Harmattan, Paris, 2012.

Barbier J.-M., Bourgeois E., De Villers G., Kaddouri M., Constructions identitaires et mobilisations des sujets en formation, L'Harmattan, Paris, 2006.

Ben Ayed C., Le nouvel ordre éducatif local, Mixité, disparités, luttes locales, Presses Universitaires de France, Vendôme, 2009.

Bonami M., Letor C., Garant M., Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes, *In*, Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L. (dir), Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes, De Boeck, Bruxelles, 2012.

Bourgeois E., Nizet J., Apprentissage et formation des adultes, PUF, Paris, 1997.

Broch M.-H., Travailler en équipe à un projet pédagogique, Erasme, Lyon, 1996.

Bru M., Talbot L., Des compétences pour enseigner, Entre objets sociaux et objets de recherche, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

Champy P., Eteve C., Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2^e édition, Nathan, Paris, 1998.

Chapoulie J.M., Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1987.

Clénet J., Maubant P. (*dir.*), Poisson D., Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité, L'Harmattan, Paris, 2012.

Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L., Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes, De Boeck, Bruxelles, 2012.

Danvers C., Réformes des IUFM, Vers une nouvelle professionnalisation enseignante ?, L'Harmattan, Paris, 2008.

Develay M., De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 6^e édition, Paris, 2004.

Dubar C., La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin éditeur, Paris, 1998.

Dubet F., Rôle et expérience, In Centre de Recherche sur la Formation (éd), L'analyse de singularité de l'action, PUF, Paris 2000.

Durand M., L'enseignement en milieu scolaire, 3^e édition, Presses Universitaire de France, Paris, 2002.

Eskil Stegö N., Gielen K., Glatter R., Hord S. M., Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école, Economica, Paris, 1988.

Etienne R., Baldy R., Baldy A., Benedetto P., Le projet personnalisé de l'élève, Hachette Edition, Paris, 1992.

Ferry G., La pratique du travail en groupe, une expérience de formation d'enseignants, 2^e édition, Dunod, Paris, 1970.

Gutierrez L., Besse L., Prost L., Réformer l'école, L'apport de l'Education nouvelle (1930-1970), Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2012.

Kaddouri M., Professionnalisation et dynamiques identitaires, *In*, Sorel M., Wittorski R. (*dir.*), La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005.

Karsenti T., Garry R.-P., Bechoux J., Tchameni Ngamo S., La formation des enseignants dans la francophonie, Bibliothèque et Archives Canada, 2007.

Kerjean A., L'apprentissage par l'expérience, Pour développer les compétences stratégiques, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2006.

- Lahire B., *L'Homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Hachette Littératures, Paris, 2006.
- Lakehal M., *Dictionnaire des questions sociales, L'outil indispensable pour comprendre les enjeux sociaux*, 2e édition, L'Harmattan, Paris, 2005.
- Lallement M., *Histoire des idées sociologiques, Des origines à Weber*, 3e édition, Armand Colin, Paris, 2006.
- Lallement M., *Histoire des idées sociologiques, De Parsons aux contemporains*, 2e édition, Nathan, Paris, 1993.
- Lang V., *La professionnalisation des enseignants*, Presses Universitaires de France, Rennes, 1999.
- Le Boterf G., *De la navigation professionnelle*, Les Editions d'organisation, Paris, 1997.
- Lejeune M., *Transmettre l'informel en milieu de travail : proximité, posture et modalités organisationnelles*. In Clénet J., Maubant P., Poisson D. (dir), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*, L'harmattan, Paris, 2012, p.107-115.
- Lessard C., Meirieu P., *L'obligation des résultats, en éducation, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*, De Boeck, Bruxelles, 2005.
- Lessard C., Tardif M., *La profession enseignante au Québec : 1945-1990*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.
- L'Ecuyer R., *Le développement du concept de soi : de l'enfance à la vieillesse*, Presses Universitaires de Montréal, Montréal, 1994.
- Lutz L., Hostein B., Lécuyer E., *Enseigner la technologie à l'école élémentaire*, CRDP Aquitaine, Bordeaux, 2004.
- Mallet J. (dir.), *L'organisation apprenante, L'action productrice de sens, Tome I*, Université de Provence, 1996.
- Marcel J.-F., Garcia A., *Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels*, In, Corriveau L., Caroline L., Perisset Bagnoud D., Savoie-Zajc L., *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, Processus, stratégies, paradoxes*, De Boeck, Bruxelles, 2012.
- Marcel J.-F., Dupriez V., Périsset Bagnoud D., Tardif M., *Coordonner, collaborer, coopérer, De nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck, Bruxelles, 2007.
- Marcel J.-F., Piot T., *Dans la classe, hors de la classe, L'évolution de l'espace professionnelle des enseignants*, INRP, Lyon, 2005.
- Meirieu P., *Apprendre, oui, mais comment ?* 22^e édition, ESF, Issy-Les-Moulineaux, 2010.

Meirieu M., L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée, 6^e édition, ESF, Paris, 1991.

Meirieu P., Le choix d'éduquer, ESF, Paris, 1991.

Meirieu P., Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, Paris, 1989.

Mellouki M., Tardif M., Gauthier C. (dir.). Le savoir des enseignants : unité et diversité, Les Editions Logiques Inc., Montréal, 1993.

Merritt M., Distributing and directing attention in primary classrooms. In L.C. Wilkinson (Ed), Communicating in the classroom, New York, Academic Press, 1982.

Mialaret G., Vocabulaire de l'éducation, Presses Universitaire de France, Paris, 1979.

Mohia N., L'expérience de terrain, Pour une approche relationnelle dans les sciences sociales, La Découverte, Paris, 2008.

Nisbet R.A., La tradition sociologique, PUF, Paris, 1984.

Nonaka I., Takeuchi H., The knowledge-Creating Company, Oxford University Press, New York, 1995.

Nuttin J., Théorie de la motivation humaine, PUF, Paris, 1980.

Obin J.-P., Cros F., Le projet d'établissement, Hachette Edition, Paris, 1991.

Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies?, Quelles compétences ?, 3^e édition, Bruxelles, 2001.

Perez-Roux T., La professionnalité enseignante, Modalités de construction en formation, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2012.

Perrenoud P., Altet M., Lessard C., Paquay L., Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, De Boeck, Paris, 2008.

Perrenoud P., Dix nouvelles compétences pour enseigner, 5^e édition, ESF, Issy-les Moulineaux, 2006.

Perrenoud P., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe, ESF, 1996.

Perreoud P., La formation des enseignants entre théorie et pratique, l'Harmattan, Paris, 1994.

Perrenoud P., Métier d'élève et sens du travail scolaire, ESF, Paris, 1993.

Piéron H., Vocabulaire de la psychologie, PUF, Paris, 1990.

- Piot, T., Le travail collaboratif entre enseignants, en tension entre activité productive et activité constructive, in, Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation, processus, stratégies, paradoxes, Corriveau L., Letor C. et al, De Boeck Université, Bruxelles, 2010.
- Rieunier A., Préparer un cours, les stratégies pédagogiques efficaces, 3^e édition, ESF, Issy-les-Moulineaux, 2007.
- Schön D. A., Le praticien réflexif, A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel, Les Editions Logiques, Québec, 1994.
- Senge P., Gauthier A., La Cinquième Discipline, L'art et la manière des organisations, First Editions, Paris, 1991.
- Shulman L.S., Paradigms and Research Programs in the study of teaching, in Wittrock M.C. (dir), Handbook of Research on Teaching: A project of American Educational Research Association, 3^e edition, New York, 1986.
- Sorel M., Wittorski R., La professionnalisation en actes et en questions, L'Harmattan, Paris, 2005.
- Tardif J., Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive, Editions Logiques, Montréal, 1992.
- Tardif M., Lessard C., Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels, De Boeck, Bruxelles, 2000.
- Tardif M., Lessard C., La profession d'enseignant aujourd'hui, Evolutions, perspectives et enjeux internationaux, De Boeck, Bruxelles, 2002.
- Tardif M., Lessard C., Gauthier C., Formations des maîtres et contextes sociaux, Presses Universitaires de France, Paris, 1998.
- Valérien J., Guidon J., Wallet J., Brunswic E., Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique Subsaharienne, Etats des lieux dans les pays francophones, ADEA, Ile Maurice, 2001.
- Vinatier I., Pour une didactique professionnelle de l'enseignement, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2009.
- Vinatier I., Altet M., Analyser et comprendre la pratique enseignante, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2008.
- Wittorski R., Analyse du travail et production de compétences collectives, L'Harmattan, Paris, 1997.
- Wittorski R., Professionnalisation et développement professionnel, l'Harmattan, Paris, 2007.

Wittorski R.(dir.), Formation, travail et professionnalisation, L'Harmattan, Paris, 2005.

II- Ouvrages sur le Gabon et l'Afrique

Capelle J., L'éducation en Afrique noire la veille des indépendances (1946-1958), Paris, Karthala, 1990.

Matari H., Quentin De Mongaryas R.F., Ecole primaire et secondaire au Gabon. Etat des lieux, l'Harmattan, Paris, 2011.

Mingat A., Suchaut B., Les systèmes éducatifs africains, Une analyse économique comparative, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.

N'gonika M., l'éducation au Congo Brazzaville, « PARADIGME », Orléans , 1999.

Nguidjol A., Le système éducatif en Afrique Noire, Analyse et perspectives, L'Harmattan, Paris, 2007.

Onomo-Etaba R., Histoire de l'Eglise catholique du Cameroun : De Grégoire XVI à Jean-Paul II (1831-1991), l'Harmattan, Paris, 2007.

Quentin De Mongaryas R.F., L'école gabonaise en questions, Quel système de pensée, pour quelle société ?, L'Harmattan, Paris, 2012.

III- Méthodologie

Blanchet A., Gotman B., L'enquête et ses méthodes. L'entretien, Armand Colin, 2^e édition, Paris, 2007.

Bréchon P., Enquêtes qualitatives, Enquêtes quantitatives, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2011.

Constant A.-S., Levy A., Réussir mémoires et thèses en LMD, Gualino éditeur, Paris, 2006.

Fenneteau H., Enquête : Entretien et questionnaire, Paris, Dunod, 2^e édition, 2007.

Festinger L., Katz D., Les méthodes de recherche en sciences sociales, Paris, Nathan, 1974.

Guidère M., Méthodologie de la recherche, Ellipses, Paris, 2004.

Michelat G., Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie , in Revue française de sociologie, XVI, 1975.

Rouveyrans J.-C., Le guide de la thèse, Le guide du mémoire, Maisonneuve et Larose, Paris, 2001.

Romelaer P., Kalika M., Comment réussir sa thèse, La conduite du projet de doctorat, 2e édition, Dunod, Paris, 2011.

IV-Revues et communications

Altet M., Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, Revue française de pédagogie. Volume 138, 2002.

Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, Revue Française de Pédagogie, n°105, octobre-novembre-décembre, 1993.

Bourdoncle R., La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques et anglaises et américaines, notes de synthèse, Revue française de pédagogie, n°94, 1991.

CERSE, Processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°2, 2011.

CERSE, Le travail partagé des enseignants, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°2, 2009.

CERSE, Travail et pratiques d'enseignants, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°4, 2005.

CERSE, L'identité professionnelle des enseignants à l'épreuve des mutations sociales, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°4, 2003.

CERSE, Vie rurale et formation, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°3, 2001.

CERSE, Questions africaines, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°2, 2000.

CERSE, Formation et professionnalisation des enseignants, Les sciences de l'Education Pour l'Ere Nouvelle. Revue, n°1-2, 1992.

CREN, Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Revue Recherche en Education, n°8, Janvier 2010.

CNDP Académie d'Amiens, Pratiques réflexives et partenariat, Carrefours de l'éducation. Revue n°12, juillet-décembre 2001.

CRDP Basse-Normandie, Les actes de la Desco, Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants, juillet 2003.

CIEP, L'entrée dans le métier : Accompagner les nouveaux enseignants, acteurs et ressources de proximité, séminaire international du 19 au 23 octobre 2009, CIEP.

Chapoulie J.-M., Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. In: Revue française de sociologie.

Désilets M., Connaissances déclaratives et procédurales : les confusions à dissiper. Revue des sciences de l'éducation, vol.13, n°2, 1997.

Fischer J.-P., La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un « passage du cinq » au CP, revue française de pédagogie, n° 122, 1998.

GIP alfacentre - Lieu ressources Nouvelles Compétences Nouvelles Qualifications, GIP, Septembre 2004.

INRP, On n'enseigne pas tout seul, A la crèche, à l'école, au collège et au lycée, Actes du colloque Paris, 17-18-19 mai, 2000.

INRP, Travailler ensemble ?, Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes, INRP, Lyon, 2005.

Marcel J.-F., Travail partagé de l'enseignant et apprentissages professionnels, in Former à accueillir les élèves en situation de handicap, Recherche et formation. Revue n°61, juin 2009.p 131-144.

OCDE, L'école à la page, Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants, Editions OCDE, 1998.

Paquay L., « Vers un référentiel de compétences professionnel de l'enseignant ? », Recherche et Formation. Revue. N°16, p. 7-38.

Piot, T., Comment construire des compétences professionnelles pour les enseignants sans ou avec peu de formation initiale ?, CIEP, Séminaire international : 2-6 juin 2008.

Piot, T., Professionnalisation des professeurs d'école novices : le rôle d'accompagnement informel des pairs chevronnés dans les écoles. Recherches et Éducatons, n° 7, octobre 2012.

Recherche et Formation, Le travail enseignant, de la professionnalisation à l'activité, Revue Recherche et Formation, n°57, 2008.

Reynaud, J.-D., Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome, Revue Française de Sociologie, 1988, 1/88.

Vause A., Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Revue : Les Cahiers de Recherche en Education et Formation, n°82, Décembre 2010.

Wittorski R., De la fabrication des compétences, Education permanente, n° 135, 1998.

Wittorski R., “ Développement professionnel d’enseignants des premier et second degré“, séminaires du 20 et 21 novembre 2008 à l’INRP.

Wittorski R., La professionnalisation : note de synthèse. Revue Savoirs, 2008.

V- Mémoires et thèses

N’dioulou M., Histoire de l’enseignement en république populaire du Congo 1883-1980, Thèse de Doctorat troisième cycle, Paris 1 panthéon-Sorbonne, 1982-1983.

Ndoume Assébé J., L’enseignement missionnaire au Gabon (1842-1960), Thèse pour le doctorat de 3^{ème} cycle en Histoire, Université de Paris I Panthéon Sorbonne, 1979.

Nkengne Nkengne A.P., De l’information à la prise de décision, analyse du processus de politique publique en Afrique francophone : Le cas de la politique des enseignants contractuels de l’Etat, Thèse de doctorat en Sciences politiques et Sciences économiques, Université de Zurich et Université de Bourgogne, soutenue le 8 mars 2011.

Ntsame Assogo J., Le fondement de la collaboration entre l’Eglise et l’Etat au Gabon, Thèse pour le Doctorat de 3^{ème} cycle en sciences de l’éducation, Université de Bordeaux 2, 1989.

VI-Gabon-Afrique : Documents et Communications

ADEA, Réussites et innovations en éducation : l’Afrique parle !, IPE, Paris, 2000.

Afrique Equatoriale Française, Bulletin du Comité de l’Afrique française, décembre 1928.

Afrique Equatoriale Française, Décret du 9 avril 1883 portant institution des écoles primaires au Gabon.

Aglo J., Réformes des systèmes éducatifs et réformes curriculaires : situation dans les Etats africains au sud du Sahara, Unesco, Libreville, 2000.

BAFD/OCDE, Perspectives économiques en Afrique, 2004.

Ginestié et al, Proposition en vue de l’élaboration d’un schéma directeur du secteur éducatif gabonais, Libreville, 2005.

Initiative Fast Track, La route vers 2015 : atteindre les objectifs en éducation, Rapport annuel, UNICEF, 2008.

Mourende-Tsoba J., Education pour tous, Bilan à l’an 2000, Rapport national du Gabon, Ministère de l’Education Nationale, Libreville, 2000.

Ministère de l'Education Nationale, Direction des écoles, France, Hachette Ecoles, Paris, 1992.

PNUD, Premier rapport OMD-Gabon, 2003.

Pôle de Dakar, La scolarisation primaire universelle en Afrique, Le défi enseignant, Unesco Breda, Dakar.

République Gabonaise, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et de l'innovation, Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, Libreville, 17-18 mai 2010.

République Gabonaise, Ministère de l'éducation nationale, Plan d'action, Education pour tous, Libreville Novembre 2002.

République Gabonaise, Atlas de l'Afrique, Gabon, les éditions J.A., Paris

République Gabonaise, Plan d'Action National, Education Pour Tous, Libreville, Novembre 2002.

République Gabonaise, Décret 0103/PR, portant promulgation de la loi n°21/2011, portant orientation générale de l'Education, de la Formation, de la Recherche, Libreville, 14 Février 2012.

République Gabonaise, Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, Libreville, 17 au 18 Mai 2010.

République Gabonaise, Objectifs du Millénaire pour le Développement –Troisième Rapport National- Gabon, Septembre 2010.

République Gabonaise, Ministère de l'Education Nationale, Direction des Enseignements du Pré-Primaire.

République Gabonaise, Arrêté du 4 juin 1966 portant transformation des Sections d'élèves-moniteurs en Centres Pédagogiques.

République Gabonaise, Décret du 3 avril 1970, in « l'Educateur Gabonais », Bulletin bimensuel d'information et de formation des enseignants gabonais.

République Gabonaise, MEN, Projet de réorganisation des Centres de Formation des Instituteurs, Libreville, 1970.

Unesco, Planification et politiques linguistiques dans certains pays sélectionnés d'Afrique de l'Ouest, Unesco, Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique, Addis Abeba, 2000.

Sitographie

http://web.undp.org/africa/documents/mdg/gabon_september2010.pdf

<http://www.ibe.unesco.org>

http://www.unicef.org/french/infobycountry/gabon_statistics.html?p=printme

<http://www.unicef.org>, op.cit.

<http://www.glin.gov/view.action>

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_00352969_1973_num_14_1_2179, site internet consulté le 02 octobre 2012

<http://rechercheformation.revues.org/800>, site consulté le 3 octobre 2012

www.alfacentre.org/.../publication_seminair..., document consulté le 20 juin 2012 à 11h04

<http://www.ibe.unesco.org>

<http://books.google.fr/books>

<http://www.unesco.org>

http://web.undp.org/africa/documents/mdg/gabon_september2010.pdf

<http://www.revues.org/>

<http://www.cntl.fr/>

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/>

<http://www.persee.fr/>

<http://books.google.fr/>

<http://rechercheformation.revues.org/>

<http://www.cairn.info/>

<http://www.openedition.org/>

http://www.dianegibault.com/LO_Intro_F.htm.

<http://www.amazon.fr>

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire	5
Introduction générale	8
Section1 : La notion de professionnalisation pour poser un cadre d'analyse du système éducatif gabonais	14
Introduction première section	14
1. Contexte socio-économique et démographique : Le Gabon, «un paradoxe» du sous développement	15
2. Le secteur de l'éducation	18
2.1. Bref aperçu historique sur l'implantation de l'école au Gabon: l'école coloniale	18
2.1.1. L'implantation de l'école confessionnelle	18
2.1.2. L'enseignement confessionnel	21
2.1.3. L'école officielle	21
2.2. Le système éducatif post-colonial.....	23
2.2.1. Considérations générales	23
2.2.2. Le premier degré	25
2.2.2.1. Le Pré-Primaire.....	25
2.2.2.2. Le Primaire	30
2.2.3. Le Second degré	34
2.2.3.1. L'enseignement secondaire général	34
2.2.3.2. L'enseignement secondaire technique et professionnel	35
2.2.4. L'émergence de l'école privée laïque	36
2.2.5. L'enseignement supérieur	38
2.2.6. Les enseignants et leur formation	39
2.2.6.1. La formation des maîtres	40
2.2.6.2. Le Centre de Formation des Instituteurs (CFI)	43
2.2.6.3. Le Collège d'Enseignement Normal (CEN)	43
2.2.6.4. L'Ecole Normale des Instituteurs (ENI).....	45
2.2.6.5. Le cas particulier du recrutement de 1200 enseignants ou le « Mercato de l'été 1997 ».	49
2.2.6.6. Les autres enseignants du primaire.	50
2.2.6.7. Quelques données sur les enseignants du primaire	52
2.2.6.8. Les autres établissements de formation d'enseignants du secondaire	55
2.2.7. Vers la valorisation du système éducatif.....	56
Conclusion de la première section	58
Section2 : La notion de professionnalisation pour aborder la complexité du travail enseignant et les logiques de professionnalisation	60
3. Complexité du travail enseignant	60
3.1. Les dimensions du travail enseignant	63
3.1.1. La dimension prescriptive du travail enseignant.....	63
3.1.1.1. Les connaissances déclaratives	65

3.1.1.2.	Les connaissances procédurales	66
3.1.1.3.	Les connaissances conditionnelles.....	66
3.1.2.	La dimension interprétative du travail enseignant	67
3.1.2.1.	Interprétation des buts dans l'action quotidienne	68
3.1.2.2.	L'activité comme interprétation du travail des enseignants.....	69
3.1.2.3.	Croyances, convictions et théories personnelles comme source de l'interprétation du travail enseignant	70
3.1.3.	La dimension écologique du travail enseignant	71
3.1.4.	La dimension opératoire du travail enseignant.....	73
4.	Les dimensions multiples de la professionnalisation.....	74
4.1.	Des définitions aux acceptations multiples de la professionnalisation.....	74
4.1.1.	La professionnalisation des acteurs ou individus	77
4.1.2.	Professionnalisation des activités ou des métiers.....	80
4.1.3.	Professionnalisation des organisations	82
4.2.	De la profession comme origine de la professionnalisation	83
4.3.	De la professionnalisation comme articulation des compétences professionnelles	85
4.3.1.	De la qualification à la compétence	85
4.3.2.	Du référentiel des compétences	88
4.3.3.	Des compétences pour enseigner	90
4.4.	De la professionnalisation comme reconnaissance d'une identité professionnelle	93
4.4.1.	La professionnalisation comme projet et offre identitaire	94
4.4.1.1.	Le projet institutionnel de professionnalisation	94
4.4.1.2.	Le projet collectif porté par un groupe professionnel	95
4.4.1.3.	Le projet personnel de professionnalisation.....	95
4.4.2.	Dynamiques et stratégies identitaires.....	96
4.5.	Des voies multiples de la professionnalisation selon Richard Wittorski	99
4.5.1.	La logique de l'intégration assimilation (Enseignement magistral).....	101
4.5.2.	La logique de la réflexion et de l'action (Formation alternée)	102
4.5.3.	La logique de la traduction culturelle (Accompagnement)	103
4.5.4.	Logiques réflexion sur et pour l'action (Analyse des pratiques)	103
	Conclusion de la deuxième section.....	103
	<i>Section3 : La notion de professionnalisation pour caractériser l'apprentissage par l'expérience et le développement des compétences pour enseigner dans l'ordinaire des classes</i>	<i>105</i>
	Introduction troisième section	105
5.	Professionnalisation et modèles d'action	106
5.1.	Modèles d'actions du travail enseignant	106
5.1.1.	Logique de l'action (organisation du travail à effet formateur)	106
5.1.1.1.	Apprentissage sur le tas selon Richard Wittorski.....	106
5.1.1.2.	Apprentissage artisanal.....	108
5.1.2.	Apprentissage social	109
5.1.2.1.	Apprentissage vicariant ou modelage.....	110
5.1.2.2.	Les processus de l'apprentissage social	111
5.1.2.3.	Apprentissage social des savoirs tacites	113
5.1.2.4.	Travail de l'expérience	116

5.1.2.4.1. Les routines.....	119
5.1.2.5. Connaissances ouvragées	120
5.2. Les organisations du travail enseignant	123
5.2.1. Les formes organisationnelles du travail enseignant.	123
5.2.1.1. Le travail coopératif, collaboratif, coordonné	124
5.2.1.2. Le travail partagé	126
5.2.2. Apprentissage organisationnel.....	128
5.2.2.1. Organisation apprenante comme cadre de la professionnalisation des enseignants	129
5.2.2.2. Des exemples d'organisation apprenante scolaire dans des pays en voie de développement	132
5.2.2.2.1. L'école comme centre d'accompagnement : la communauté d'apprentissage animée par le chef d'établissement au mali	132
5.2.2.2.2. La mise en réseau des chefs d'établissement pour mobiliser toutes les ressources en zone rurale isolée au Sénégal.....	133
5.2.2.2.3. Des encadreurs facilitateurs pour aider à la mise en œuvre de projets de rénovation en Guinée	134
5.2.2.2.4. Une expérience pilote de formateur-accompagnateur pour les enseignants débutants au Chili	135
Conclusion partielle de la troisième section	139
6. Problématique et hypothèse	140
7. Caractérisation de la professionnalisation par l'expérience	149
7.1. Présentation de la recherche	149
7.1.1. Terrain et caractérisation des corpus	149
7.1.1.1. Accès au terrain	149
7.1.1.2. Corpus principal, corpus secondaire et corpus tertiaire.....	152
Le corpus principal.	152
Le corpus secondaire.....	154
Le corpus tertiaire	155
7.1.1.3. La pré enquête : Le questionnaire	160
7.1.1.4. Le questionnaire	162
Présentation du questionnaire.....	163
7.1.1.5. L'entretien.	164
Entretiens auprès des enseignants	164
Entretiens auprès des Grands témoins	168
7.2. Présentation et analyse des données.....	169
7.2.1. Retour sur les variables de la recherche	169
7.2.2. L'analyse thématique et interprétation	171
7.2.2.1. Style général du discours des enquêtés	174
7.2.2.2. Savoirs théoriques	175
7.2.2.3. Les savoirs de l'expérience de la pratique	180
7.2.2.4. Collaboration entre les membres de la communauté éducative	187
7.2.2.5. Organisation scolaire	192
7.2.2.5. Début-et-fin dans la pratique enseignante.....	197
7.2.2.6. Conviction-théorie personnelle pour faire la classe	203
7.3. Discussion	208
7.3.1. Synthèse des résultats	208
7.3.2. Retour sur le choix du sujet	213

7.3.3. Des ressources hétérogènes pour la professionnalisation par l'expérience	215
7.3.3.1. La professionnalisation par les connaissances déclaratives	217
7.3.3.2. La professionnalisation par l'appropriation des connaissances procédurales et conditionnelles	221
7.3.3.3. La professionnalisation par les connaissances ouvragées.....	227
7.3.3.4. La professionnalisation par et dans les organisations multiples du travail scolaire	232
7.3.4. Perspectives et limites de la thèse	236
7.3.4.1. Une recherche à développer : Vers une organisation apprenante scolaire	236
7.3.4.2. Des limites et des réponses	237
Conclusion générale.....	239
Bibliographie	244
I- Ouvrages sur le monde scolaire, la relation pédagogique et la formation des enseignants	244
II- Ouvrages sur le Gabon et l'Afrique	249
III- Méthodologie.....	249
IV- Revues et communications.....	250
V- Mémoires et thèses.....	252
VI- Gabon-Afrique : Documents et Communications	252
Sitographie.....	254
Table des matières.....	255
Annexes.....	259
Annexe1 : Questionnaire adressé aux enseignants du corpus 1	260
Annexe 2 : Guide d'entretien auprès des enseignants du corpus 1	284
Annexes 3 : Les entretiens semi-directifs	289
Annexe 4 : Données et informations sur le Gabon	340
Annexe 5 : Carte du Gabon	341
Annexe 6 : Perfectionnement des enseignants (concours par voie interne) :	342
Annexe 7 : Formation des Encadreurs pédagogiques (concours par voie interne) :	343
Annexes 8 : Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi ...	344
Annexes 9 : Exemple de liste des instituteurs stagiaires 1200 à l'ENI.....	399
Annexe 10 : Données sur l'Education	401



U.F.R. Sciences de l'Homme et de la Société

Département des Sciences de l'éducation

Ecole doctorale : Homme, Sociétés, Risques, Territoire (ED HSRT)

Laboratoire CIVIIC – EA 2657

Guy MOUSSAVOU

Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation

Tome 2

**La professionnalisation par l'expérience des enseignants sans formation initiale au Gabon :
Contribution à la caractérisation de la notion de professionnalisation enseignante au sein
de collectifs de travail.**

**Perspectives de l'organisation apprenante scolaire.
(sous la direction de Thierry ARDOUIN, Professeur des universités)**

Annexes

Composition du jury

**Jean-François MARCEL, Professeur en sc. de l'éducation, ENFA Université de Toulouse,
Président du jury**

Jean CLENET, Professeur en sc. de l'éducation, Université de Lille1, Rapporteur

Philippe MAUBANT, Professeur en sc. de l'éducation, Université de Sherbrooke, Rapporteur

Thierry ARDOUIN, Professeur en sc. de l'éducation, Université de Rouen, Directeur de thèse

12 décembre 2013

Annexe1 : Questionnaire adressé aux enseignants du corpus 1

Bonjour. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation des enseignants.

Votre perception du travail enseignant en rapport avec vos pratiques quotidiennes me sera d'un grand apport dans cette étude.

Merci de m'accorder de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui est anonyme.

THEME1 : IDENTIFICATION DES ENSEIGNANTS

1) Vous êtes :

Un homme

Une femme

2) Quel âge avez-vous ?

Moins de 25 ans

De 30 à 35ans

Plus de 40 ans

De 25 à 30 ans

De 35 à 40 ans

3) Votre situation matrimoniale

Célibataire

Marié(e)

Divorcé(e)

En concubinage

Veuf (ve)

4) Avez-vous des enfants ?

Oui

Non

5) Merci de nous indiquer l'emploi de votre mère et celui de votre père. Mettre « SE » pour « sans emploi »

Mère :

Père :

6) Quel est votre niveau d'étude le plus élevé ?

3^{ème}

1^{ère}

Bac+1

Autre (Précisez)

2^{nde}

Terminale

Bac+2

7) Quel est votre diplôme le plus élevé ?

BEPC

BAC

Autre (Précisez)

8) Depuis combien d'années êtes-vous enseignant(e) ? (Cochez la case correspondante)

Moins de 1an

1- 5 ans

5-10 ans

10-15 ans

15 ans et plus

ENTREE DANS LE METIER

1) Merci de nous raconter en quelques lignes vos débuts en tant qu'enseignant.

Les débuts étaient difficiles parce qu'on devait faire face à un manque de matériel et à des effectifs pléthoriques

Les débuts étaient difficiles parce que nous n'avions pas été assez formés pour tenir une classe

Les débuts étaient difficiles parce qu'on improvisait souvent et avions souvent recours à l'aide des collègues plus expérimentés

Comme tout travail, les débuts sont toujours difficiles étant donné qu'il faut un temps pour se familiariser avec l'objet de son travail

Autre (Précisez)-----

2) Quelle différence y a-t-il entre vos débuts dans l'enseignement et maintenant ? Dans mes débuts je faisais du bricolage pédagogique, maintenant je me suis amélioré (é) à force de faire

J'ai acquis de l'expérience en travaillant avec les collègues

Je maîtrise mieux mon groupe d'élèves, je transmets mieux mes contenus et reformule mieux mes questions

Je fais moins face à l'imprévisibilité et ne suis plus déstabilisé face à mes élèves

J'ai de moins en moins recours à ma fiche de préparation pédagogique

Autre (Précisez)-----

3) Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant ? Quelles sont les raisons de votre choix ?

C'est un métier noble qui nous permet d'être en contact permanent avec le savoir

C'est par vocation que je suis devenu (e) enseignant(e)

C'était pour répondre à une opportunité de travail

C'est parce que j'aime les enfants

C'est pour former l'adulte de demain

Autre (Précisez)-----

RAPPORT AUX PAIRS ET ACCUEIL DANS L'ETABLISSEMENT

1) Y a-t-il un collectif de travail au sein de votre établissement pour réfléchir sur la manière d'aborder le travail enseignant ?

Oui

Non

Si oui, comment s'organise t-il ?

C'est un collectif de travail informel où chacun apporte ses connaissances à ceux qui éprouvent des difficultés dans un domaine donné

Les enseignants de même niveau font une préparation pédagogique commune

Les enseignants chevronnés apportent aux novices leurs savoirs d'expérience Les enseignants d'un même niveau se réunissent autour du conseiller pédagogique pour échanger sur leurs difficultés

Il s'organise au cours des séminaires et animations pédagogique

C'est lors des micro-enseignements dirigés par le conseiller pédagogique que chaque enseignant de l'établissement présente une session de cours, les autres enseignants prennent des notes et font part de leurs remarques à la fin de la séance

Autre (Précisez)

2) Que vous apportent vos collègues pour vous permettre de construire des compétences pour enseigner ?

Leur expérience professionnelle

Leurs théories personnelles (leurs ficelles du métier d'enseignant)

Leurs valeurs et leurs convictions

Leurs connaissances et leur expérience du métier

Autre (Précisez)

3) Qu'entendez-vous par organisation de travail entre enseignants au sein d'un établissement scolaire ?

C'est une organisation où chacun apprend de l'autre

C'est est une organisation qui apprend de son expérience et tire les bénéfices des compétences qu'elle acquiert

C'est une organisation dont la structure et le fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification

C'est une organisation où les situations de travail sont exploitées aux fins d'apprentissage

Le travail en réseau et la capitalisation sont privilégiés, les échanges et la communication organisés

L'encadrement, fortement impliqué, s'attache à mettre en cohérence management de la formation et management des compétences

Autre (Précisez)

TRAVAIL ENGAGE AVEC LES ENCADREURS PEDAGOGIQUES

1) Quelles sont les actions menées par l'éducation nationale pour vous permettre de développer vos compétences ?

Les séminaires sur l'approche par les compétences de bases

Les animations pédagogiques

Les recyclages pour les enseignants peu ou pas formés

Les visites de classe des inspecteurs et conseillers pédagogiques

Autre (Précisez)

2) Quels commentaires pouvez-vous apporter à ces actions quant à leur apport sur votre travail au quotidien?

- Elles permettent d'actualiser nos connaissances et revoir nos méthodes pédagogiques
- Elles permettent de réfléchir sur notre pratique professionnelle
- Elles permettent de varier les approches pédagogiques
- Autre (Précisez)

RAPPORT AU METIER

1) Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon ?

- C'est travailler dans conditions difficiles et se « sacrifier » pour la jeunesse gabonaise
- C'est faire face à des classes à effectifs pléthoriques
- C'est faire cours sans supports pédagogiques
- C'est enseigner en se formant sur le tas
- C'est enseigner dans des classes à mi-temps
- C'est enseigner dans des écoles du village où le manque d'électricité ne permet pas de bien préparer ses cours
- C'est enseigner dans des écoles rurales où il n'y a pas de moyens de communication pour s'informer sur les innovations pédagogiques
- Autre (Précisez)

2) Comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais ?

- Un système où il y a des effectifs pléthoriques et où il y a un fort taux de déperdition scolaire
- Un système où les enseignants ne sont pas formés aux méthodes pédagogiques qu'ils appliquent en classe
- Un système où les enseignants sont recrutés avec des niveaux scolaires différents et n'ont pas la même formation professionnelle
- Un système où certains enseignants sont mis dans des classes sans avoir été « réellement formés » et ont recours à l'expérience des enseignants chevronnés pour se professionnaliser
- Un système où on a l'impression que les enseignants sont abandonnés à eux-mêmes
- Autre (Précisez)

3) Combien d'élèves avez-vous en moyenne dans votre classe ?

- entre 20 et 30
- entre 30 et 40
- entre 40 et 50
- entre 50 et 60
- entre 60 et 70
- Plus de 70

4) Qu'est-ce qui selon vous peut expliquer que l'éducation nationale ait recours au recrutement des enseignants sans formation initiale ?

A cause des effectifs pléthoriques et du manque d'enseignants

Parce que les ENI ne sont pas en mesure de former le nombre d'enseignants nécessaires pour faire face aux effectifs pléthoriques que connaît le système éducatif gabonais

Autre (Précisez)

5) En quoi les moments de gestion de l'école, le fait par exemple de surveiller les élèves pendant la récréation vous aident-il dans votre travail d'enseignant ?

Ces moments nous permettent de voir comment les élèves se comportent par exemple dans la cours de récréation et en tenir compte dans les situations d'apprentissage lorsque cela est nécessaire

Ils nous permettent de voir que certains élèves sont des leaders avec le groupe des pairs

Ils nous permettent de voir que certains élèves timides en classe peuvent s'épanouir lorsqu'ils travaillent en groupe

Autre (Précisez)

6) Quelles sont vos valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe ?

- Pour faire la classe, il faut tenir compte de la spécificité de chaque élève
- Traiter mes élèves comme s'ils étaient mes propres enfants
- L'intégrité et la disponibilité pour mes élèves
- Faire en sorte d'amener le plus grand nombre d'élèves vers la réussite
- Me servir des situations qui ont marché dans ma propre histoire de vie pour faire la classe
- Tenir compte de l'expérience des anciens pour faire la classe
- Autre (Précisez)

RAPPORT A LA FORMATION

1) Avez-vous suivi une formation pour devenir enseignant(e) ?

Oui

Non

2) Si oui, quelle formation avez-vous suivi pour devenir enseignant ?

CEN

CFI

ENI

Promotion 1200

Autre (Précisez)-----

3) Quelle a été la durée de cette formation ?

0-6 mois

6-12 mois

Plus de 12 mois

4) Quelles bases cette formation vous a-t-elle apportées pour vous permettre de devenir un enseignant professionnel ? (Vous pouvez cocher plusieurs cases).

- Méthodes pédagogiques
- Connaître l'élève (psychologie cognitive)
- Didactiques des disciplines
- Elaboration de fiches de préparation pédagogiques
- Faire face à la situation de classe (réfléchir ses pratiques pédagogiques)
- Mettre l'élève au centre des apprentissages
- Autres (Précisez)

5) Trouvez-vous ces bases suffisantes pour enseigner ?

- Oui
- Non

Justifiez votre réponse (Vous pouvez cocher plusieurs réponses possibles)

- Oui, parce que les disciplines apprises servent de bases pour enseigner
- Oui, parce qu'ils m'ont permis de comprendre le comportement de l'enfant et les différents stades de son évolution
- Non, parce qu'elles sont assez théoriques et doivent être accompagnées de la pratique réelle sur le terrain
- Non, parce qu'elles ne tiennent pas compte de la spécificité de chaque apprenant
- Non, parce que les contenus étaient survolés et les formateurs qui les transmettaient n'étaient pas forcément qualifiés pour le faire

- Autre (Précisez)-----

REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS

1) Croyez-vous qu'il soit possible de devenir un enseignant compétent sans avoir été formé à une école de formation des enseignants?

- Oui Non

Justifiez votre réponse :

- Oui, car la première arme pour enseigner c'est la vocation et la motivation
- Oui, car on peut enseigner en voyant l'autre faire
- Oui, car si on a un bon tuteur, on peut devenir un bon enseignant
- Oui, en travaillant avec les collègues les plus anciens, on peut devenir un bon enseignant
- Oui, les séminaires et les animations pédagogiques sont des outils qui nous permettent de réfléchir la pratique enseignante et devenir un enseignant compétent
- Oui, car si on a bon niveau d'instruction et une bonne motivation, on peut être un bon enseignant.

- Non, car sans formation on aura du mal à faire acquérir les connaissances aux élèves
- Non, car notre objet étant l'élève, il est difficile de comprendre sa complexité sans formation professionnelle initiale
- Non, car seule la formation nous donne des outils pour enseigner et nous permet de réfléchir notre pratique enseignante
- Autre (Précisez

2) A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent et comment se construisent les compétences pour enseigner ?

- Un enseignant compétent est celui qui a la maîtrise des contenus à enseigner
- Un enseignant compétent a la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être
- Un enseignant compétent est celui qui a la maîtrise de la situation enseignement-apprentissage
- Un enseignant compétent est celui qui a l'esprit d'analyse, qui comprend les comportements humains et qui se remet en cause en permanence
- Les compétences pour enseigner se construisent en confrontant théories et réalités du terrain
- Les compétences pour enseigner se construisent par un travail collaboratif

Les compétences pour enseigner se construisent par le fait d'avoir l'amour pour enfants dont a la charge

Les compétences pour enseigner se construisent par un travail et une recherche permanents

Les compétences pour enseigner se construisent par la formation professionnelle initiale

Autre (Précisez-----

3) Que représente pour vous l'expérience pour enseigner et que vous apporte-t-elle dans votre métier d'enseignant ?

L'expérience pour enseigner c'est la maîtrise des différents comportements des élèves

L'expérience pour enseigner c'est la maîtrise des erreurs dans la transmission des savoirs

L'expérience permet de mieux anticiper les comportements des élèves et permet de mieux interpréter les objectifs et programmes scolaires

L'expérience permet de mieux anticiper sur les situations imprévisibles

L'expérience permet de gagner du temps des situations enseignement-apprentissage

Autre (Précisez

4) A votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné ?

- Un enseignant novice est celui qui peut encore commettre beaucoup d'erreurs
- Un enseignant novice est celui qui fait ses premiers pas et n'est pas encore en mesure de trouver des solutions aux problèmes les plus élémentaires de la situation enseignement-apprentissage
- Un enseignant novice est celui qui ne se détache pas de sa fiche de préparation pédagogique
- Un enseignant novice est celui qui anticipe moins sur des situations imprévisibles
- A l'opposé, un enseignant chevronné est celui qui a accumulé de l'expérience
- Il a fait plusieurs fois face à des situations imprévisibles
- Il a réfléchi sa pratique et qui maîtrise mieux les ficelles du métier
- Il interprète mieux la situation d'enseignement-apprentissage
- Autre (Précisez-----

Que représentent pour vous les savoirs formels pour enseigner ?

- Ce sont les savoirs théoriques qui nous orientent dans notre travail d'enseignant
- Ce sont les savoirs issus des objectifs et programmes scolaires que devons interpréter pour faire la classe
- Ce sont les savoirs élaborer par l'institution officielle et qui nous disent ce que nous devons faire dans notre travail
- Ce ne sont que des orientations et des repères que nous devons nous appropriés et les adapter à notre situation de travail
- C'est le cadre commun à tous les enseignants
- Autre (Précisez)

5) Que représentent pour vous les savoirs pratiques pour enseigner ?

- Ce sont les savoirs d'action qui représentent la réalité du travail enseignant
- Ce sont les savoirs qui me permettent d'évaluer mon action et mes élèves
- Ce sont les savoirs qui à force de faire, me permettent de développer mes compétences pour enseigner

- Ce sont les savoirs qui me permettent d'être en interaction avec mes élèves et de construire les apprentissages et d'apporter des ajustements quand cela est nécessaire
- Ce sont les savoirs qui permettent d'acquérir de l'expérience
- Ce sont les savoirs qui me permettent d'interpréter les savoirs théoriques et les adapter à mes élèves
- Autre (Précisez)

6) Quelle est l'activité réelle des enseignants en vue du développement professionnel des compétences ?

- Le travail en groupe avec ses collègues
- Des lectures personnelles sur les situations d'enseignement-apprentissage
- Assister aux séminaires et animations pédagogiques
- Se recycler par une formation initiale
- Autre (Précisez)

7) Quelle est la connaissance professionnelle des enseignants ? En un mot, que pouvez-vous dire de votre métier d'enseignant

- C'est former les adultes de demain
- C'est éduquer et instruire, socialiser et former
- C'est transmettre des valeurs à la nouvelle génération
- Autre (Précisez)

8) Qu'est-ce qu'un enseignant professionnel ?

- C'est un enseignant qui est dévoué à sa tâche
- C'est celui qui a le souci de l'éthique professionnelle

C'est celui qui ne laisse pas tomber les élèves en difficulté et essaie de faire réussir le plus grand nombre d'élèves

C'est celui qui a l'efficacité dans ses enseignements qui a le souci de la réussite de ses apprenants

Autre (Précisez)

9) Qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience ?

C'est devenir comptent par le fait de faire

C'est maîtriser les contenus d'enseignement-apprentissage à force de pratiquer

C'est devenir un enseignant compétent par l'expérience de terrain et la situation de travail

C'est d'intégrer les situations vécues dans ses pratiques tout en les adaptant et les améliorant dans des situations nouvelles

C'est se former par les situations de travail

Autre (Précisez)

10) Comment gérez-vous votre propre formation continue ?

- En travaillant avec les collègues
- En assistant aux séminaires et animations pédagogiques
- En faisant des recherches permanentes et les confrontant avec mes pratiques quotidiennes
- En travaillant avec des amis ou parents qui sont dans le domaine de l'éducation
- Autre (Précisez

11) Et, comment vous professionnalisez-vous tout(e) seul(e) ?

- En lisant
- En allant vers d'autres personnes ressources
- En regardant les émissions sur l'éducation et les pratiques pédagogiques
- En faisant des prestations sur une séance de cours lors des micro-enseignements et en tenant compte des remarques du conseiller pédagogique et des collègues

Autre (Précisez)

Annexe 2 : Guide d'entretien auprès des enseignants du corpus 1

Bonjour. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation des enseignants.

Votre perception du travail enseignant en rapport avec vos pratiques quotidiennes me sera d'un grand apport dans cette étude.

Merci d'avance de m'accorder de votre temps pour répondre aux questions de cet entretien dont les propos resteront anonymes.

Thème 1 : Les dynamiques identitaires
--

- 1- Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre sexe, votre âge et votre situation familiale ?
- 2- Pouvez-vous me donner votre parcours, les diplômes obtenus et votre durée dans l'enseignement ?
- 3- A quel type de famille appartenez-vous ? (Riche, pauvre, ni riche, ni pauvre). Pouvez-vous me donner votre origine sociale ?
- 4- Pour parler maintenant de votre recrutement en tant qu'enseignant, avez-vous été formé ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie, quelle a été sa durée et comment s'est-elle déroulée ?
- 5- Quelles bases cette formation vous a-t-elle apportées ? Les trouvez-vous suffisantes ?
- 6- Qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant ? Quelles sont les raisons de votre choix ?
- 7- Merci de me raconter en quelques mots vos débuts en tant qu'enseignant ?
- 8- Quelle différence y a-t-il entre vos débuts et maintenant ?

Thème 2 : Les rapports à la tâche

- 9- Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon et quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?
- 10- En quoi les moments de gestion de l'école, le fait par exemple de surveiller les élèves pendant la récréation vous aide-t-il dans votre travail d'enseignant ?
- 11- Qu'entendez-vous par valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe et quelles sont vos théories personnelles, des « choses qui vous sont propres pour faire » la classe ?

Thème 3 : Les rapports aux pairs dans les collectifs de travail

- 12- Y a-t-il un collectif de travail au sein de votre établissement pour réfléchir sur la manière d'aborder le travail enseignant ? Si oui, comment s'organise-t-il ? Si non, comment l'envisageriez-vous pour permettre à l'ensemble des enseignants d'un établissement scolaire de construire des compétences pour enseigner ?
- 13- Que vous apportent vos collègues dans votre métier d'enseignant et comment la dimension collective du travail enseignant contribue-t-elle à la construction des compétences professionnelles ?
- 14- Comment pouvez-vous vous représenter une organisation au sein de laquelle les membres d'un établissement scolaire travaillent ensemble ?

Thème 4 : Les rapports aux encadreurs pédagogiques

- 15- Comment présenteriez-vous la mission des inspecteurs et tuteurs pédagogiques quant à leur apport sur le développement de vos compétences professionnelles ?

**Thème 5 : Les rapports aux organisations formelles ou informelles du monde du travail
enseignant**

16- Avez-vous participé à des séminaires de perfectionnement pédagogiques ? Si oui, lesquels, comment se sont-ils déroulés et que vous ont-ils apporté dans votre métier d'enseignant ?

Thème 6 : Les représentations des enseignants

17- Croyez-vous qu'il soit possible de devenir un enseignant compétent avec peu ou pas de formation initiale ? Comment l'expliqueriez-vous ?

18- Si on peut parler de votre rapport au travail, pouvez-vous me dire ce que vous aimez ou n'aimez pas dans votre travail ? Quels sont vos rapports avec vos collègues, avec votre hiérarchie et avec les parents d'élèves ?

19- A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Pouvez-vous vous définir comme tel ? Et si oui, comment avez-vous construit les compétences pour enseigner ?

20- Que représentent pour vous l'expérience pour enseigner et que vous apporte-t-elle dans votre métier d'enseignant ?

21- A votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné ?

22- Que représentent pour vous les savoirs théoriques et les savoirs pratiques pour faire la classe ?

23- A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant professionnel et que pouvez-vous dire de la connaissance professionnelle des enseignants ?

24- Comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais et comment trouvez-vous le système de répartition des élèves ?

25- Qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience ?

26-Comment gérez-vous votre propre formation continue et comment vous professionnalisez-vous tout seul ?

27-Qu'est-ce qui selon vous peut expliquer que l'éducation nationale ait recours au recrutement des enseignants sans formation initiale ? Croyez-vous que le Gabon puisse s'en passer ?

Annexes 3 : Les entretiens semi-directifs

Entretien n°1 réalisé le 12 Janvier 2012 avec E1, femme, 41 ans, 15 ans d'expérience, mariée, 5 enfants, niveau BEPC, durée de l'entretien, 1h57mn

Moi : Bonjour. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation des enseignants.

Votre perception du travail enseignant en rapport avec vos pratiques quotidiennes me sera d'un grand apport dans cette étude.

Merci de m'accorder quelques minutes de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui est anonyme.

Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre sexe, votre âge et votre situation familiale ?

E1 : Je m'appelle I, je suis une femme comme vous pouvez le constater. J'ai 41 ans, je suis mariée et j'ai 5 enfants.

Moi : Pouvez-vous me donner votre parcours, les diplômes obtenus et votre durée dans l'enseignement ?

E1 : Je suis titulaire d'un BEPC qui m'a permis d'être recruté dans l'enseignement. Ça fait 15 ans que j'enseigne.

Moi : A quel type de famille appartenez-vous ? (Riche, pauvre, ni riche, ni pauvre). Pouvez-vous me donner votre origine sociale ?

E1 : Je dirai que j'appartiens à une famille modeste, vu que mon père est un ouvrier qui travaillait dans les chantiers forestiers et ma mère a toujours fait des plantations pour aider notre père à nous nourrir.

Moi : Pour parler maintenant de votre recrutement en tant qu'enseignante, avez-vous été formée ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie, quelle a été sa durée et comment s'est-elle déroulée ?

E1 : J'enseigne, depuis 14 ans. J'ai suivi la formation « 1200 ». Cette formation a duré 3 mois.

Moi : Quelles bases cette formation vous a-t-elle apportées ? Les trouvez-vous suffisantes ?

E1 : Les bases ont été plus ou moins limitées d'autant plus que dans l'apprentissage de certains modules tels la psychologie de l'enfant, la pédagogie, les formateurs n'étaient pas spécialisés. Il faut souligner que tout dépendait du lieu de la formation. Au fil du temps mes lectures m'ont permis de savoir plus sur la psychologie de l'enfant et sur la pédagogie ou j'avais des manquements.

Je dirai que ces bases n'ont pas été suffisantes d'autant plus que je suis entrain de découvrir autre chose ici depuis que je suis en formation à l'ENI, surtout en pédagogie et en psychologie de l'enfant. J'avoue que je n'ai pas de formation spécialisée dans ces deux modules ; c'était les directeurs d'école qui ont été pris pour nous former en trois mois ; les bases ont été limitées en pédagogie et psychologie de l'enfant.

C'est en étant en apprentissage à l'ENI que je me rends compte de ces limites. Etant donné que ce sont les directeurs qui ont été pris pour cette formation pour ce qui est de certains modules, psychologie, pédagogie, ce sont les directeurs d'école qui nous faisaient cours et les cours n'étaient pas suffisants pour notre formation ; quant aux maths et français, il faut avouer que nous sommes assez cultivés quand même sur le terrain auprès des collègues.

Moi : Maintenant pouvez-vous me dire ce qui vous a motivée à devenir enseignante ? Quelles sont les raisons de votre choix ?

E1 : Je ne sais pas quoi dire. Il y avait ce recrutement qui s'est présenté alors que je ne m'y attendais pas. J'ai donc saisi l'occasion avec mon niveau de 3^e

Moi : ok. Merci de me raconter en quelques mots vos débuts en tant qu'enseignant. Vous prenez votre première classe, comment ça se passe ?

E1 : Comme dans toute tâche, les débuts ne sont pas toujours faciles. Mais, il revient à la personne qui accomplit ladite tâche d'avoir une conviction personnelle dès les débuts.

Effectivement, enseigner n'a pas été motivant pour moi dans les débuts pour diverses raisons. D'abord à cause de l'effectif pléthorique que j'avais dans une classe de CP2 à l'époque qui s'élevait à 126. Face à un tel effectif, comment fallait-il s'en sortir pour s'intéresser à tous les apprenants et comment fallait-il procéder pour déceler leurs difficultés ?

Ensuite, se trouvant dans CP1, il fallait écrire la lettre modèle, le chiffre de la nouvelle semaine dans les cahiers de chaque élève.

Enfin, je trouvais les programmes trop touffus à tel point que je souffrais en permanence des

céphalées.

Moi : Alors quelle différence y a-t-il entre vos débuts et maintenant ?

E1 : La différence est que maintenant j'ai la maîtrise d'un groupe d'élève quelque soit le niveau. La reformulation des questions se fait de manière spontanée et les méthodes sont variées selon la catégorie d'élèves en face de moi. Je ne suis plus figée à la fiche de préparation.

Moi : Bien, alors croyez-vous qu'il soit possible de devenir un enseignant compétent sans formation initiale ? Comment l'expliqueriez-vous ?

E1 : On ne peut devenir enseignant sans avoir été formé à une école de formation des instituteurs. Car quelqu'un peut avoir des connaissances mais tant qu'il n'a pas suivi une formation, il aura du mal à les transmettre d'où les analphabètes fonctionnels. Toutes les méthodes et approches s'apprennent dans une école normale.

Moi : Et comment l'expliquez-vous ?

E1 : L'Explication est claire : Ne peut prétendre être enseignant que celui qui a été dans une école normale et qui en est sorti avec un diplôme.

Mais tout de même, j'avoue qu'il faut des recyclages également, même si c'est sans concours, il faut des recyclages pour ceux qui sont sur le terrain, parce que lorsqu'on est sur le terrain pendant 10 ou 15 ans, la motivation ne peut plus être la même, et puis les méthodes changent.

Moi : Ok. Si on peut parler de votre rapport au travail, pouvez-vous me dire ce que vous aimez ou n'aimez pas dans votre travail ? Quels sont vos rapports avec vos collègues, avec votre hiérarchie et avec les parents d'élèves ?

E1 : Pour les parents, je les informe à partir des compétences de l'enfant explicites dans le bulletin ou à travers une interaction téléphonique, lorsque le parent n'a pas réagi malgré la convocation envoyée. Pour ce qui est des élèves, je les implique par les différentes tâches à faire à la maison qui sont dans le livret d'activités et autres.

Moi : Très bien. Alors comment affrontez-vous votre mission d'enseignante et comment affrontez-vous les dilemmes de la profession, comme par exemple prévenir la violence, lutter

contre les préjugés, participer à la mise en place des règles de la vie commune?

E1 : Ben, je les mets en place par l'enseignement par exemple de l'éducation civique. L'éducation civique contribue beaucoup, c'est dans les programmes, nous avons par exemple l'éducation à la citoyenneté. Ça, il faut l'apprendre aux enfants dès les premiers niveaux ; ça c'est très important, ce sont des notions à ne pas rater. Cela nous permet d'apprendre aux enfants les règles de la vie commune, les valeurs morales. Ces valeurs morales permettent à l'enfant de savoir vivre en société. Ces valeurs morales s'apprennent au primaire, dans des petites classes et non au secondaire. Ces valeurs morales sont dans les programmes, c'est vrai, mais de par mon expérience également, je les apporte aux enfants.

Moi : Ok. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Pouvez-vous vous définir comme tel ? Et si oui, comment avez-vous construit les compétences pour enseigner ? En gros, qu'est-ce vous faites réellement pour vous permettre de développer des compétences pour enseigner ?

E1 : Pour enseigner, il faut d'abord de la volonté, de l'amour non seulement pour ce que l'on fait mais pour les enfants que l'enseignant a la charge d'éduquer et de former enfin le sens du travail et de la recherche.

Pour ce qui est des compétences, elles se construisent par rapport à l'environnement et aux difficultés des élèves. En ce qui me concerne, je lis beaucoup et je n'hésite pas à aller vers les autres, même vers les lycéens, je vais. J'ai des enfants chez moi qui sont en classe de terminale ; je n'hésite pas d'aller vers eux quand j'élabore mes protocoles. Et puis, quand j'ai les zones d'ombre, tout de suite ils les éclaireissent. Sinon, dans l'enseignement, il faut aller vers les autres, il faut lire, de suivre des émissions, c'est très important parce qu'un enseignant ne doit pas être figé dans le « peu » qu'il a ; il faut s'ouvrir aux autres.

Moi : et que représente pour vous l'expérience pour enseigner et que vous apporte-t-elle dans votre métier d'enseignant ?

E1 : Dans le métier d'enseignant, l'expérience joue un rôle d'important dans ce sens que la manière de prendre la classe est différente que celle d'un non expérimenté. L'expérimenté maîtrise les différents comportements des élèves.

L'expérience selon moi n'est le nombre d'années sur le terrain car un enseignant peut avoir passé 20 ans et être piètre dans sa classe. Pour enseigner et être expérimenté, il faut enseigner juste et bien, être dans les méthodes et les respecter. Il faut adapter les enseignements au

niveau, à l'âge et à l'environnement de l'enfant.

Moi : Ok. A votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné ?

E1 : Un enseignant chevronné c'est celui qui a des connaissances solides, c'est celui qui est cultivé, qui a de l'expérience. Un novice par contre, c'est celui qui rentre à peine dans l'enseignement. Communément on l'appelle « le nouveau »

Moi : Maintenant venons au travail collectif. Y a-t-il un collectif de travail au sein de votre établissement pour réfléchir sur la manière d'aborder le travail enseignant ? Si oui, comment s'organise t-il ? Si non, comment l'envisageriez-vous pour permettre à l'ensemble des enseignants d'un établissement scolaire de construire des compétences pour enseigner ?

E1 : Non, il n'y a pas de collectif de travail.

Moi : Et comment l'envisageriez-vous ?

E1 : Je l'envisagerais en proposant aux enseignants de même niveau de se retrouver pour concevoir un travail d'ensemble. Ainsi, cela leur permettrait d'évoluer au même rythme.

Moi : Alors, dites-moi, que vous apportent vos collègues dans votre métier d'enseignant et comment la dimension collective du travail enseignant contribue-t-elle à la construction des compétences professionnelles ?

E1 : Pour enseigner mes collègues m'apportent leurs connaissances, leur expérience professionnelle.

Moi : Donc il y a quand-même un travail de groupe ?

E1 : Bien sur. Bien que novice dans le secteur de l'éducation, j'avoue que mes connaissances pré-acquises sont également utiles. Donc, nous nous apportons mutuellement des connaissances. Chacun apporte à l'autre, nous le faisons. Il y a cette forme de travail en groupe.

Le travail en groupe est important, parce qu'on apprend avec les autres, on prend ce que les autres vous donnent, et à partir de ça, on ajoute ce que l'on sait soi-même ; après on fait une synthèse. On prend ce que les autres apportent. Quelque soit le niveau, les autres apportent ; même un novice peut apporter à un expérimenté, ce n'est pas un point à négliger, parce que

souvent les expérimentés disent que je connais déjà ; mais, on ne connaît pas. Il y a aussi les novices qui connaissent, ils ont été à l'université par exemple ; dans leurs connaissances on peut tirer quelque chose, des choses qui te permettent aussi à confectionner tes fiches.

Moi : Mais comment vous pouvez mettre cela en pratique, novices et anciens, comment vous pouvez les mettre ensemble, travailler ensemble ? Qui va l'organiser ? Les directeurs ? Les enseignants eux-mêmes ? L'inspection ?

E1 : Il y a des directeurs aussi qui organisent des animations pédagogiques internes ; ça c'est très important. Le directeur d'école peut décider par exemple que 2 vendredi par mois qu'il y ait des animations internes pour permettre aux enseignants expérimentés et novices de confronter leurs connaissances.

Moi : Pouvez-vous m'en dire plus, comment travaillez-vous en équipe avec vos collègues, vous l'avez dit, mais concrètement, comment travaillez-vous en équipe avec vos collègues ?

E1 : Comme je disais, on échange à travers des animations internes que le directeur peut organiser. Mais plus concrètement et au-delà de ça, entre collègue on se réunit, par exemple les collègues de même niveau, on se réunit. Par exemple, quand je travaillais à l'école d'Ozoungué où il y avait trois 3^e années, comment on procédait : par exemple toutes les fins de mois pour établir la progression « paliale », on se retrouvait, et puis à partir de là, on échangeait, comment procéder, comment aborder tel ou tel autre savoir, entre niveau, ça se fait ; ou alors, moi je sais qu'en 3^e année si je suis confrontée à une difficulté, je peux aller voir le collègue de 5^e année qui est resté plusieurs années en 3^e année. Tout de suite ma difficulté est résolue.

Moi : Dans le système ancien de l'école primaire gabonaise, la 5^e année correspond à l'ancien CM2 ?

E1 : Oui, 5^e année c'est le CM2, 1^{ère} année CP1, 2^e année CP2, 3^e année CE1, 4^e année CM1.

Moi : Et donc, dans cette organisation scolaire quel est le rôle des collègues anciens ?

E1 : Je peux dire que quand nous travaillons ensemble, eux ils ont été plus outillés sur le plan méthodique parce que mes connaissances ont été de manière désorganisée, c'était à eux d'ordonner sur le plan pédagogique, voilà.

Moi : Ok. Maintenant parlons des enseignants du Gabon, qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon et quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

E1 : Etre enseignant au Gabon c'est se sacrifier pour la jeunesse. C'est ne pas le faire pour tel ou tel autre avantage, car les mesures d'accompagnement ne suivent souvent pas.

Moi : Vous me dites que les mesures d'accompagnement ne suivent pas. Qu'entendez-vous par là ?

E1 : Etre enseignant au Gabon c'est se sacrifier pour la jeunesse. C'est parce que le métier enseignant est un métier ingrat, d'autant plus qu'on ne vient pas pour être riche. On ne vient pas pour avoir suffisamment des moyens allais-je dire, parce qu'être enseignant au Gabon, c'est se dire je viens parce que j'aime la jeunesse, j'ai des connaissances que je dois transmettre ; j'aime les enfants et je dois leur apporter ce que je sais. C'est ce que j'entends par se sacrifier. Je le fais parce que j'aime la jeunesse ; je ne le fais pas parce que je dois avoir un grand salaire. Lorsque je vois également les conditions dans lesquelles nous travaillons, je me dis qu'on ne peut pas être enseignant au Gabon lorsqu'on n'aime pas la jeunesse. Les mesures d'accompagnement ne suivent pas vraiment. Lorsqu'un enseignant voit qu'il y a des promesses qui ne sont pas tenues, il ne peut pas bien enseigner.

Moi : Quelles peuvent être ces promesses ?

E1 : Ces promesses peuvent les salaires, le renforcement des capacités d'accueil.

Moi : Avez-vous participé à des séminaires de perfectionnement pédagogiques ? Si oui, lesquels, comment se sont ils déroulés et que vous ont-ils apporté dans votre métier d'enseignant ?

E1 : Les animations pédagogiques et les séminaires multidimensionnels permettent à l'enseignant de « rafraichir » ses connaissances, de revoir ses méthodes à travers les interactions. Pourquoi ne pas se remettre aussi, en cause dans la situation des élèves en difficulté. A travers tout ceci, mon travail au quotidien est revu.

Moi : Et comment se déroulent-ils ?

E1 : Lors des animations pédagogiques, il y a souvent un thème donné : exemple l'élaboration d'une fiche des mathématiques en 2^e année. Vous comprendrez que lorsqu'on est en deuxième

année, on arrive à s'y retrouver après ces animations. Aussi, par le passé, avec le manque de connaissances que j'avais en enseignement, j'avais du mal à transmettre, à faire par exemple la « multiplication par 2 » en 2^e année. Au sortir de l'animation pédagogique, ma manière de faire va forcément changer. L'animation pédagogique m'a beaucoup apporté et apporte beaucoup à l'enseignant. Elle m'a beaucoup apportée pour savoir comment enseigner. C'est dommage que beaucoup négligent les animations pédagogiques. Parce que par exemple quand on a une animation pédagogique le mercredi, beaucoup ne viennent pas. Ils pensent que c'est une corvée et que ce serait trop leur demander. Les animations pédagogiques et les séminaires multi dimensionnels apportent beaucoup à l'enseignant.

Moi : Comment présenteriez-vous la mission des inspecteurs et tuteurs pédagogiques quant à leur apport sur le développement de vos compétences professionnelles ?

E1 : La mission des inspecteurs et conseillers pédagogiques serait d'être permanents dans les classes et de faire des simulations pour permettre au chargé de cours de réguler ses enseignements / apprentissages.

Moi : Et comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais et comment trouvez-vous le système de répartition des élèves ?

E1 : Le système éducatif gabonais présente encore plusieurs lacunes dès lors que au sortir par exemple d'une école, les élèves ne sont pas orientés comme il se doit. Vous avez par exemple les élèves sortis des lycées techniques qui se retrouvent en faculté par exemple des lettres ; ce n'est pas ce qu'ils ont appris sur le terrain. Ce qui fait que souvent au bout d'une ou deux années, les élèves abandonnent, parce qu'ils ne se retrouvent pas. Vous avez par exemple les enseignants, les élèves instituteurs bacheliers des séries techniques qui se retrouvent à l'ENIL, vous constatez sur le terrain qu'ils ont des problèmes dans la dissertation et ils ne s'en sortent pas. Quand vous allez sur le terrain, ils ont du mal à tenir à l'ENS parce que par exemple j'ai des collègues qui ont le BAC G et qui veulent aller ou sont allés à l'ENS parce que les vannes leur ont été fermées à l'ENSET, alors comment faire pour y aller ?

Les vannes leur sont fermées, il y n'y a pas de mesures d'accompagnement au sortir du lycée. Donc, se pose un réel problème à ce niveau des nouveaux bacheliers. Ce sont encore des choses à revoir.

Pour ce qui est des effectifs pléthoriques, ils sont causés par l'insuffisance des structures, le manque de tables-bancs, le travail à mi-temps qui ne permet à l'enseignant d'élargir son

champ d'enseignement /apprentissage. La répartition des élèves n'est pas équitable.

Moi : Qu'entendez-vous par n'est pas équitable ?

E1 : C'est-à-dire qu'en fait c'est au niveau aussi des effectifs, il y a des écoles où on trouve des effectifs pléthoriques, je prendrai par exemple les effectifs de l'école primaire publique d'Olémakiri et donc dans la commune d'Owendo. Cette école regorge à elle seule les élèves d'une partie du quartier Ahoungou, les élèves du port et les élèves d'Alinakiri et donc, c'est trop pour une seule école, alors que l'Etat devrait multiplier les structures afin de permettre aux parents de diversifier les inscriptions. Et puis, à la SNI, on trouve encore des effectifs de 35 élèves parce que la SNI a deux écoles dont celle de l'octra, et puis la SNI envoie encore des effectifs dans Akournam. Vous comprenez tout de suite que les effectifs ne sont pas faits de manière équitable.

Moi : Alors comment travaillez-vous avec ces classes de grands groupes ?

E1 : Dans les classes de grands groupes, le travail se fait par petit groupe. On divise les élèves selon l'effectif et on les fait travailler à tour de rôle.

Moi : Qu'entendez-vous par valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe et quelles sont vos théories personnelles ? Y a-t-il des « choses qui vous sont propres pour faire » la classe ?

E1 : Pour faire la classe, je me mets en exergue mes valeurs morales, ma conviction interne selon laquelle rien n'est plus impressionnant que de transmettre ses connaissances. Je dispense les savoirs par rapport à la catégorie d'élèves.

J'entends par valeurs les qualités par convictions, une certitude ou une opinion ferme. Par théories personnelles, mes idées et conceptions selon le domaine.

Par exemple dans mon travail d'enseignant, je commence toujours par demander à mes élèves comment ont-ils passé la nuit ? Ensuite, s'en suit le rituel de l'appel, enfin, les enseignements /apprentissage.

Moi : J'aimerais revenir sur ce que vous venez de dire. Vous parlez des valeurs et des qualités ; vous avez parlé d'une attitude et d'une conception selon le domaine. Qu'est-ce que vous entendez par là ? Je reformule ma question : y a-t-il des choses que vous avez faites dans votre parcours personnel qui vous sont propres et que les autres ne peuvent pas faire ? Pourquoi vous les avez faites ? D'où vous vient cette façon de faire qui vous est propre ?

E1 : Moi je crois que l'enseignant doit faire passer les choses par rapport à la catégorie d'élèves à laquelle il fait face. Par exemple j'ai des élèves en difficulté dans ma classe, ma manière de faire passer un savoir ne peut pas être la même qu'avec des élèves qui sont gais. Sur les élèves en difficulté par exemple, avant de faire passer un savoir, il faut d'abord développer mon côté socio-affectif : je dois aimer les enfants, je dois les prendre en charge, parce qu'il n'est pas facile de faire passer un savoir à un élève qui n'a pas mangé ; je vais lui acheter du pain, je l'emmène hors de la classe, il mange, je lui donne de l'eau à boire, et, ce n'est qu'après que je le ramène en classe. Et puis, je constate qu'en procédant ainsi, l'enfant participe aux cours. Parce que, on ne peut pas faire cours devant les enfants qui ont des problèmes. L'enfant par exemple la main à la joue, il faut d'abord savoir pourquoi l'enfant a la main à la joue. C'est pour toutes ces raisons que je suis toujours en retard. Je réussis souvent à ramener certains enfants à participer aux cours ; ça c'est très important. Et, il faut le développer en classe. Lorsqu'on ne le fait pas, on ne peut pas s'en sortir.

Moi : Bien. Pour parler des savoirs, que représentent pour vous les savoirs théoriques et les savoirs pratiques pour faire la classe ? Comment utilisez-vous ces savoirs pour faire la classe ?

E1 : Savoirs théoriques, ça peut être les savoirs reçus en formation, ça peut être les savoirs issus des manuels scolaires ; ces savoirs théoriques m'apportent beaucoup dans la mesure où grâce à ceux-ci je parviens à élaborer mes protocoles par exemple, je confronte les différents manuels pour pouvoir faire passer le savoir devant le groupe classe par exemple. Je confronte les documents parce qu'un enseignant ne peut pas se limiter à un seul document, il faut les confronter avec ou pour la préparation des protocoles, et puis je peux avec la confrontation élaborer certaines thèses.

Moi : Et les savoirs pratiques ?

E1 : Les pratiques pour moi sont d'un grand apport dans la mesure où c'est à partir des pratiques que je suis en mesure d'évaluer mes apprenants, parce que sans pratique on ne peut pas évaluer les apprenants.

C'est bien beau de faire cours, j'arrive en classe, j'aborde un savoir, j'explique, il y a un feedback entre les apprenants, et moi, mais dès lors qu'il n'y a pas de pratiques, j'entends par pratique les activités que je donne à mes élèves, voilà, ils travaillent, je regarde le cours, et c'est à partir de cette pratique que dois apporter un réajustement

Moi : Ok. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant professionnel et que pouvez-vous dire de la connaissance professionnelle des enseignants en lien avec vos pratiques quotidiennes?

E1 : Un enseignant professionnel est celui qui a une profession donnée précise, ex : ceux de l'enseignement technique et professionnel. Un enseignant professionnel c'est celui qui connaît son métier, c'est celui qui transmet ses connaissances avec des méthodes et approches appropriées. Un enseignant professionnel est celui qui connaît la psychologie de l'enfant, les stratégies de l'enseignement, la maîtrise des grands groupes

Je me considère comme enseignante parce que je transmets mes connaissances de façon méthodique en respectant les approches imposées par les décideurs. C'est ça être enseignant.

Moi : Et qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience ?

E1 : Se professionnaliser par l'expérience c'est s'affirmer, maîtriser grâce à la durée dans la profession.

Moi : Ok. En quoi les moments de gestion de l'école, le fait par exemple de surveiller les élèves pendant la récréation vous aide-t-il dans votre travail d'enseignant ? En un mot, comment participez-vous à la gestion de l'école ?

E1 : A mon niveau, je me fie au programme établi par le corps administratif, il y a un programme établi. Par exemple, toute la semaine, la surveillance se fait par zone : la zone « A », la zone « B », la zone « C ». Tout dépend de la dimension de l'école ; Donc le corps administratif établit un tableau qui indique que tel ou tel enseignant sera de permanence dans la zone « C » pendant toute la semaine. C'est ainsi que c'est organisé. Par exemple quand je suis de permanence, à 17h, je dois veiller à ce que l'école soit propre ; pour cela, je fais par exemple ramasser les papiers aux élèves.

Moi : Très bien. Passons maintenant à la dernière question. Comment gérez-vous votre propre formation continue et comment vous professionnalisez-vous tout seul ?

E1 : Ben, ma formation continue, je la gère en assistant par exemple aux séminaires. Je n'aime pas rater les séminaires et les animations pédagogiques parce qu'elles m'aident beaucoup. C'est dans les animations pédagogiques que j'apprends.

Moi : Et comment vous professionnalisez-vous toute seule ? En gros, la suite logique de ce qui vient d'être dit.

E1 : Ben, il faut partir du principe que la profession que nous exerçons est d'abord un problème de conviction interne. Il faut avoir une conviction dans ce que l'on fait. C'est dire que je suis enseignant, je ne dois pas me limiter à ce que je fais en classe. Un enseignant doit s'ouvrir, voir toujours ce qui se passe au 21^e siècle. C'est-à-dire que je dois lire, je dois aller vers autrui, je dois suivre des émissions. Par exemple il y a RFI qui émet des émissions qui ont trait à l'éducation. Je dois donc ouvrir mon poste radio à une certaine heure parce que je sais qu'il y a une émission qui va passer sur l'éducation. Donc, je dois me professionnaliser parce que je ne dois pas être un piètre enseignant devant les autres. Il y a donc des émissions, des animations pédagogiques. Étant donné que je dois souvent intervenir devant les autres et bien intervenir, je dois me professionnaliser. C'est comme ça et c'est pour cela que je me professionnalise.

Merci madame I pour cette votre patience et votre disponibilité.

Fin de l'entretien

Entretien n°3 réalisé le 16 Janvier 2012 avec l'enseignant, 39 ans, Homme, 14 ans d'ancienneté, durée de l'entretien, 1h12mn.

Moi : Bonjour Monsieur. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en sciences de l'éducation de l'université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale.

Votre perception du travail enseignant en rapport avec votre parcours personnel et professionnel ainsi que vos pratiques quotidiennes, me sera d'un grand apport dans cette étude. Cet entretien sera anonyme et je vous remercie d'avance de m'accorder de votre temps pour répondre à mes questions.

Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre âge et votre situation familiale ?

E3 : Je m'appelle N. J'ai 39 ans, célibataire avec un enfant à charge.

Moi : Pouvez-vous me donner votre parcours, les diplômes obtenus et votre durée dans l'enseignement ?

E3 : J'ai 14 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant. Je suis titulaire d'un BEPC mais j'ai quand-même fait ma terminale sans avoir le Bac.

Moi : A quel type de famille appartenez-vous ? (Riche, pauvre, ni riche, ni pauvre). Pouvez-

vous me donner votre origine sociale ?

E3 : Je dirai que j'appartiens à une famille modeste, voire même pauvre. Mes parents sont des villageois et nous vivions des activités artisanales, agricoles et de la pêche.

Moi : Pour parler maintenant de votre recrutement en tant qu'enseignant, avez-vous été formé ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie, quelle a été sa durée et comment s'est-elle déroulée ?

E3 : J'ai suivi la formation 1200. Cette formation a duré trois mois. Enfin, ce n'était pas une formation en tant que telle, on nous a tout juste appris à faire une fiche pédagogique, donné quelques notions de psychologie et de didactique, on a juste observé pendant quelques jours comment les titulaires de classe faisaient cours et on nous a confiée notre classe après 3 jours.

Moi : Ah, ok. Quelles bases cette formation vous a-t-elle apportées ? Les trouvez-vous suffisantes ?

E3 : Cette formation rapide, si on peut l'appeler ainsi, m'a donné sur le plan pédagogique, la gestion et la compréhension du comportement et des étapes de l'évolution des enfants. La formation m'a donné des pistes (un canevas), mais il a fallu beaucoup de spontanéité pour s'adapter et s'accommoder. Ces bases pour enseigner, je les trouve assez théoriques par rapport aux spécificités individuelles et locales. Parce que tous les élèves n'agissent pas de la même façon et n'ont pas la même capacité de réaction, d'acquisition et encore moins de compréhension. Quant au milieu, les conditions de travail et l'entourage entraînent des réajustements majeurs.

Moi : Ok. Pour venir à vos motivations, qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant ? Quelles sont les raisons de votre choix ?

E3 : J'ai été dans une situation où j'ai raté mon Bac. Pour moi tout s'était arrêté, surtout dans un pays où il y a peu d'opportunités avec un BEC. Lorsque ce concours spécial « 1200 » s'est présenté, j'ai sauté sur l'occasion puisque le niveau requis était le BEPC. Trouver un travail était ma première motivation

Moi : Merci de me raconter en quelques mots vos débuts en tant qu'enseignant ? Comment ça s'est passé ?

E3 : Mes débuts en tant qu'enseignant étaient très difficiles. Je n'avais vraiment pas de bases pour enseigner. J'avais peur. Je suis allé pour la première fois dans une école à cycle complet. On m'a confié dans une même salle, le CM1 et le CM2. Il fallait organiser moi-même les enseignements avec un manque de matériel pédagogique et un doute qui émergeait. J'ai commencé avec les quelques consignes que j'avais reçues pendant la courte formation de 3 mois. Mais, ce n'était pas suffisant ; je me suis rapproché du directeur d'école à qui j'ai fait part de mes difficultés à faire cours et m'a confié à un collègue plus ancien qui m'a aidé dans mon premier cours de maths. Ce n'était pas facile à gérer et ça a duré comme cela pendant des mois. J'avais l'impression de ne servir à rien et de déranger tout le temps les collègues. Mais, c'était le prix à payer, sinon je ne m'en sortais pas.

Moi : Alors, quelle différence y a-t-il entre vos débuts et maintenant ?

La différence entre mes débuts et maintenant est que j'ai acquis plus d'expérience et de la maturité. Les situations qui me déstabilisaient au début sont mieux contrôlées. Et, celles sans solution, en trouvent quelques-unes par bonheur du vécu.

Moi : Ah, ok. Croyez-vous qu'il soit possible de devenir un enseignant compétent avec peu ou pas de formation initiale ? Comment l'expliqueriez-vous ?

E3 : Sincèrement, je crois qu'il est possible de devenir un enseignant compétent sans avoir été formé. Parce qu'au-delà de la formation théorique, les premières armes les plus efficaces ont été les ficelles du tuteur enseignant plus ancien et plus expérimenté. On peut donc enseigner sans avoir été formé, simplement parce que la théorie ne peut pas embrasser tous les contours et les spécificités complexes du domaine enseignement-apprentissage. Il n'y a que le contact avec la réalité qui forge. Les débuts sont certes difficiles mais on y arrive à force de faire et se faire aider par des collègues plus anciens.

Moi : Si on peut parler de votre rapport au travail, pouvez-vous me dire ce que vous aimez ou n'aimez pas dans votre travail ? Quels sont vos rapports avec vos collègues, avec votre hiérarchie et avec les parents d'élèves ?

E3 : Mon rapport au travail s'explique par le fait que les situations d'apprentissage sont organisées depuis la planification annuelle, hebdomadaire, et nécessairement la veille. Elles sont animées en laissant la priorité dans les activités aux apprenants. Pour ce qui est des apprentissages, je gère la progression de ces apprentissages en essayant de m'en tenir à ma préparation, mais on tenant compte également de l'acquisition des élèves. Ces élèves, je les

implique dans l'apprentissage en leur donnant des consignes qui suscitent des efforts individuels et leur proposant des corpus contextuels. Il faut aussi parler de la différence des élèves, le meilleur moyen est de faire en sorte de mettre à leur disposition des activités qui sont à la portée des meilleures, lesquels conduisent les moins bons et les font progresser par leur compétence.

Moi : Et les rapports avec les parents, comment les informez-vous et les impliquez-vous dans les apprentissages des élèves ?

E3 : Pour informer les parents et les impliquer dans le travail des enfants, il existe un service de liaison, sinon, lors de la remise des bulletins.

Moi : Bien. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Pouvez-vous vous définir comme tel ? Et si oui, comment avez-vous construit les compétences pour enseigner ?

E3 : Les compétences pour enseigner c'est la maîtrise de la matière, des enseignements, l'esprit d'analyse et de compréhension des comportements humains, l'introspection, enfin, la remise en cause personnelle permanente.

Moi : Et comment les avez-vous construites ?

E3 : Elles se construisent par la confrontation entre la théorie et les réalités, les spécificités rencontrées. Si je ne puis me juger et me définir comme un enseignant compétent, je peux au moins reconnaître que je fais le boulot qu'on me demande, ce que je venais d'évoquer.

Moi : Ok. Que représentent pour vous l'expérience pour enseigner et que vous apporte-t-elle dans votre métier d'enseignant ?

E3 : L'expérience pour enseigner, c'est la somme des situations complexes, assez éloignées de la théorie où votre spontanéité vous offre des pistes de solutions. Cela peut vous avoir été communiqué tout comme découlant de votre inspiration personnelle.

Ceci étant dit, la part de l'expérience reste fondamentale. Les années d'exercice me permettent de réajuster, de parfaire mes méthodes voire initier des voies insoupçonnées jusqu'alors.

Moi : Bien. A votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné, celui qui a une longue expérience de la pratique ?

E3 : Ben, un enseignant chevronné, c'est celui qui a déjà accumulé de l'expérience de terrain. A l'opposé, un enseignant novice c'est celui qui fait ses premiers pas et qui ignore ou n'est pas

encore en mesure de trouver des solutions aux problèmes les plus élémentaires. C'est ce qu'on a tous connu dans nos débuts. On se perdait beaucoup, on ne pouvait pas anticiper sur les situations de classe, parfois c'était du bricolage. Avec l'expérience on a vu ce qui marche ou ne marche pas et éviter de refaire les mêmes choses. L'expérience nous permet de gagner du temps.

Moi : Ah, ok. Venons maintenant au travail de groupe. Y a-t-il un collectif de travail au sein de votre établissement pour réfléchir sur la manière d'aborder le travail enseignant ? Si oui, comment s'organise-t-il ? Si non, comment l'envisageriez-vous pour permettre à l'ensemble des enseignants d'un établissement scolaire de construire des compétences pour enseigner ?

E3 : Si on peut parler de collectif de travail, c'est au niveau des séminaires et des ateliers. Ce collectif de travail s'organise le plus souvent sous la direction d'un conseiller pédagogique, qui malheureusement ne nous abreuve que de connaissances théoriques qui ne diffèrent pas tant de celles reçues en formation initiale ou dans les livres.

De mon point de vue, ce travail collectif devrait s'organiser de manière suivante : débattre de manière libre des écueils rencontrés et proposer des solutions qui ne soient pas obligatoirement circonscrites dans les insuffisances théoriques ; adopter un procès-verbal et partager le test.

Moi : Et que vous apportent vos collègues dans votre métier d'enseignant et comment la dimension collective du travail enseignant contribue-t-elle à la construction des compétences professionnelles ?

E3 : Mes collègues m'apportent leur conviction, leur inspiration, en somme : leur expérience propre.

Moi : Et comment travaillez-vous en équipe ?

E3 : Je travaille en équipe avec mes eux, en harmonie et avec humilité. Parce que, je n'aurai jamais pu apprendre le métier d'enseignant s'ils ne m'avaient pas apporté leur soutien, leur expérience de la pratique enseignante, surtout que je n'ai réellement pas connu de véritable formation initiale. C'est en travaillant en équipe, en les consultant sur la manière de faire cours, d'élaborer mes fiches que j'ai pu avoir l'expérience de la pratique que j'ai en ce moment. J'ajouterai que la dimension collective du travail enseignant, ce n'est qu'en intégrant

les expériences qui ont fait leurs preuves qu'il est possible de voir plus clair et d'approcher une solution salvatrice.

Moi : Ok. Toujours en lien avec ce que vous venez de dire, qu'entendez-vous par organisation au sein d'un établissement scolaire pour permettre à l'ensemble des enseignants de travailler ensemble? Qu'est-ce cela vous évoque dans votre travail de groupe ?

E3 : L'organisation au sein d'un établissement, c'est la mise en place des méthodes et des facilités qui favorisent de manière interne l'efficacité de l'assimilation enseignement-apprentissage sur le plan horizontal et vertical. C'est un peu ce que j'ai dit dans la question précédente : un travail de groupe, une organisation interne à un établissement qui permet aux uns d'apprendre des autres, une organisation où des gens qui n'ont vraiment pas été formés comme moi, trouvent des outils, des conseils, des façons de faire cours pour devenir enseignant.

Moi : Bien. Parlons maintenant de ce qu'est un enseignant au Gabon. Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon et quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

Moi : Etre enseignant au Gabon, c'est assurer en même temps la formation et l'instruction sur les plans civique, moral, intellectuel, voire professionnel des jeunes compatriotes. Etre enseignant au Gabon, c'est résumer son parcours en termes de difficulté pour enseigner.

Comment le dire autrement ? Etre enseignant au Gabon peut aussi se résumer par une situation que j'ai personnellement vécue : à Mandji Ndolou, dans la province de la Ngounié, j'ai hérité d'une classe de 165 élèves en CP1, dont plus des deux tiers s'asseyaient à même le sol. Il a fallu user d'ingéniosité, contre d'ailleurs les prescriptions du directeur de cette école communale, pour diviser la classe en deux groupes de 82 et 83 élèves alternant matin et soir dans un système à mi-temps, suivant les semaines, pendant que je demeurais à plein temps, de 8h00 à 17h30, avec seulement 30 minutes de repos de 12h30 à 13h00. Donc, malgré cette initiative qui aurait pu m'alléger la tâche, il y avait toujours près de la moitié de chaque groupe qui n'avait pas toujours de place pendant qu'il me revenait de travailler sur un rythme effréné : de la préparation des cours jusqu'à l'établissement des bulletins de notes par mois. Et, il fallait les résultats. Les conditions particulières de travail au Gabon liées à la culture gabonaise, dans les cas où elle est suivie, dans le respect des aînés, que sont les enseignants et dans l'obligation de résultat par descendance, qui découle de l'attente des parents.

Vous comprendrez donc que ces difficultés sont les difficultés rencontrées par l'ensemble des enseignants gabonais. Ce sont le manque de matériel pédagogique et l'exigüité des infrastructures.

Enfin, c'est notre culture. Etre enseignant au Gabon c'est faire face à notre culture qui peut limiter l'anarchie, le laisser-aller ; une culture qui permet aux plus jeunes de respecter les plus âgés. Heureusement qu'il y a encore ce respect ; sinon comment ferions-nous pour maintenir l'ordre des classes où il y a 60 à 80 élèves ? La crainte du plus grands permet à nos élèves de faire attention, ça nous aide.

Moi : Ah, ok. Parlons maintenant de ce qui est fait par la tutelle. Avez-vous participé à des séminaires de perfectionnement pédagogiques ? Si oui, lesquels, comment se sont ils déroulés et que vous ont-ils apporté dans votre métier d'enseignant ?

E3 : Les séminaires comme je l'ai dit avant, ce sont des animations pédagogiques, ou des séminaires autour de l'APC, Approche Par les Compétences, où nous apprenons comment utiliser les nouvelles méthodes. Les conseillers pédagogiques ou les inspecteurs vont animer un thème sur lequel les enseignants éprouvent des difficultés. On prend des notes et on pose des questions sur ce que nous ne comprenons pas de manière à ce que la pratique puisse s'améliorer dans nos classes.

Moi : Alors comment présenteriez-vous la mission des inspecteurs et tuteurs pédagogiques quant à leur apport sur le développement de vos compétences professionnelles ?

E3 : La mission des inspecteurs et conseillers pédagogiques ce sont les séminaires, les visites de classe et des stages. Ces séminaires autour de l'APC nous apportent des compétences dans la pratique. Ils nous apprennent à mieux transmettre les contenus. Même si nous ne comprenons pas tout, ces séminaires viennent combler le manque de formation initiale que nous n'avons pas eue. C'est une mission louable même si ça ne suffit pas. Il y a toujours plus à faire. Cette mission est toujours utile pour l'orientation et l'adéquation des pratiques enseignantes. Mais, elle demeure toujours impuissante, voire relativement inefficace face à la réalité sur le terrain.

Moi : Pour ce qui est du système éducatif, comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais et comment trouvez-vous le système de répartition des élèves ?

E3 : Le système éducatif gabonais est centré sur des convictions essentiellement politiques personnelles et non sur les besoins de la nation, ni sur les convictions des apprenants. C'est un système où les programmes scolaires sont assez vagues, voire déplacés par rapport à l'évolution des apprenants ainsi qu'aux manuels exigés. Il faut que les actions menées par le ministère de l'éducation nationale permettent de varier les approches par rapport aux difficultés non résolues.

Que dire ? C'est un système où la répartition des élèves est déplorable par manque de critères objectifs d'orientation, et concernant la formation, c'est un système où le système de formation des enseignants n'est pas conforme au standard international et n'intègre pas une formation basée sur les réalités locales. Permettre aux enseignants d'acquérir des outils qui vont faire face à l'échec scolaire et aux effectifs pléthoriques, telle devrait être la formation.

Moi : Ok. Et quelle amélioration peut-on apporter ?

E3 : Les améliorations à apporter à cette formation sont celles qui tiennent compte des réalités contextuelles et locales, débouchant sur les pratiques qui vont résorber l'échec et déboucher sur le recyclage des enseignants qui n'ont pas été formés. La place de la formation est dans les pistes et les repères qui permettent une harmonisation des pratiques.

Moi : Et que dire des classes de grands groupes ?

E3 : Pour ce qui est des élèves, face à des classes de grands groupes, personnellement, je sais au maximum les organiser selon mon temps, celui qui nous est imparti, selon les aptitudes ou selon les attentes.

Moi : Très bien. Passons maintenant à ce qui vous est propre dans l'enseignement. Qu'entendez-vous par valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe et quelles sont vos théories personnelles, des « choses qui vous sont propres pour faire » la classe ? Y a-t-il quelque chose que vous portez en vous, votre sauce personnelle pour faire la classe ?

E3 : Les valeurs, convictions et théories personnelles sont l'intégrité, l'efficacité, la disponibilité, la flexibilité. Les valeurs, convictions et théories personnelles sont l'ensemble des vertus qui m'animent pour réussir et de tendre vers la réussite d'une classe. Ces valeurs sont par exemple le travail en groupe avec des collègues pour combler ses lacunes, amener le plus grand nombre d'élèves vers la réussite, se dire que malgré ces effectifs pléthoriques, on

doit aimer son métier et former les jeunes de demain. Ces convictions et valeurs sont ce en quoi je crois, ce qui est issu de parcours personnel que j'essaie de mettre à contribution pour faire cours.

Moi : Ah, ok. Parlons maintenant des savoirs. Que représentent pour vous les savoirs théoriques et les savoirs pratiques pour faire la classe ? Que vous apportent-ils dans votre métier d'enseignant ?

E3 : Les savoirs théoriques pour enseigner sont une orientation, un repère que nous donnent les livres à travers les programmes scolaires. On essaie de les appliquer pour faire la classe. On s'en inspire pour faire nos contenus, nos préparations pédagogiques.

En ce qui concerne les savoirs pratiques, ils sont l'authenticité de l'enseignement, la réalité qui révèle la valeur intrinsèque de l'enseignement. Ce sont les savoirs qu'on fait réellement sur le terrain et peuvent être différents des savoirs théoriques, surtout quand on a des effectifs d'élèves comme les nôtres.

Moi : Très bien. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant professionnel et que pouvez-vous dire de la connaissance professionnelle des enseignants ?

E3 : Un enseignant professionnel c'est celui qui a le souci de l'éthique et de la déontologie de son métier, ainsi que l'efficacité de ces enseignements, je veux dire de la réussite de ses apprenants.

Moi : Et que dire de la connaissance professionnelle des enseignants ?

E3 : La connaissance professionnelle des enseignants c'est affronter la mission que nous assigne l'école à travers ses objectifs. C'est une mission noble, mais très ardue. Cette mission c'est tenter d'assurer l'éducation des jeunes et en faire des adultes de demain. C'est éduquer pour réaliser des citoyens modèles et utiles à la nation. Mais, cette mission d'enseignant ne peut être aisée que si en amont les dispositions sont prises par le corps administratif et d'encadrement tout en mettant à contribution l'éducation personnelle. Selon moi, cette mission se résume par exemple en une journée de travail : l'enseignant ne se repose pas dans son travail, si ce n'est pour partager son corps. On se lève tôt, voire dans la nuit pour préparer les cours, faire le bilan, faire des corrections et des remédiations

Moi : Alors, qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience ?

E3 : Se professionnaliser par l'expérience, c'est intégrer le vécu de ses pratiques tout en cherchant à s'adapter et s'améliorer à toute situation nouvelle. C'est se former à force de faire. Plus je pratique, plus je deviens un enseignant professionnel, plus j'acquière des compétences.

Moi : Et donc, en quoi les moments de gestion de l'école, le fait par exemple de surveiller les élèves pendant la récréation vous aide-t-il dans votre travail d'enseignant ?

E3 : Je participe à la gestion de l'école, non seulement dans les activités pédagogiques, mais également dans les activités socio-éducatives et culturelles, voire dans des missions administratives. Cela me permet de connaître autrement les élèves. Ils s'expriment autrement dans ces activités et ça peut m'aider à les cerner autrement en classe.

Moi : Très bien. Alors, comment gérez-vous votre propre formation continue et comment vous professionnalisez-vous tout seul ?

E3 : Je gère ma propre formation continue en dehors des initiatives de la hiérarchie, il y a tout de même un travail de recherche permanent en vue d'améliorer les capacités personnelles.

Moi : Et comment vous professionnalisez-vous tout seul ?

E3 : Je me professionnalise tout seul en cherchant des voix qui ne ressortent pas des sentiers battus de la théorie psycho-pédagogique. Après les difficultés au quotidien, je crée les méthodes qui tiennent compte des cas spécifiques, effectifs pléthoriques, absence de niveau, manque de matériel, etc. Je lis aussi, je m'informe sur les nouvelles méthodes, j'assiste aux séminaires et animations pédagogiques, je m'informe auprès de ceux qui ont eu une solide formation professionnelle. Ça fait partie de ce que font les enseignants pour être efficaces. Ce sont les échanges sincères au contact des difficultés quotidiennes et des insuffisances. Quand je peux aussi me rendre sur internet, je m'en sers pour faire la classe.

Moi : Et pour terminer, qu'est-ce qui selon vous peut expliquer que l'éducation nationale ait recours au recrutement des enseignants sans formation initiale ? Croyez-vous que le Gabon puisse s'en passer ?

E3 : C'est le manque d'enseignants et une formation à l'École normale d'instituteurs qui ne peut pas combler ce manque. Le Gabon peut s'en passer s'il y a une réelle politique en matière d'éducation.

Merci Monsieur N pour vos réponses qui me seront d'une grande utilité dans mon étude.

Fin de l'entretien.

Entretien n°13 réalisé le 19 Mars 2012 avec l'enseignant E13, Homme, 28 ans, 3 ans d'ancienneté, Niveau Bac, Directeur et chargé de cours, école privée n°1.

Moi : Bonjour Monsieur. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation des enseignants. Votre perception du travail enseignant en rapport avec vos pratiques quotidiennes me sera d'un grand apport dans cette étude. Merci de m'accorder de votre temps pour répondre à cet entretien qui est anonyme.

Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre âge et votre situation familiale ?

E13 : Je m'appelle Y L, j'ai 30 ans, j'enseigne depuis 3 ans, je suis en même temps directeur d'école. Je vis en concubinage et j'ai deux enfants.

Moi : Pouvez-vous me dire à quel type de famille appartenez-vous ? Riche, pauvre, ni riche, ni pauvre. Pouvez-vous me donner votre origine sociale ?

E13 : Je dirai que j'appartiens à une famille modeste.

Moi : Maintenant pouvez-vous me donner votre parcours scolaire et les diplômes obtenus ?

E13 : Mon diplôme le plus élevé, c'est le BAC. J'ai donc obtenu un Bac « B » qui m'a permis de venir enseigner dans cette école privée.

Moi : Ok. Pour parler maintenant de votre recrutement en tant qu'enseignant, avez-vous été formé ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie, quelle a été sa durée et comment s'est-elle déroulée ?

E13 : Je n'ai pas suivi une formation pour devenir enseignant. J'ai été formé sur le tas.

Moi : Pouvez-vous m'en dire un peu plus ?

E13 : Comme je viens de vous dire, j'ai un BAC, j'ai raté plusieurs fois le concours de L'ENI. Etant donné que j'avais l'impression d'être délaissé par la vie, je me suis dit que je vais faire avec les petites bases que j'avais. C'est comme ça que je me suis inscrit comme stagiaire dans une école. J'ai regardé le titulaire de classe faire, il m'a donné le meilleur de lui-même. Mes débuts je les ai faits au complexe scolaire les oliviers. Je suis allé là-bas. Là-bas, on me donne une première classe en tant qu'itinérant. C'est-à-dire que je n'ai pas enseigné la classe comme titulaire. Je remplaçais en cas de besoin. Là ou il y'avait un enseignant titulaire absent, je prenais cette classe le temps du retour du titulaire.

Moi : Alors, on vous donne une classe en tant qu'itinérant, comment vous débutez ?

E13 : Ce n'était pas facile, vu ce qui m'attendait comme boulot, je me demandais par où commencer. Mais l'équipe que j'ai trouvée en place, une équipe suffisamment soudée. Donc pour eux ils me disaient que rien n'est difficile. Il suffisait simplement de s'y mettre, de travailler, tout peut arriver. C'est comme ça que je me suis forgé dans ce métier.

Moi : Comment se sont passés vos premiers cours ?

E13 : Les premiers cours c'est sur le Français. Il y'avait une dame, Directrice bien sûr, qui voulait vraiment voir ma prestation, ma façon de faire. La leçon était sur la grammaire. C'est vrai que ce n'était pas facile, la petite expérience que j'avais déjà. L'accord du verbe avec son sujet, c'est le premier cours que j'ai fait. Ce n'était pas forcément facile. Ce qui me bloque, c'est la transmission, la manière de concevoir les cours, je n'avais pas construit en tant que tel. Je me suis dit que c'est difficile mais je me lance quand même. Je me rendais compte que ce n'est pas évident. La personne qui m'assistait qui m'a dit que je sais que la difficulté est due au fait que vous n'avez pas préparé votre cours, mais on va tout faire pour pallier à cela. Je me suis efforcé. Après le cours, la dame ... le cours de manière profonde. Elle m'a dit que voilà comment ça doit se passer, comment on doit préparer cette fiche. Elle m'a dit il faut d'abord élaborer une fiche, c'était tout une procédure.

Moi : Alors, qu'est-ce qui vous a motivé à devenir enseignant ? Quelles sont les raisons de votre choix ?

E13 : Comme je vous l'ai dit, j'avais un bac et je cherchais à travailler. J'ai tenté le concours de l'ENI pour être un enseignant fonctionnaire. En attendant cette opportunité, je suis venu

enseigner dans le privé.

Moi : Ok. Quelle différence faites-vous entre vos débuts et maintenant ?

E13 : Vraiment c'était difficile. Je suis parti de rien, et aujourd'hui je suis à l'aise. C'est vrai on peut encore constater des carences, mais, je me suis libéré je me sens mieux.

Moi : Très bien. Croyez-vous qu'il est possible de devenir un enseignant compétent sans avoir été formé ?

E13 : Je suis un des exemples. Je dis souvent que c'est l'homme qui a peur comme pour dire, il n'ya rien c'est l'homme qui a peur. En principe nous sommes dotés d'une certaine intelligence.

Moi : Et c'est cette intelligence qui fait qu'on devienne compétent ?

E13 : Pas du tout il faut d'abord une certaine méthodologie. C'est vrai qu'il y'a des éléments dont il faut tenir compte. Sur le terrain, on apprend à se débrouiller, on apprend à trouver le meilleur de soi-même, ma recherche permanente, la volonté. A donner le meilleur de soi-même.

Moi : Ok. Si on peut parler de votre rapport au travail, pouvez-vous me dire ce que vous aimez ou n'aimez pas dans votre travail ? Quels sont vos rapports avec vos collègues, avec votre hiérarchie et avec les parents d'élèves ?

E13 : Comment je peux le dire ? Il faut d'abord partir du principe que chez nous, l'élève doit se plier devant l'enseignant. Chez nous, on peut parler de la posture du gendarme. On a peur et les contenus passent. Ensuite pour faire passer les contenus, d'abord nous avons un document d'éducation civique, avec notre expérience passée dans des établissements, on essaie de faire que ce qu'on a vu ailleurs et qui a marché, on l'applique ici. Et ce qui n'a pas marché ailleurs, on essaie d'éviter que ça se produise chez nous.

Moi : Et comment impliquez-vous les parents et les informez sur le travail des enfants ?

E13 : On informe les parents en les appelant dès qu'il y'a une difficulté liée au comportement ou au travail de l'enfant. Si je dois m'adresser à la hiérarchie avant, je le fais

Moi : Ah, ok. Comment alors décrivez-vous votre journée type de travail ?

E13 : Je viens le matin, j'ai préparé mes fiches pédagogiques. Je donne une leçon pour voir si l'enfant a présenté en fonctions des exercices.

Moi : Très bien. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Pouvez-vous vous définir comme tel ? Et si oui, comment avez-vous construit les compétences pour enseigner ?

E13 : Les compétences pour enseigner, c'est de partir d'une base. La base c'est mon expérience d'élève, les maitres qui m'ont bien formé au CM2, c'est pour cela que devenir enseignant c'est pratique.

Moi : Très bien. Alors finalement, comment vous avez construit les compétences pour enseigner sans avoir été formé ?

E13 : Puis avec le temps, je construis les compétences pour enseigner. Il faut dire que quand je parle de la base aussi, c'est parce que il faut avoir un peu de rudiments mais il y'a aussi des livres des documents aussi, des bases pédagogiques qui peuvent t'accompagner pour être compétents. En plus, il y avait des séminaires organisés par l'éducation nationale. Ces séminaires m'ont permis de m'améliorer, mais je ne vais pas dire totalement.

Moi : Ok. Alors que représentent pour vous l'expérience pour enseigner et que vous apporte-t-elle dans votre métier, d'enseignant 3 ans après ?

E13 : L'expérience c'est surtout sur le fait que je transmets mieux. Je peux systématiquement à partir d'une évaluation, détecter les carences des élèves et rebondir sur l'activité demandée. Ça me permet de mieux assimiler et ça c'est l'expérience qui me l'as appris. Je transmets mieux alors qu'au début je ne pouvais pas le faire.

Moi : C'est quoi donc selon vous l'expérience pour enseigner ?

E13 : L'expérience c'est enseigner les leçons en allant chercher l'expérience ; il faut être outillé, c'est enseigner en ne faisant pas les bourdes.

Moi : Alors, à votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné ?

E13 : A mon avis, un enseignant chevronné c'est un enseignant qui a de l'expérience et qui peut anticiper sur les situations de la classe.

Moi : Et un enseignant novice ?

E13 : Comme son nom l'indique, un novice c'est quelqu'un qui fait ses premiers pas, c'est à lui d'aller à la recherche des savoirs. Il peut croire qu'il connaît, mais il ne connaît pas. Il doit chercher, doit se rapprocher des autres pour connaître. C'est tout le contraire de l'enseignant chevronné qui a déjà fait toutes ces démarches, qui s'est trompé plusieurs fois et qui a appris à force de pratiquer.

Moi : Ok. Parlons maintenant de travail en groupe. Y a-t-il un collectif de travail au sein de votre établissement pour réfléchir sur la manière d'aborder le travail enseignant ? Si oui, comment s'organise-t-il ? Si non, comment l'envisageriez-vous pour permettre à l'ensemble des enseignants d'un établissement scolaire de construire des compétences pour enseigner ?

E13 : Oui il y'a un travail de groupe qui nous permet de réfléchir sur la manière d'enseigner et développer ainsi nos compétences. Par exemple les animations pédagogiques, et nous avons des micro-enseignements qui nous permettent avec la critique des enseignants à côté de s'améliorer dans la pratique. Ces micro enseignements, organisés par le conseiller pédagogique, mais aussi par le Directeur qui peut en prendre l'initiative, permet à l'enseignant qui va prêter de se préparer en conséquence et présenter son travail devant les collègues qui vont prendre des notes et apporter leurs critiques. Cela permet à l'enseignant concerné de tenir compte de ces critiques et améliorer sa pratique.

Moi : Comment ces micro-enseignements se passent-ils concrètement ?

E13 : Bon, par exemple on a d'abord fait un constat sur les pratiques d'enseignants, et après on a décidé qu'il fallait faire des micros enseignements et de façon à voir jusqu'ou vont leurs pratiques et comment les améliorer pour la suite. On fait d'abord des animations pédagogiques, puis par la suite, on fait des micros-enseignements.

Moi : Pouvez –vous me donner un exemple d'un micro enseignement que vous avez mis en place ?

E13 : C'était sur un cours ou on nous parlait de comment améliorer les pourcentages. Donc on a demandé à un élément dans la salle d'aller prêter et puis on discute et puis chacun a construit sa compétence.

Moi : Que vous apportent donc vos collègues pour vous permettre de construire les compétences pour enseigner ?

E13 : Mes collègues peuvent m'apporter un plus. Ce que je n'ai pas, je peux me rapprocher des collègues avec leur soutien, leur apport, je peux mieux faire.

Moi : Alors, en quoi le fait que vous travaillez en groupe, vous permet-il de construire les compétences pour enseigner ?

E13 : En fait simplement ça nous permet de compléter les compétences qu'on n'a pas. En étant tout simplement en regardant les enfants. En fait le fait de travailler en groupe va nous permettre d'évoluer parce que simplement un certain nombre de paroles vont se libérer et va travailler sur nos pratiques communes. Et cela va emmener le maximum d'enfants vers la réussite. Il ya un échange de compétences et cela va développer les compétences individuelle. Par exemple, moi je travaille souvent en équipe par rapport à un programme de travail qu'on élabore par niveau, mais aussi dans le cadre des micros-enseignements.

Moi : Très bien. Qu'entendez-vous par organisation au sein de laquelle les membres d'un établissement scolaire travaillent ensemble ? C'est-à-dire que vous avez peut-être des lacunes en Maths, moi j'ai des compétences dans cette discipline, et moi j'ai des lacunes en Français et vous en avez des compétences, on se met ensemble et chacun apporte ses compétences à l'autre ; de telle sorte qu'à la fin, tout le monde en compétences. L'organisation vous permet d'apprendre.

E13 : Il faut partir du principe qu'un enseignant est un éminent chercheur, il ne faut pas vivre en autarcie, il faut s'ouvrir, et on doit échanger sur par exemple des carences dans un domaine précis, il va falloir s'ouvrir, pourquoi pas aller vers les sages plus compétents.

Moi : Vous voyez une telle organisation comme on l'a définie, elle existe ici ?

E13 : Si elle n'existe pas, c'est parce que nous les humains, les africains, on a tendance à négliger celui qui est en face de nous, alors qu'on doit s'ouvrir. Il y'a un souci d'orgueil sur le fait qu'au-delà des micros enseignements dont je vous ai parlés, les gens se consultent difficilement en aparté lorsqu'ils ont comme une difficulté la veille dans la préparation de la fiche des cours, lorsqu'ils ont une difficulté dans une notion ils viendront rarement à ce titre consulter le collègue qui peut lui apporter un savoir. Honnêtement on a des carences mais on

préfère s'enfermer. Il faut peut-être instituer des cadres pour lever les tabous. C'est par exemple ce que je viens de dire sur les micro-enseignements.

Moi : Ok. Venons maintenant aux enseignants gabonais. Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon et quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

E13 : Un enseignant au Gabon c'est un peu par vocation, si la vocation n'est pas, ce n'est pas évident qu'on puisse exercer ce métier. J'entends par vocation l'amour du métier. Etre enseignant au Gabon, c'est celui aussi qui a cherché ailleurs et qui n'a pas trouvé et qui se dit que puisqu'il faut se construire professionnellement, il faut aller là où il y'a encore un peu de boulot. Etre enseignant au Gabon, c'est travailler dans des villages sans courant, coupé des moyens de communication, c'est se trouver à gérer 2 ou 3 classes en même temps. Même si ce n'est pas le cas pour nous ici à Libreville, c'est bien une réalité Gabonaise.

Moi : Alors, quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants Gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

E13 : Les difficultés peuvent être liées au fait que les enseignants ne préparent pas parfois leurs cours en les faisant magistralement et se disant qu'ils maîtrisent, c'est ça un peu la difficulté.

Moi : Et le matériel didactique lui-même ?

E13 : Il faut reconnaître que le matériel didactique manque. Il faut reconnaître qu'un enseignant a besoin de son matériel didactique pour l'emmener à bien dispenser ses cours. Pour ce qui est des effectifs pléthoriques, ce problème est surtout au niveau du public et non du privé. Il n'ya pas trop d'élèves dans des classes. Les effectifs sont raisonnables. Chez nous la répartition des élèves n'est pas à plaindre. Il y'a une bonne répartition.

Moi : Alors, comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais et comment trouvez-vous le système de répartition des élèves ?

E13 : C'est un système où il y'a encore beaucoup de carences par exemple pour moi qui vient d'arriver, sur l'APC, il y'a encore beaucoup de manquement dans le sens où il faut du temps pour bien maîtriser les contenus de l'APC. Les discours qui sortent c'est que beaucoup n'appréhendent pas l'APC.

Moi : Ok. Quelles sont donc les actions menées pour l'Education Nationale pour vous permettre de développer les compétences pour enseigner ?

E13 : Comme je vous le disais tantôt, on assiste à des séminaires de formation ce qui nous permet d'être à la pointe de ce qui se passe, parce que on assiste au renouvellement donc nous sommes obligés de nous former de nous conformer par rapport à notre hiérarchie et être moins exigeant, on ne doit pas être en marge de ce qui se passe.

Moi : Quels commentaires pouvez-vous apporter à ces actions ?

E13 : C'est vraiment honorable

Moi : Ok. Et comment présenteriez-vous la mission des inspecteurs et tuteurs pédagogiques quant à leur apport sur le développement de vos compétences professionnelles ?

E13 : Ce sont de bonnes actions. Par exemple des micro-enseignements dont on a parlé ça nous permettent de rebondir sur nos pratiques. Ce sont de bonnes actions.

Moi : Qu'entendez-vous par valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe ? En un mot des choses qui vous sont propres, votre propre sauce pour faire la classe ?

E13 : C'est quelque chose que je ressens, quand un enfant fait du bruit, je lève le bras, je peux le regarder droit dans les yeux, ce que ne ferait pas un autre enseignant. Je peux aussi dire que c'est vrai qu'il faut innover, mais j'avoue que je peux aussi constater que cet élève n'avance pas vite comme les autres, je ne vais pas les laisser à la traîne, c'est un petit Gabonais comme moi. Pourquoi je le fais ? Si je peux apporter ma modeste contribution, ma marque personnelle est de faire que l'élève qui est en face de moi, s'il est en retard par exemple, je consacre par exemple ma soirée, puisque j'ai un programme à respecter.

Moi : Très bien En gros, vous vous souvenez de ce que vos maîtres vous ont enseigné, de leur façon de faire ? Vous avez parlé au début de notre entretien du souvenir de votre maître du CM2 ?

E13 : Oui, j'essaie de l'appliquer comme lui. Je m'inspire des stratégies qu'il mettait en place.

Moi : D'accord. Revenons maintenant aux savoir. Que représentent pour vous les savoirs théoriques et les savoirs pratiques pour faire la classe ?

E13 : C'est déjà, pour nous, on ne peut que se fier à ça. C'est un cadre formel qui permet à chacun d'avoir un programme commun, des savoirs communs. Un cadre qui définit notre travail par ses tâches et ses activités, sinon chacun ferait tout ce qu'il voudrait sans ce cadre de référence.

Moi : Et que représente pour vous les savoirs pratiques pour enseigner ? Comment les mobilisez-vous dans les apprentissages ?

E13 : Comme son nom l'indique, c'est qui est pratique ; c'est ce qui est fait sur le terrain. C'est beaucoup de choses, c'est ce qu'on fait sur la réalité du terrain. C'est un travail qui n'est pas forcément en lien avec ce qu'on a préparé sur la fiche pédagogique. Par exemple, un élève bavarde, un autre est malade, un autre qui n'a pas mangé ; je m'arrête un peu. J'essaie de résoudre cette difficulté. De ce fait je suis obligé d'adapter ma préparation avec la réalité du terrain. Les savoirs pratiques ce sont les savoirs d'expérience.

Moi : Et les programmes scolaires, comment les percevez-vous par rapport à votre travail dans la réalité des classes ?

E13 : Il faut dire que les programmes scolaires, il arrive que par rapport aux enseignements que nous dispensons, le programme n'est pas respecté parce qu'on est obligé parfois de ne pas terminer le programme.

Moi : Pourquoi ne le terminez-vous pas ?

E13 : Parce qu'ils ya des élèves qui ont un problème de rétention. Ils ont un problème de niveau. Puisqu'ils n'ont pas de niveau, il faut insister sur les fondamentaux, et à ce rythme on ne peut pas terminer les programmes.

Moi : Quelle est la connaissance professionnelle des enseignants ? Vous en tant qu'enseignant que connaissez-vous de votre métier ?

E13 : Je suis professionnel parce que j'ai la responsabilité de donner le meilleur de moi-même aux élèves, de veiller par exemple leur permettre de devenir des adultes des hommes de demain. Un enseignant professionnel, c'est celui qui a acquis déjà une certaine expérience. Le fait de savoir ce qui se passe sur le terrain, qui a la compétence et qui emmène un maximum

d'élèves vers la réussite. Un enseignant professionnel, c'est d'abord apporter sa modeste contribution à pouvoir enseigner les tout petits, leur donner des rudiments à être les hommes de demain, à les former, les socialiser.

Moi : Très bien. Alors, qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience ? En gros qu'est-ce que devenir un enseignant compétent à partir de l'expérience ?

E13 : On devient un enseignant expérimenté c'est par rapport à la durée. Lorsqu'on exerce le métier en longueur on devient expérimenté.

Moi : Participez-vous à la gestion de l'école ? Si oui, comment ?

E13 : Par exemple assurer la permanence. En tant que Directeur, je coordonne toute la gestion de l'école.

Moi : Comment gérez-vous votre propre formation continue et comment vous professionnalisez-vous tout seul ?

E13 : Par exemple, moi je lis beaucoup je me documente, j'écris, ça me permet également de découvrir. Je gère ma propre formation continue en consultant en permanence les conseillers pédagogiques pour se perfectionner, en travaillant en groupe, assistant aux séminaires.

Moi : Et comment vous professionnalisez-vous tout seul ? Comment devenez-vous un enseignant compétent tout seul ?

E13 : Je dois dire que c'est difficile mais je dirais simplement par la petite expérience que j'apprends tout le temps en allant chercher ce que je n'ai pas chez les autres. En assistant aux séminaires en travaillant avec les autres.

Moi : Enfin, pour terminer, qu'est-ce que vous en tant que directeur vous mettez en place, en vous disant je vois cela chez mes collaborateurs, on va travailler sur tel ou tel thème ?

E13 : Effectivement, j'ai même assisté l'année à un séminaire sur le management qui disait qu'il fallait anticiper sur un certain nombre de chose. Essayer d'améliorer le cadre de travail.

Merci Y L pour cet entretien qui me sera d'un grand apport dans mon étude.

Entretien n°14 réalisé le 20 mars 2012 avec l'enseignante E14, Femme, 29 ans, 3 ans d'ancienneté, BEPC, école privée, 3 enfants, durée de l'entretien 1h48.

Moi : Bonjour Madame. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation des enseignants. Votre perception du travail enseignant en rapport avec vos pratiques quotidiennes me sera d'un grand apport dans cette étude. Merci de m'accorder de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui est anonyme.

Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre âge et votre situation familiale ?

E14 : Je m'appelle A, j'ai 29 ans, célibataire, 3 enfants.

Moi : A quel type de famille appartenez-vous ? Riche, pauvre, ni riche, ni pauvre. Pouvez-vous me donner votre origine sociale ?

E14 : J'appartiens à une famille qui n'est pas riche, ce qui m'a d'ailleurs poussée à arrêter mes études après le BEPC et venir enseigner.

Moi : Ok. Pouvez-vous me donner votre parcours, les diplômes obtenus et votre durée dans l'enseignement ?

E14 : J'ai obtenu un BEPC avant de venir enseigner. Et ça fait 3ans que j'enseigne.

Moi : Pour parler maintenant de votre recrutement en tant qu'enseignant, avez-vous été formé ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie, quelle a été sa durée et comment s'est-elle déroulée ?

E14 : Je n'ai pas suivi de formation pour faire la classe. J'ai été formée dans le tas.

Moi : Pouvez-vous m'en dire un peu plus ? Qu'entendez-vous par être formée sur le tas ?

E13 : J'ai commencé le métier, je me suis retrouvé dans l'ETS où j'avais commencé et par rapport à ce que j'avais sollicité. C'est comme ça que j'ai pu retravailler avec les anciens enseignants, pour montrer comment il faut faire, ils m'ont donné quelques notions sur l'APC. Ça m'a apporté beaucoup, ce travail avec les anciens.

Moi : Pouvons-nous revenir sur vos débuts. Racontez-moi en quelques mots vos débuts en tant qu'enseignant ? Vous arrivez, vous avez une classe, comment ça se passe ?

E14 : Dans l'enseignement les débuts sont difficiles. On ne sait pas comment s'y prendre, on ne sait pas comment se familiariser avec les enfants, tout d'abord se familiariser avec les enfants. Mais avec le temps, je me suis adaptée.

Moi : Vous n'avez pas sollicité vos collègues plus anciens pour vous guider ?

E14 : Oui, j'ai sollicité les anciens d'abord mes parents ; d'abord ma mère est enseignante, mon grand frère, sa femme est enseignante, je l'ai sollicitée aussi ; j'ai mes deux oncles qui sont aussi enseignants, j'allais vers eux m'acquérir de toutes les informations pour savoir comment m'y prendre. Avec ces infos, j'étais presque capable de prendre la classe.

Moi : Alors, quelle différence y a-t-il entre vos débuts et maintenant ?

E14 : la différence c'est qu'il y a un grand changement, je trouve que là, je m'en sors de mieux en mieux; je ne suis plus stressée, je me suis familiarisée avec les enfants ; donc je fais maintenant mon travail à tête reposée.

Moi : Croyez-vous qu'il soit possible de devenir un enseignant compétent avec peu ou pas de formation initiale ? Comment l'expliqueriez-vous ?

E14 : Je peux dire que oui.

Moi: Pourquoi? Comment l'expliqueriez-vous ?

E14 : On peut suivre une formation dans le tas, du moment où on a la volonté. Il faut d'abord aimer ce que nous faisons.

Moi : Si on peut parler de votre rapport au travail, pouvez-vous me dire ce que vous aimez ou n'aimez pas dans votre travail ? Quels sont vos rapports avec vos collègues, avec votre hiérarchie et avec les parents d'élèves ? En un mot comment vont-ils aidée dans votre métier d'enseignant ?

E14 : Ce qui m'a aidée ce sont des recherches, puis l'apport des parents et mes conseillers dans l'établissement, les collègues. Les rapports avec les parents dans le travail des élèves, en donnant les devoirs de maison pour leur passer une information. Je les convoque ou les informe pendant la signature des bulletins. Pour mon travail, il y a des élèves qui nous prennent comme une maman et d'autres comme la maîtresse. Ça nous aide souvent, cette expérience de maman.

Moi : Ok. Comment décririez-vous alors une journée type de votre travail d'enseignant ?

E14 : ça dépend de l'emploi du temps. Je vais prendre par exemple le vendredi, après l'éveil, nous rentrons dans les salles, nous faisons la leçon, on fait un contrôle hebdomadaire, un récapitulatif de ce qui a été vu tout au long de la semaine, pour les classes de 2^e année, je m'appesantis plus sur les mathématiques et le français. Le lundi, ce sont de nouvelles découvertes.

Moi : Très bien. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Pouvez-vous vous définir comme tel ? Et si oui, comment avez-vous construit les compétences pour enseigner ?

E14 : Pour moi, les compétences je les ai construites de jour en jour par rapport à ce que nous découvrons. Et surtout avec la nouvelle approche APC, déjà que les manuels que nous utilisons, tout s'explique bien ; exemple comment planifier, faire un programme de travail tout est déjà introduit à l'intérieur il faut, il suffit seulement de prêter attention, savoir s'y prendre.

Moi : Et donc que représente pour vous l'expérience pour enseigner et que vous a-t-elle apportée dans votre métier d'enseignant ?

E14 : Aujourd'hui j'ai beaucoup plus d'expérience qu'avant. Le fait d'avoir vu les choses, d'avoir découvert des nouvelles choses, je m'améliore. Selon moi pour enseigner, l'expérience, il faut d'abord aimer son travail et puis découvrir au fur et à mesure, savoir reconnaître là où nous ne pouvons pas ,là ou on s'est trompé, pour que la prochaine fois, ça se passe mieux.

Moi : Ok. A votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné, celui qui a de l'expérience?

E14 : Un enseignant chevronné c'est un enseignant qui maîtrise déjà son métier, il sait comment faire la classe, il sait comment commencer, comment transmettre le message ; et un enseignant novice, c'est un enseignant qui est dans la crainte, qui hésite un qui n'a pas encore vraiment confiance en lui. C'est ce que je ressentais moi-même quand je débutais.

Moi : Bien. Pour parler maintenant du collectif de travail, Y a-t-il un collectif de travail dans votre établissement? y a t'il un groupe de travail ici qui réfléchit ensemble et vous permet de vous améliorer ?

E14 : Oui, il y a un collectif conduit par un conseiller.

Moi : Et comment s'organise t-il ?

E14 : Il s'organise de la manière suivante: parfois il vient dans les classes, il observe les groupes de travail, il fait des remarques, il nous dit là où nous avons fait des erreurs et là où nous nous sommes en sortis. Et puis il essaie d'expliquer pour faire mieux. Le conseiller passe de temps en temps.

Moi : Et donc que vous apportent vos collègues dans votre métier d'enseignant et comment le fait de travailler ensemble contribue-t-elle à la construction des compétences professionnelles ?

E14 : Mes collègues je les consulte lorsque je ne comprends pas. Ils me montrent comment m'y prendre, ils m'apportent un plus dans mon travail. Souvent dans le travail en groupe, nous faisons des échanges. L'enseignant ne cesse de chercher ; lorsque nous ne connaissons pas, nous allons vers les autres et nous apprenons mieux, ça nous fait avancer dans le travail, à progresser.

Moi : Très bien. Pouvons-nous revenir sur la façon dont est organisé votre établissement ? Comment pouvez-vous décrire votre organisation scolaire, dans le sens où les membres de l'école travaillent ensemble pour monter en compétence ?

E14 : C'est une organisation où celui qui connaît apporte à l'autre pour s'améliorer. Nous pratiquons cela ici, sauf ça se fait un peu individuellement lorsque : je ne maîtrise pas une

discipline, je me dirige vers celui qui connaît un peu plus de connaissance, par rapport à ça, le directeur, la maîtresse de la 3^è année, ils ont un peu plus de métier.

Moi : Ok. Parlons maintenant des enseignants du Gabon. Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon et quelles sont de votre point de vue, les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

E14 : Il y a le manque de matériel pédagogique, nous on n'a pas trop le pb d'effectif dans le privé. Comment dire cela, l'enseignant, c'est transmettre la connaissance. Lorsqu'on décide d'être enseignant, il faut d'abord qu'on aime le métier parce qu'on a bien envie de transmettre le message aux enfants pour leur permettre de devenir l'adulte de demain. Par contre au Gabon, certes il y a une poignée qui le font par amour, mais la plupart le font parce qu'ils n'ont pas de choix. Ils ont cherché ailleurs ils n'ont pas eu, puisque c'est un ministère qui est un peu ouvert, ils le font mais ce n'est pas par vocation.

Moi : Ok. Parlons maintenant des séminaires. Avez-vous participé à des séminaires de perfectionnement pédagogiques ? Si oui, lesquels, comment se sont-ils déroulés et que vous ont-ils apporté dans votre métier d'enseignant ?

E14 : L'Education Nationale organise des séminaires, parfois ils convoquent les enseignants du privé pour être formé sur les compétences de la nouvelle approche.

Moi : Et donc comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais? Vous le trouvez comment ? Et comment vous percevez les programmes scolaires par rapport à votre travail ?

E14 : Je trouve que ce système est moyen. Parce que je trouve que beaucoup d'enseignants ne font pas attention aux enfants dont ils ont la charge. Ceux qui n'assimilent pas le message, on fait plus attention aux enfants éveillés et ça pénalise les enfants qui ne reçoivent pas facilement. Et le système éducatif doit mettre en place des séminaires pour réguler tout ça. Quant aux programmes scolaires, les nouveaux programmes, je les trouve un peu plus clairs. Déjà les anciens, je ne les ai pas appris, mais j'ai appris que l'APC est plus clair.

Moi : Alors, comment présenteriez-vous la mission des inspecteurs et tuteurs pédagogiques quant à leur apport sur le développement de vos compétences professionnelles ?

E14 : Leur mission, je la trouve bonne parce que lorsque le conseiller vient, il fait des remarques, il te ramène à ce que tu ne connaissais pas.

Moi : Parlons maintenant des théories personnelles. Quelles sont selon vous les valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe? En gros, quelle est votre sauce personnelle, quelque chose que vous faites vous, que vous n'avez pas appris quelque part, vous savez que c'est bon, je dois le faire, ça marche, votre manque de fabrique. Que pouvez-vous en dire ?

E14 : Je mets un peu plus de rigueur, de morale aussi. J'ai une théorie qui est que lorsque je fais la lecture, lorsque je transmets la lecture, je fais ça comme un jeu. Les enfants se disent que nous sommes en train de jouer avec les lettres, les voyelles et les consonnes, et le message passe.

Moi : Où avez-vous appris ça ?

E14 : C'est ma mère qui m'a appris ça.

Moi : C'est bien ! Parlons maintenant des savoirs. Que représentent pour vous les savoirs formels pour enseigner?

E14 : Ils me permettent de connaître les méthodes pédagogiques, savoir faire des fiches, la planification, même les rapports psychologiques parce que lorsqu'on est enseignant, on s'appréhende de beaucoup de psychologie, parce que tous les enfant ne sont pas pareils ?

Moi : Et donc que représentent pour vous les savoirs pratiques pour faire la classe ?

E14 : Les savoirs pratiques, il faut être un peu rigoureux pour pouvoir stabiliser la classe, pour pouvoir attirer l'attention des élèves. Il faut avoir un peu de rigueur. Déjà qu'au début on fait l'éveil, on met un peu de rigueur pour les stabiliser et commencer les activités. Les élèves perçoivent ces activités pratiques par des exercices, ça leur permet de mieux assimiler.

Moi : Très bien. Parlons un peu de la connaissance des enseignants. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant professionnel et que pouvez-vous dire de la connaissance professionnelle des enseignants ?

E14 : En tant qu'enseignant, notre connaissance professionnelle est de transmettre le message, qu'il soit assimilé afin de faire progresser l'élève.

Moi : Ok. Qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience et quelle est l'activité réelle des enseignants en vue de leur permettre de développer les compétences ?

E14 : Le travail en groupe, assister aux séminaires, les micro-enseignements, et ils ne cessent de chercher. Pour devenir un bon enseignant par rapport à l'expérience, c'est d'approfondir les recherches, le fait d'avoir fait plusieurs fois les choses, les erreurs et revenir sur les erreurs on s'améliore, on évolue.

Moi : Et pour finir, comment gérez-vous votre propre formation continue et comment vous professionnalisez-vous toute seule ?

E14 : Toujours en consultant mes collègues, en faisant plus de recherche, en travaillant même en collaboration avec les enseignants du public, en allant aux séminaires, aux animations pédagogiques, les micro-enseignements. Pour me professionnaliser toute seule, je lis beaucoup, j'accentue ce que j'ai appris, en faisant des fiches, en faisant ma planification.

Merci A. pour cet entretien et pour le temps que m'avez accordé.

Fin de l'entretien.

Entretien n°15 réalisé le 21 mars 2012 avec l'enseignante E15, Homme, 46 ans, 12 ans d'ancienneté, BAC, école privée, 1 enfant.

Moi : Bonjour Monsieur. Je m'appelle Guy MOUSSAVOU et je suis doctorant en Sciences de l'Education de l'Université de Rouen. Je mène une étude sur la professionnalisation des enseignants. Votre perception du travail enseignant en rapport avec vos pratiques quotidiennes me sera d'un grand apport dans cette étude. Merci de m'accorder de votre temps pour répondre à ce questionnaire qui est anonyme.

Pour commencer, pouvez-vous vous présenter en indiquant votre nom, votre âge et votre situation familiale ?

E15 : Je m'appelle M. J'ai 46 ans. Je suis célibataire et j'ai un enfant.

Moi : A quel type de famille appartenez-vous ? Riche, pauvre, ni riche, ni pauvre. Pouvez-vous me donner votre origine sociale ?

E15 : Oh, je dirai que ma famille est modeste. Mes parents ont toujours vécu avec peu de moyens. Ils vivent dans un village et ont pour principale activité l'agriculture.

Moi : Ok : Pouvez-vous me donner votre parcours, les diplômes obtenus et votre durée dans l'enseignement ?

E15 : Je suis titulaire d'un baccalauréat scientifique série D. J'enseigne depuis 12 ans.

Moi : Pour parler maintenant de votre recrutement en tant qu'enseignant, avez-vous été formé ? Si oui, quelle formation avez-vous suivie, quelle a été sa durée et comment s'est-elle déroulée ?

E15 : Non, je commence sur le tas.

Moi : Pouvez-vous me raconter vos débuts dans l'enseignement. Comment vous arrivé sans formation on vous donne classe, comment ça s'est passé ? Dans quelle avez-vous commencé ?

E15 : J'ai commencé en 3^{ème} année. C'est en fait le ce1-ce2 c'est une classe multigrade où on a mélangé l'ancien Ce1 et CE2.

Moi : Ok. On vous donne cette classe pour laquelle vous n'avez pas suivi de formation. Comment vous y êtes pris ?

E15 : Dans les débuts ce n'est pas facile, mais j'arrive quand même avec un certain niveau. Donc, il fallait d'abord dans un premier temps, bon, comme je vous ai dit, ce n'était pas facile, j'avais déjà un certain niveau et je bénéficiais des conseils d'un ami qui y était déjà avant de prendre la classe. Et puis, la difficulté que j'ai rencontré vraiment, c'est que, c'était au niveau de l'élaboration des fiches et comment se tenir aussi devant les enfants parce que déjà il y a un langage approprié, il y a un comportement adapté, voilà. Donc avec cet ami qui a essayé de me dire comment d'abord tenir une fiche, et puis comment l'aborder et comment transmettre le cours aux élèves, voilà. Ce n'est pas facile, mais j'arrive avec un niveau d'instruction assez élevé, donc, le problème c'est un niveau de, comment dirai-je, les notions à enseigner me paraissaient faciles, c'est plutôt dans la manière de se tenir, de préparer le cours à dispenser.

Moi : Donc je retiens que vous venez avec des outils issus de votre collègue ami. Maintenant vous rentrez dans la classe comment vous y prenez ?

E15 : J'arrive devant un milieu où je n'ai pas l'habitude de m'exprimer, et puis, et puis c'est vrai dans un premier temps on a un sentiment de latence que je vais réussir mon cour, est-ce que les enfants vont se sentir à l'aise, est-ce que ça va ou pas, voilà. il y a tant un tas de questions qui viennent et tout, et puis j'aborde le cours avec ce sentiment, est-ce que je vais réussir ? Franchement, à faire passer le message. Et puis, dès que je rentre, je suis les instructions les enseignements qui m'ont été donnés par mon ami. Voilà comment je commence, c'est vrai que ça n'a pas été facile. Je fais un cours de maths au CE2. Je travail avec ma fiche, je pose des questions pour éveiller les enfants, je leur dis bonjour, je demande le nom de chacun, je me présente en disant que dorénavant je suis votre maître durant toute l'année, nous allons travailler ensemble, je donne mon identité, je dis bon voilà. J'ai commencé par poser des petites questions d'éveil pour voir le niveau qu'avaient les enfants. Par la réponse qu'ils m'ont apportée, j'ai pu savoir quel niveau ils avaient, et qu'on pouvait

donc commencer avec les cours, et puis, c'est comme ça que j'ai commencé avec la leçon du jour. Mais dans l'évolution, dans la présentation de la leçon, ça n'a pas été aussi difficile. Déjà, c'était des enfants qui arrivaient avec des connaissances antérieures. En gros le cours s'est bien déroulé.

Moi : Ce cours est-il passé conformément à votre préparation des fiches ?

E15 : En fait, je fais comme mon ami m'avait conseillé, je suis resté conformément à ma fiche, j'ai tout fait pour ne pas sortir du cadre de l'affiche. Je suis resté fidèle au conseil que m'a donné mon ami.

Moi : Alors, quelle différence y a-t-il entre vos débuts et maintenant ?

E15 : La différence est grande. Déjà au niveau de ma tenue devant les enfants, ça a changé. Ma façon de parler aussi a changé, parce qu'il y a une façon de se tenir en classe, il y a des expressions à utiliser, et puis il y a aussi la manière de tenir les outils, la façon de tenir son tableau, donc, cette façon de tenir. Déjà, au départ, ce n'est pas ça. Pour moi, le tableau je l'utilisais comme il se présentait, puis avec le temps, quand je commençais par mettre le titre de la leçon au tableau, j'utilisais le même côté dans les explications. Donc, il y avait comme des fichages. Or, le tableau doit être divisé, il y a une partie qu'on doit utiliser pour les explications, il y a une autre partie combat utiliser pour le résumé, ou pour le corps de la leçon à enseigner.

Moi : Comment avez-vous compris cela ?

E15 : Ben, je l'ai compris avec le temps. Je me suis rapproché de ceux-là qui se trouvaient déjà dans le métier. Ils m'ont dit comment utiliser le tableau, et, j'ai pu constater qu'il y avait une différence dans la compréhension des enfants et l'efficacité de mon travail, ma transmission.

Moi : Croyez-vous alors qu'il soit possible de devenir un enseignant compétent avec peu ou pas de formation initiale ? Comment l'expliqueriez-vous ?

E15 : Oui si, je dirais oui. Je dirais oui et non. Parce que la compétence c'est avec le temps. Seulement, vous faites bien votre travail, je pense que la compétence vient toute seule. Il y a aussi le niveau que vous avez, par ce que, la compétence est en rapport avec le niveau d'instruction. Transmettre des savoirs, ce n'est pas donné à n'importe qui, il faut déjà avoir un

bagage intellectuel requis.

Moi : Si on peut parler de votre rapport au travail, comment décririez-vous une journée type de votre travail d'enseignant ?

E15 : Bon, ma journée de travail, je pars de ma maison le matin, j'ai déjà préparé mes cours, que j'arrive en classe, pour moi cette journée je dois d'abord l'aborder dans un esprit serein et dans le souci de bien faire mon travail, de transmettre mon cours. Et, à la fin de la journée, je dois sortir de là content du travail qui a été accompli. Donc c'est le sentiment de me voir terminer ma journée en joie. Si ce n'est pas le cas, je suis mal en point. Et, ça veut dire que je dois revenir, je dois revoir ma façon de travailler.

Moi : Parlons un peu des parents d'élèves, comment informez-vous les parents et les impliquez-vous dans le travail des élèves ?

E15 : Souvent, j'associe les parents en les faisant venir, et leur présenter les problèmes que mes enfants, mes élèves présentent. Et, ensemble nous trouvons un moyen où de mon côté, moi je dois m'y prendre et de leur côté, ils doivent aussi s'y prendre. C'est dans le cadre de suivi.

Moi : Envoyez-vous des courriers ?

E15 : Oui, je remets un courrier à l'enfant, on discute pour trouver ensemble des solutions. Et puis en fonction de ce qui ce qu'il me dit, je peux avoir une autre vision de l'enfant et m'y prendre autrement avec lui. Par exemple ce sont des enfants qui me reviennent et dont nous ne savons pas comment ils se comportent. Alors que les parents connaissent déjà leur enfant depuis la maison, ils savent comment faire passer le message auprès de leur enfant. Moi, je viens de le voir, je ne connais pas le comportement de l'enfant, je ne sais pas ce que l'enfant aime ou n'aime pas. Alors, l'apport des parents m'aide beaucoup.

Moi : Et comment impliquez-vous vos élèves dans leur travail et leurs apprentissages ?

E15 : Déjà, pour que les élèves comprennent une leçon, il y a d'abord un ensemble de dispositions qu'il faudra mettre en place. Les amener à être sérieux, attentif, voilà.

Moi : Revenons un peu à votre d'enseignant. Comment affrontez-vous votre mission d'enseignants ?

E15 : Il y a des leçons de morale, il y a ce qu'on appelle le civisme, l'éducation civique, il y a aussi le règlement intérieur qui nous indique à chacun de nous, de se conformer aux règles et règlements qui sont mis en place.

Moi : Ok. A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? Pouvez-vous vous définir comme tel ? Et si oui, comment avez-vous construit des compétences pour enseigner sans avoir été formé ?

E15 : Les compétences peuvent être dans la formation, je n'ai pas été formé, oui. Mais, déjà, j'ai un bagage intellectuel qui fait que les choses étaient pour moi plus facile d'aborder les notions à enseigner. Et puis, je regardais mon livre pour voir comment élaborer ma fiche puisque les connaissances disciplinaires n'étaient pas un problème pour moi étant donné mon niveau d'instruction. De la compréhension de ce petit travail que je faisais d'abord en amont, je commence donc par faire ma fiche. Cette préparation se fait depuis la maison, les cours ne s'improvisent pas. Par ce qu'il faut déjà partir en classe avec des prédispositions pour que les enfants ne sentent pas, comment dire, rester conforme à un cadre bien défini.

Les compétences pour enseigner, déjà en amont, je dirais que pour arriver dans l'enseignement, il faut déjà être instruit. Et, il faut avoir un niveau intellectuel assez probant. Et, ce n'est qu'avec ces connaissances que vous mettez au profit de ce que vous faites. Et, voilà la compétence comment on l'acquiert dans ce métier. Elle s'acquiert à travers déjà un niveau, qu'on met en pratique pour essayer d'aller le plus loin possible.

Moi : Très bien. Et quelle est la part de l'expérience dans votre métier d'enseignant ? En gros que vous apporte l'expérience dans votre métier d'enseignant, six ans après ?

E15 : Ben, déjà, ça m'a apporté un peu plus, ça a enrichi mes connaissances. Sur l'orthographe, la grammaire, même en maths, par ce que les petites nations que je semblais ignorer, franchement ça m'a beaucoup apporté, et, il y a un grand changement dans le sens de mes connaissances. En fait, l'expérience c'est construire des gains, c'est-à-dire que l'amélioration que vous constatez dans l'exercice de travail. C'est cela l'expérience.

Moi : A votre avis, quelle différence y a-t-il entre un enseignant novice et un enseignant chevronné ?

E15 : Un enseignant chevronné c'était un enseignant qui a passé un petit temps dans l'exercice de son métier, et puis, qui a su donner le meilleur de lui-même, qui a aimé son métier, s'il faut

le dire ; voilà.

Moi : Alors, quelle différence feriez-vous donc de l'enseignant novice ?

E15 : Il y a une réelle différence avec celui qui vient. Le novice est celui-là qui vient dans un domaine et il ne s'y connaît pas ; il doit apprendre. Or, le chevronné, c'est celui-là qui connaît, qui le fait avec beaucoup d'aisance, qui, non, la différence est énorme. Le novice, il apprend, il doit encore faire des erreurs pour se parfaire.

Moi : Parlons maintenant du travail de groupe. Y a-t-il un collectif de travail au sein de votre établissement pour réfléchir sur la manière d'aborder le travail enseignant ?

E15 : Oui. Nous nous organisons de manière suivante : on a institué un calendrier où on travaille, on a mis en place plutôt un calendrier pour organiser des leçons d'essai, c'est-à-dire qu'il y a un enseignant qui a sa classe, assisté de ses collègues pour voir si celui-ci fait bien son travail, ou il le fait mal. Maintenant, là où il y a des manquements, on essaie un peu de discuter ensemble, apporter des améliorations.

Moi : Comment cela se fait-il ? À quel moment ?

E15 : Cela se fait après les cours. Par ce que ça se passe comme une session. Vous faites votre cours, il y a des collègues qui assistent, et à la fin, on met les élèves dehors et ensemble, il y a des remarques ; donc ce qu'on apporte sur votre travail.

Moi : Donc, qui a mis sa place ?

E15 : C'est le directeur. Il assiste lui-même à cette session. Il est comme le jury principal.

Moi : Alors, que vous apportent vos collègues dans votre métier d'enseignant et comment la dimension collective du travail enseignant contribue-t-elle à la construction des compétences professionnelles ?

E15 : Non, les collègues c'est dans le cadre des relations proprement dites. En termes de compétences, que m'apportent-ils ? Je bénéficie d'un encadrement, des conseils de mes collègues. Ceci dans le sens d'améliorer des compétences.

Moi : Et pour ce qui est de la dimension collective, du travail en équipe ?

E15 : La dimension collective ça apporte beaucoup, puisqu'au sortir d'un travail de groupe, on

discute, on regarde ce qu'il y a à corriger, et puis, voilà. Les critiques nous permettent de réajuster nos pratiques. On a vu dans cet entretien que chez nous, le travail en groupe se fait sous forme des leçons d'essais qui sont organisées au sein de l'école tous les mois. Il y a un calendrier qui a déjà été établi. Il y a donc la leçon d'essai. Pendant la récréation, ça discute entre nous dans le cadre du travail. Parce qu'on aimerait toujours que cela soit fait avec beaucoup de professionnalisme.

Moi : Ah, ok. Et comment participez-vous à la gestion de l'école ?

E15 : Déjà le métier que nous exerçons, c'est un métier où il faut être proche des enfants. Donc en ce sens, nous sommes beaucoup impliqués dans la sécurité des enfants au sein de l'établissement. Donc pendant qu'ils sont en réaction, on doit être regardant, parce qu'il y a des enfants qui ne savent pas jouer entre eux. Et, même en classe, il y a le côté où vous devez être proches des enfants et être regardant par ce qu'il y a des enfants qui échappent à la vigilance des enseignants. Donc, de ce point de vue, on est proche des enfants. Ma participation est un peu dans ce sens. Ça nous permet de les connaître autrement, mieux les connaître et anticiper sur certaines situations. Vous savez, l'enfant on l'observe souvent lorsqu'il est hors de la classe, lorsqu'il se trouve dans la cour pour jouer. Il y a des enfants qui parfois en classe, sont timides. Le retrouvent en récréation, ils sont avisés, éveillés par exemple. Donc ce genre d'enfant, lorsque vous êtes en situation de classe, ce sont des enfants qu'il faut beaucoup faire participer à un travail de groupe pour les amener à vite comprendre les enseignements.

Moi : Comme quoi la cour de récréation contribue à construire les compétences de vos élèves.

Moi : J'aimerais revenir un peu sur l'organisation du travail scolaire entre enseignants. Je veux dire une organisation au sein de laquelle plusieurs personnes peuvent travailler ensemble, échangent leurs compétences pour permettre de faire monter l'ensemble des membres de cette organisation en compétences. La voyez-vous au sein de votre établissement ?

E5 : Tout à fait, on avait déjà, écorché cette question. Nous travaillons en collaboration avec les collègues. En fait, l'enseignement c'est un métier où il faut s'ouvrir aux autres. Par ce que, même avec les élèves que nous enseignons, nous apprenons aussi des choses. Donc, on ne peut pas arriver dans l'enseignement et rester fermé. On essaie d'apprendre des autres ce qu'on n'assimile pas.

Moi : Ok. Parlons maintenant des enseignants du Gabon. Qu'est-ce qu'être enseignant au Gabon et quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

E15 : Etre enseignant au Gabon c'est apprendre aux petits gabonais à devenir des adultes demain. Mon expérience me dit que je fais mon travail avec le minimum dont je dispose, ce n'est pas facile, c'est vrai, mais puisqu'on a opté pour ce travail, il faut faire avec les moyens du bord. Donc, on trouve des palliatifs pour pouvoir, pour essayer de bien faire notre travail. Et puis, déjà nous sommes des Africains, et puis chez nous, on a le respect des aînés, et puis on a nos mentalités depuis l'enfance, donc, de ce point de vue, ça marche, le respect des plus jeunes sur les aînés, ça nous aide à transmettre plus sereinement des contenus.

Moi : Pouvez-vous me donner l'exemple de palliatifs ?

E15 : Bon, déjà, c'est au niveau des enseignements. Je prends pour exemple un cours de dessin, déjà mon établissement ne dispose pas de matériel adéquat, et il faudra que les enfants touchent du doigt la notion à enseigner. Il faudra les plantes à fruits ou la graine, je me débrouille à trouver un fruit qui contient de la graine, je l'emmène en classe, je pose des questions puis je fais voir les organes qui composent le fruit, voilà.

Moi : Et donc quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants gabonais du point de vue pédagogique pour faire la classe ?

E15 : Les difficultés, il y en a plusieurs. Par exemple les effectifs, moi je ne connais pas ce problème d'effectifs. C'est peut-être au niveau des programmes où je me dis que, les programmes sont bien conçus, mais je me dis qu'ils sont touffus. La difficulté est aussi au niveau des élèves, parce que je me dis, plus on change les enfants, plus ils se perdent dans ce qu'ils apprennent. Il faut revoir ces programmes.

Moi : Quelles sont les actions menées par l'éducation nationale pour vous permet de développer vos compétences pour enseigner ?

E15 : Les actions sont multiples, il y a des séminaires qui se font de temps en temps, les animations pédagogiques qui sont organisées de temps en temps par l'inspection de circonscription, voilà. Les animations pédagogiques ce n'est pas tout le temps, ça dépend des

inspections. Pour les séminaires organisés par le ministère, puisque c'est lui qui les organise, c'est surtout pendant les vacances pour un mois.

Moi : De quoi traitait le dernier séminaire auquel vous avez assisté ?

E15 : Je n'étais pas sur place. Le dernier auquel j'ai assisté c'était sur l'approche par les compétences de base. Surtout pour moi qui suis sans formation, ça m'a beaucoup aidé. En fait, c'est dans l'utilisation des manuels, et puis dans la façon à évaluer les élèves.

Moi : Et comment trouvez-vous ces actions ? Quels commentaires pouvez-vous y apporter ?

E15 : Bon, les actions, elles sont profitables. Déjà, ça apporte un peu plus dans ce que je fais comme travail. Et que cela est bien. Je souhaiterais que cela soit répété, et que nous nous améliorions plus.

Moi : Ok. Comment présenteriez-vous la mission des inspecteurs vous permettre de développer vos compétences ?

E15 : Ces missions c'est toujours dans le sens de pouvoir améliorer la façon de présenter les cours, la façon de transmettre les cours. Les missions, elles sont bonnes, elles nous apportent des améliorations. Il y a des remarques qui sont faites au sortir d'une mission d'inspection, et ça vous permet de corriger, de combler les petits manquements.

Moi : Comment présenteriez-vous le système éducatif gabonais et comment trouvez-vous le système de répartition des élèves ?

E15 : Le système éducatif est bon. Mais, il y a quand même des petites choses à revoir pour les adapter aux réalités gabonaises. Ces réalités c'est par exemple, on ne peut pas enseigner les leçons de géographie qui parlent d'un pays qui n'a pas les mêmes réalités que les nôtres.

Moi : Vous avez un exemple à me donner ?

E15 : Ce n'est pas que les manuels sont conçus de telle sorte que tout est pris à l'étranger, mais, il y a des cas isolés.

Moi : Et le système de répartition des élèves, comment vous le trouvez ?

E15 : S'il y a des classes pléthoriques, c'est parce qu'il manque des structures. Chez nous, les effectifs sont raisonnables.

Moi : Ok. Y a-t-il des grands effectifs dans votre classe ?

E15 : Les effectifs que j'ai depuis six ans, ne vont même pas au-delà de 40 élèves. Et, je reste toujours dans la fourchette de 30 à 38 élèves. Je m'en sors très bien, je n'ai pas de, je dois les diviser par groupe de travail. Il y a dans tous les cas des leçons où vous êtes obligés de les mettre par groupe de travail pour voir si entre eux le message passe sans difficulté.

Moi : Très bien. Quelles sont pour vous vos valeurs, convictions et théories personnelles pour faire la classe ? Par exemple, ce en quoi vous croyez, par exemple le fait de faire comme ceci est profitable comme cela. Et cela vous est propre. Sue pouvez-vous en dire ?

E15 : Oui, j'ai la conviction personnelle. Déjà avant d'aller en classe, il y a d'abord un travail qui se fait à la maison, un travail de recherche. Et puis, au sortir de ce travail, on est armé, et on se dit que demain quand je vais me retrouver devant mes élèves, ce cours passera sans problème. Maintenant, lorsque vous constatez que pendant que vous élaborez votre fiche, vous même vous n'arrivez pas à vous en sortir, ça ne vaut pas la peine de la présenter. Vous devez reporter pour continuer à faire des recherches. Parce qu'un cours ne s'improvise jamais, et avant de dispenser, vous devez d'abord vous même vous sentir à l'aise là-dedans.

Moi : Et, quand bien même cela marche, quelle est votre marque personnelle ?

E15 : Ma théorie personnelle, vous savez, chacun de nous à sa touche. Ma touche elle est simple : je fais le plus simplement possible pour permettre à mes élèves de se sentir bien à l'aise. Ma touche, par exemple, je vais toujours au concret, c'est vrai qu'enseigner, il y a le côté théorie, mais je vais souvent au concret. Je dois dire que cela est dû aussi à mon parcours scientifique, car, j'ai une formation scientifique, j'ai un esprit cartésien dans ma manière de faire.

Moi : Y a-t-il des exemples dans votre histoire de vie, dont vous vous inspirez pour faire cours ?

E15 : J'essaie de faire comme quand j'étais encore élève. J'ai connu un maître qui m'a marqué, et puis, quand je me trouve devant les élèves, je voudrais que je sois comme lui. Donc j'essaie de faire de mon mieux.

Moi : Qu'est-ce que vous avez apprécié de mieux en votre maître que vous reportez sur vos

élèves ?

E15 : Il nous amenait toujours, c'est-à-dire qu'il nous mettait toujours en confiance, même quand je ne comprenais pas, tu ne t'en sortais pas, il avait une manière, n'est-ce pas, de nous mettre en confiance. Et d'abord, il devait nous éveiller ; comment dire ça ? ; une fois qu'il se rendait compte que le recours n'était pas compris, c'est quelque chose qu'il improvise, qui vous fait rire, il vous distrait un moment, et après il revient. Il fait le cours, votre attention est comment retenue et tout de suite vous comprenez le cours. Donc c'est un peu ces manières-là que j'essaie un peu de mettre en application. Surtout lorsque je constate que le cours n'est pas compris ou alors que les élèves sont un peu perdus, alors, il y a un temps d'évasion, je leur conte une histoire qui les fait rire, et puis, voilà, je reviens ; ils suivent les cours avec plus d'attention qu'avant.

Moi : Très bien. Au regard de tout ce que vous venez de dire, c'est quoi donc vos convictions, valeur et théories personnelles pour faire la classe ?

E15 : Ma marque c'est voir mon cours bien fait, qu'il soit compris, quitte à utiliser les blagues, issues de mon histoire de vie.

Moi : Maintenant, revenons un peu aux savoirs de l'enseignant. Que représentent pour vous les savoirs théoriques et les savoirs pratiques pour faire la classe ?

E15 : Ces savoirs théoriques, en fait, les savoirs théoriques ont leur place. On ne peut pas partir directement dans la pratique, si théoriquement, on est pas bien assis. Donc pour moi, théoriquement on doit être outillé.

Moi : Et les savoirs pratiques alors, que représentent-ils pour vous ?

E15 : Les savoirs pratiques c'est le concret même. Ils représentent, ils nous permettent de voir la réalité de la situation de classe.

Moi : Pouvons-nous parler un peu des programmes ? Comment percevez-vous les programmes scolaires ?

E15 : Ils sont touffus. Il faut que ceux qui les mettent en place les regardent avec beaucoup plus d'attention. Qu'ils essaient un peu de revoir.

Moi : A votre avis, qu'est-ce qu'un enseignant professionnel et que pouvez-vous dire de la connaissance professionnelle des enseignants ?

E15 : Un enseignant professionnel c'est celui qui vit de son travail, c'est celui qui ne fait que ça comme travail. Du point de vue des savoirs et des compétences, c'est celui qui a été formé, déjà, exerce le métier et a le souci d'amener les élèves le plus long possible. C'est-à-dire, celui qui fait son travail dans les règles de l'art. C'est quelqu'un qui arrive et transmet des connaissances à un adulte de demain. C'est donner à une personne les rudiments qui lui permettront de s'assumer dans la vie future, à se prendre charge.

Moi : Et peux-tu dire de ton métier, ta connaissance professionnelle ? Par exemple le maçon vous dira que pour monter un mur il doit empiler une brique sur une autre, et ainsi de suite. Voilà ce qu'il pourrait dire à propos de son métier. Et vous, que pouvez-vous dire de votre métier d'enseignant ?

E15 : La connaissance professionnelle, déjà, c'est bien défini. C'est ce que vous devez faire dans l'exercice de votre métier. J'entends par là que le travail que je fais, c'est d'enseigner. Je dois d'abord préparer mon cours, une fois que je l'ai apprêté, je dois le faire passer, et puis, quand j'ai fini, je dois procéder aux évaluations pour voir si mon travail a été bien fait. C'est toujours de voir mon travail bien fait.

Moi : Alors pour vous c'est qui se professionnaliser par l'expérience ? Qu'est-ce que selon vous se professionnaliser par l'expérience ?

E15 : En fait, l'expérience vient dans l'exercice de votre métier. C'est en exerçant, en faisant quelque chose qu'on acquiert de l'expérience et des compétences. Donc, pour moi, se professionnaliser par l'expérience, c'est devenir compétent par le fait de faire les choses. C'est savoir que si quelque chose ne marche pas, il ne faut plus faire comme ceci.

Moi : Comment gérez-vous votre propre formation continue et comment vous professionnalisez-vous tout seul ?

E15 : Dans mes recherches, les séminaires, au travail en groupe avec les collègues. Il faut d'abord partir du principe d'aimer ce que l'on fait. Si on aime déjà ce que l'on fait, on a de la volonté d'y aller de l'avant. Ça se définit dans la volonté de faire des recherches, des lectures, on ne part pas on ne peut pas s'en sortir à bien faire un travail sans ce travail de recherche, de lecture, de s'approcher des plus expérimentés.

Il y a d'abord un travail de recherche, il y a aussi la formation, il faut toujours être dans les séminaires pour essayer d'améliorer les connaissances, voilà. Travailler aussi en groupe, d'échanger à tout moment avec des collègues.

Merci Mr M. pour l'aide que vous m'avez apportée dans cette étude.

Annexe 4 : Données et informations sur le Gabon

Superficie :	267 677 km ²
Population :	1424906 habitants (2006)
Densité	5.32 h/km ²
Taux d'accroissement de la population :	2,2%
PNB (2004)	5 060 millions \$USD
PNB par habitant (2004)	3 685\$USD
Croissance du PIB (2004)	1.20%
Budget de l'Etat (2008):	1798,1 milliards de FCFA
Espérance de vie (2008)	56,2 ans
Taux de natalité (2006)	36.16‰
Indice de fécondité (2006)	4.74 enfants/femme
Taux de mortalité (2006)	12.25‰
Taux de mortalité infantile (2006)	54.51‰
Taux d'alphabétisation (2003)	71.00%
Taux net de scolarisation au primaire (2005):	92,44%
Rendement interne du système éducatif :	Faible
Principales ressources du pays :	Pétrole, manganèse, fer, diamant, bois, café, cacao
Monnaie convertisseur	Franc CFA (1 Euro=656 FCFA)
Indice de développement humain (IDH)	0,637 (rang : 119/177)
Code internet du pays	.ga

Villes principales

	Aires urbaines
Taux d'urbanisation	83.64 %
Libreville (capitale)	684 794
Port-Gentil	120 638
Masuku (ex-Franceville)	43 948

Secteurs d'activités

Agriculture	8.05 %
Industries	62.14 %
Services	29.81 %

Religions :	Animistes, Catholiques et Musulmans
Devise Nationale :	Union – Travail – Justice
Langue officielle	Français

Annexe 5 : Carte du Gabon



Annexe 6 : Perfectionnement des enseignants (concours par voie interne) :

Cycles	Conditions à remplir pour concourir	Durée de formation	Option(s)	Sanction
Professeur de l'Enseignement secondaire	CAPC + 5 ans d'expérience professionnelle	2 ans	Plusieurs	CAPES (<i>Certificat de Professorat de l'Enseignement secondaire</i>)
Professeur adjoint de l'Enseignement secondaire	Diplôme d'Instituteur + 7 ans d'expérience professionnelle.	3 ans	Enseignement normal	CAPEN* (<i>Certificat de Professorat de l'Enseignement normal</i>)
	Diplôme d'Instituteur + 7 ans d'expérience professionnelle	3 ans	Plusieurs	CAPC (<i>Certificat de Professorat de Collège</i>)
Professeur adjoint d'Ecole	Diplôme d'Instituteur + 5 ans d'expérience professionnelle	2 ans	Plusieurs	CAPP* (<i>Certificat de Professorat du Primaire</i>)
En projet, Professeur de l'Enseignement primaire	CAPP + 5 ans d'expérience professionnelle	2 ans	Plusieurs	CAPEP* (<i>Certificat de Professorat de l'Enseignement primaire</i>)

Annexe 7 : Formation des Encadreurs pédagogiques (concours par voie interne) :

Cycles	Conditions à remplir pour concourir	Durée de formation	Option(s)	Sanction de la formation
Conseillers pédagogiques du Primaire et Pré-primaire	Diplôme d'Instituteur + 7 ans d'expérience professionnelle	3 ans	Unique	CCPEP (<i>Certificat de Conseiller pédagogique pour l'Enseignement primaire</i>)
Inspecteurs pédagogiques du Primaire	CCPEP + 5 ans d'expérience professionnelle	2 ans	Unique	CAIP (<i>Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Primaire</i>)
Conseillers pédagogiques du Secondaire	CAPES + 7 ans expérience professionnelle	2 ans	Plusieurs	CCPSG (<i>Certificat de Conseiller pédagogique du Second degré général</i>)
Inspecteur pédagogique du Second degré général	CCPSG + 5 ans expérience professionnelle	2 ans	Plusieurs	CAISG* (<i>Certificat d'Aptitude à l'Inspection du Second degré général</i>)

**Annexes 8 : Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de
l'Adéquation Formation-Emploi**

REPUBLIQUE GABONAISE

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE L'INNOVATION**

**ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION,
DE LA RECHERCHE ET DE L'ADEQUATION
FORMATION-EMPLOI**



LES ACTES ADOPTES

7- CONCLUSIONS FINALES

Considérant que la réussite du plan décennal repose autant sur de nécessaires investissements que sur une dynamique d'ensemble des acteurs et des institutions impliquant une évolution des mentalités et des pratiques ;

Considérant que ce plan suppose d'importants investissements en vue de redresser l'Ecole gabonaise ;

les Etats Généraux de l'Education, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi, réunis à Libreville, les 17 et 18 mai 2010, recommandent au Gouvernement :

- de faire adopter les avant-projets de lois d'orientation et de programmation ;
- de créer un Conseil National de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche, qui se réunira une fois par an, à compter de l'année 2011. Ce forum sera chargé de débattre de toutes les questions susceptibles de faire avancer l'Education, la Formation et la Recherche, de faire des bilans d'étape et d'apporter des réajustements nécessaires, sous le Haut patronage de Monsieur Le Président de la République, Chef de l'Etat, Son Excellence Ali BONGO ONDIMBA. Il s'appuiera sur une structure scientifique de suivi et de préparation des dossiers techniques au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation.

PACTE DECENNAL 2010-2020 ENTRE L'ELITE INTELLECTUELLE ET L'ELITE POLITIQUE NOUVELLE, POUR L'EMERGENCE DE L'ECOLE, DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE AU GABON

PRE-PRIMAIRE

1. Mission : Généraliser le pré-primaire.

2. Actions :

2.1 - Recrutement et formation de formateurs

- Recyclage de 928 enseignants dès 2011 pour 300 millions ;
- Recrutement et formation modulaire en urgence de 1000 enseignants du pré-primaire de niveau Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) pour un coût de formation de 916 millions ;
- Recrutement et formation, à partir de 2011, de 3000 enseignants du pré-primaire de niveau baccalauréat dans les Ecoles Normales des Instituteurs (ENI) aux fins d'atteindre un effectif global de 5000 enseignants du pré-primaire à l'horizon 2020 pour un coût de 1,7 milliards ;
- Recrutement de 48 personnels spécialisés en 3 ans dès 2011.

2.2 - Renforcement des capacités en infrastructures et en équipements

- Construction et équipement de 221 écoles comprenant six salles de classe en moyenne, un atelier et un préau, soit un total de 1326 salles de classe pré-primaire, 221 ateliers et 221 préaux pour un coût de 25 milliards ;
- Construction de 1500 logements desservis en eau et électricité, pour les enseignants du pré-primaire en zone rurale pour 60 milliards, dont 300 logements en 2011 pour un coût de 60 milliards ;
- Réhabilitation et rééquipement de 445 salles de classes existantes pour 4500 millions.

2.3 - Autres actions et mesures

- Elaboration des curricula, 366 millions ;
- Introduction dès la rentrée scolaire 2010-2011 dans dix écoles pilotes, d'activités d'immersion (50 millions) :

PRIMAIRE

- à l'anglais ;
- à l'informatique ;
- aux langues locales ;
- Ateliers de fabrication du matériel didactique à moindre coût, 135 millions ;
- Commissions d'élaboration des textes juridiques, 26 millions.

3. Coût total en F CFA : 92,993 milliards

4. Résultat attendu :

Couvrir les besoins du pays en matière d'enseignement pré-primaire de qualité, à l'horizon 2020, et permettre aux apprenants de 3 ans, 4 ans et 5 ans, d'acquérir des compétences nécessaires pour entrer tous au cycle primaire et de réaliser d'excellents taux d'achèvement d'études.

1. Mission : Parvenir à une scolarisation primaire universelle de référence.

2. Actions :

2.1 - Recrutement et formation de formateurs

- Formation continue modulaire à l'Apprentissage Par les Compétences (APC) en 2010-2011, au bénéfice de tous les encadreurs et enseignants du primaire pour un coût global de 3,5 milliards ;
- Recrutement et formation initiale dans les ENI, à partir de la rentrée 2010-2011, de 3654 enseignants du primaire de niveau Bac, pour une formation professionnelle de niveau L2 et pour un coût de 3,09 milliards.

2.2 - Renforcement des capacités en infrastructures et en équipements

1. Réhabilitation, rééquipement et sécurisation de 4000 salles de classes primaires pour un coût de 120 milliards ;
- Réhabilitation et rééquipement de 800 logements d'enseignants du primaire pour un coût de 8 milliards ;
- Réhabilitation, rééquipement et mise aux normes des 4 circonscriptions scolaires de Libreville, 800 millions ;
- Construction et équipement de 40 circonscriptions scolaires des communes et grands Départements, 5,2 milliards ;
- Construction et équipement de 40 logements des chefs de circonscription de Libreville et province, 4,4 milliards ;
- Construction et équipement de 331 écoles primaires avec laboratoires spécialisés (multimédia, langues, éveil scientifique), bibliothèques, infirmerie, aménagements pour handicapés, aires de jeux, et deux logements d'astreinte en milieu urbain pour un coût de 106,349 milliards ;
- Construction et équipement de 3000 logements pour tous les enseignants du primaire en milieu rural, équipés en hydraulique et en électricité, pour un coût de 120 milliards ;
- Construction et équipement de 80 bases pédagogiques, dotées chacune d'un Centre d'Appui Pédagogique et Logistique (CAPL) avec centre multimédia connecté à internet, dans chaque Chef-lieu de Département et chaque arrondissement de grande ville, pour un coût de 4,8 milliards ;
- Equipements en manuels scolaires et en matériel didactique, 15 milliards ;
- Réhabilitation et rééquipement des bâtiments et logements des Centres de Perfectionnement Pédagogique (CPP) de Mouila et Oyem, 600 millions ;
- Construction et équipement des bâtiments et logements des CPP de Libreville, 1 milliard ;

- Plan sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) pour les CAPL, pour les administrations d'écoles, 129, 300 millions.

2.3- Autres actions

Introduction dès la rentrée scolaire 2010-2011, des cours d'initiation dans dix écoles pilotes, 100 millions :

- à l'anglais ;
 - à l'informatique ;
 - aux langues locales ;
- Paiement des travaux préfinancés, 3,501 milliards ;
 - Enrichissement des curricula du primaire en vue de la prise en compte des expériences-pilotes (sciences, TICE, langues, éveil à la citoyenneté), en vue de les adapter à la nouvelle vision par des séminaires, en prévoyant des honoraires d'experts à hauteur de 642 millions ;
 - Initiation à l'éveil scientifique dans les laboratoires de sciences, 100 millions ;
 - Lancement, dès 2011, de classes pilotes de pré-professionnalisation, en vue d'une généralisation à l'horizon 2020, par des séminaires et des frais d'expertise estimés à 470 millions.

3. Coût total en F CFA : 526,852 milliards

4. Résultat attendu :

Atteindre, à l'horizon 2020, un ratio de 35 élèves par classe, permettant un rendement scolaire de qualité, caractérisé par des aptitudes pré-professionnelles de base, un éveil scientifique pertinent et une maîtrise des techniques de communication orale et écrite, en français, en anglais et au moins dans une langue nationale ainsi que d'un bon usage des technologies de l'information et de la communication, en fin de cycle et une admission en 6^{ème} à 100%.

1. Mission : Renforcer les capacités d'accueil au secondaire, rationaliser les curricula pour les arrimer aux besoins scientifiques, technologiques et pré- professionnelles et pour susciter un excellent éveil citoyen.

2. Actions :

2.1- Recrutement et formation de formateurs

- Recrutement de 9196 enseignants, de niveau bac, pour une formation en 3 et 5 ans à l'École Normale Supérieure (ENS), pour un coût de 7,065 milliards, dont 1839 enseignants à former dès la rentrée 2010-2011;

2.2- Renforcement des capacités en infrastructures et en équipements

- Construction et équipement de 30 Collèges d'Enseignement Secondaire (CES) de 20 salles de classe, laboratoires, aires de jeux, salle polyvalente, logement d'astreinte, à Libreville, 27 milliards ;
- Construction et équipement de 15 lycées d'émergence scientifique de 10 salles de classe de second cycle exclusivement, comptant 35 élèves par classe, avec internat de 350 places et logements pour tous les enseignants, 150 milliards ;
- Construction et équipement de 53 internats de 200 places, dans 51 CES et 6 lycées départementaux existants, 52 milliards ;
- Construction et équipement de 40 nouveaux CES départementaux avec laboratoires, internats de 200 places, aires de jeux, salle polyvalente, logements d'astreinte dans les Chefs-lieux de Département non pourvus pour un coût de 50 milliards ;

- Réhabilitation et rééquipement d'un internat de CES et de 3 internats de lycées départementaux existants, 800 millions ;
- Construction et équipement de 50 CES avec laboratoires, internats de 150 places, aires de jeux, salle polyvalente, logements pour tous les enseignants, dans les Districts et les grands centres ruraux, 50 milliards ;
- Réhabilitation, rééquipement et mise aux normes d'internats de 300 places, de 9 lycées provinciaux existants, dont celui de NTOUM pour un coût de 5 milliards.
- Réfection, mise aux normes et rééquipements des 55 établissements existants pour un coût de 5,5 milliards ;
- Développement d'un plan TICE au secondaire, 1,124 milliard.

2.3- Autres actions

- Introduction, à court terme, dès la classe de 6^{ème}, d'une deuxième langue vivante étrangère au choix entre l'espagnol, l'allemand, le mandarin, l'arabe, le russe ainsi qu'une langue à vocation panafricaine, le kiswahili, en spécialisant les bassins pédagogiques, pour chacune de ces langues ;
- Paiement des travaux préfinancés, 8 milliards ;
- Enrichir les curricula dans les collèges et lycées en vue de les adapter à la nouvelle vision, par des séminaires évalués à 870 millions ;
- Réforme du baccalauréat par l'organisation d'épreuves anticipées en fin de classe de première, sous la responsabilité des Inspections Déléguées d'Académie (IDA), afin d'améliorer le rendement scolaire ;
- Orientation des bacheliers notamment scientifiques en fonction de l'âge et à raison d'1/3 à l'ENS, d'1/3 dans les écoles d'ingénieurs et d'1/3 en faculté de sciences, aux fins de former, chaque année, près de 400 futurs enseignants scientifiques pour le secondaire.

3. Coût total en F CFA : 357,359 milliards

4. Résultats attendus :

- Supprimer, à terme, le concours d'entrée en 6^{ème} ;
- Atteindre un ratio de 35 élèves par classe au secondaire ;
- Parvenir à un meilleur taux d'achèvement d'études ;
- Atteindre un taux de réussite au BEPC et au baccalauréat de 80 % à l'horizon 2020 ;
- Aboutir à une orientation pertinente des élèves vers les centres de formation professionnelle ou vers des structures de formation de sportifs de haut niveau, en abolissant, dès la rentrée prochaine, le système d'exclusion des élèves pratiqué jusque-là, dans les lycées et collèges ;
- Atteindre à l'horizon 2020, l'autosuffisance en enseignants scientifiques du second degré, ainsi qu'au supérieur, de même qu'un potentiel suffisant pour les filières d'ingénieurs et de l'enseignement des sciences dures au supérieur.

STATUTS ADMINISTRATIF ET SOCIAL DES AGENTS DU SECTEUR EDUCATION- FORMATION-RECHERCHE

PERSONNELS ENSEIGNANTS DU SECTEUR EDUCATION

1. Mission : Améliorer les conditions de vie et de travail des personnels du secteur éducatif.

2. Actions :

Elaboration des statuts particuliers attractifs des personnels du secteur de l'Education Nationale, de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche ;

Politique vigoureuse de formation de formateurs dans les domaines des sciences dures (mathématiques, physique, chimie, sciences de la vie et de la terre), ainsi que du français et de l'anglais, de l'informatique et d'une langue locale

panafricaine, le kiswahili en vue du renforcement des capacités en matière de formation des formateurs ;

Appel à candidature et recrutement sur dossiers et entretien devant un jury d'enseignants ressortissant des pays francophones ou maîtrisant la langue française sur contrats synallagmatiques à durée déterminée ;

Pour attirer les Gabonais et Gabonaises à embrasser la carrière enseignante, comme au Sénégal et au Congo Brazzaville, où un enseignant de rang magistral est rémunéré à hauteur de 1.500.000 FCFA, il faut mettre en place une grille salariale attractive, notamment pour les enseignants de disciplines scientifiques qui sont fortement happés par les recrutements dans le secteur privé.

Toutefois, pour éviter les grandes disparités dans un même corps, il faut réviser à souhait la grille salariale des enseignants autres que les scientifiques ou bien leur faire bénéficier des fonds communs.

- Sédentarisation des postes de recrutement des enseignants du supérieur dans les établissements et ceux d'autres ordres d'enseignement dans les provinces.

3. Résultats attendus :

- Rendre attractif les métiers du secteur Education ;
- éviter la fuite des cerveaux ;
- valoriser la fonction enseignante en référence aux standards internationaux.

ELEVES ET ETUDIANTS

1

Mission : Améliorer les conditions de vie et de travail des élèves et étudiants, les rendre propices à leur

épanouissement, réformer le régime des bourses et relever le taux d'allocation d'études.

2. Actions :

- Instauration d'un nouveau régime de bourses en République Gabonaise pour améliorer l'efficacité de la bourse et de l'allocation d'étude ;
- Bourses d'incitation aux matières scientifiques pour susciter l'intérêt d'un grand nombre d'élèves et étudiants pour les matières scientifiques ;
- Relèvement significatif du taux de bourse au niveau national et à l'étranger ;
- Instauration d'une carte de réduction pour élèves et étudiants en vue de rendre accessibles des produits ou des articles (ouvrages, ordinateurs portables, etc.) liés à la formation ;
- Instauration d'un fonds pour les prêts étudiants au bénéfice des étudiants non boursiers, des étudiants candidats à un double cursus ou dans le cadre d'une demande de bourse complémentaire.

3. Résultats attendus :

- Former des citoyens responsables, améliorer l'offre des œuvres scolaires et universitaires, augmentation du nombre d'élèves et étudiants dans les sciences dures et renforcement des effectifs en enseignants scientifiques ;
- Ramener à un taux de 25% à l'horizon 2020 le nombre d'étudiants gabonais à l'étranger et spécialement pour les spécialités non disponibles au Gabon.

AVANT-PROJET DE LOI PORTANT

**ORIENTATION GENERALE
DE L'EDUCATION, DE LA FORMATION ET
DE LA RECHERCHE**

**Visa du Président du Conseil
d'Etat par intérim**

DECRET 0103 /PR

Portant promulgation Loi n°21/2011

**Portant orientation générale de l'Education, de la Formation et de la
Recherche.**

L'Assemblée Nationale et le Sénat ont délibéré et

adopté ; Le Président de la République, Chef de l'Etat ;

promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1.- La présente loi prise en application des dispositions des articles 1, 2°/16°/17°/18°/19 et 47 de la Constitution, détermine l'orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche en République Gabonaise.

A ce titre, elle a pour objet :

- de définir les principes fondamentaux et l'organisation académique de l'éducation, de la formation et de la recherche ;
 - de fixer les modalités et les conditions d'exercice du métier d'enseignant, de formateur et de chercheur, en République Gabonaise, ainsi que d'autres personnels des secteurs éducation, formation et recherche ;
- de fixer le cadrage général des curricula, des offres de formation, des calendriers scolaires et académiques, des orientations et de la prise en charge sociale des apprenants;
- d'établir le cadrage général des garanties de l'Assurance Qualité en matière d'enseignement, de formation et de recherche, ainsi que celui des partenariats « public/privé ».

Titre I

Des principes fondamentaux de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche

Chapitre I : Du droit à l'éducation et à la formation

Article 2.- L'enseignement et la formation au Gabon sont obligatoires.

Ils sont régis par le principe de gratuité, dans la limite des possibilités de l'Etat et sous réserve de la promotion des partenariats « public/privé » en matière de prestation de services intellectuels.

L'enseignement et la formation sont également régis par le principe de laïcité, sous réserve de la prise en compte des partenariats avec les promoteurs d'établissements confessionnels.

Le principe de neutralité politique s'applique à tous les établissements d'enseignement, de formation et de recherche, publics ou privés.

Article 3.- Le droit à l'égal accès à l'éducation, à l'instruction, à la culture et à la formation, est garanti à tous, sans discrimination relative à la croyance, à la race, au sexe ou à l'appartenance politique, de l'apprenant ainsi que de toute autre distinction sociale.

Il contribue à l'égalité des chances.

Chapitre II : Des missions de l'enseignement, de la formation et de la recherche

Article 4.- L'enseignement et la formation ont pour mission, l'appropriation par l'apprenant, des connaissances et des compétences :

- d'immersion et d'éveil de l'esprit au pré-primaire ;
- d'initiation au primaire ;
- de niveau moyen au secondaire ;
- de niveau supérieur et tendant vers l'excellence au supérieur.

Article 5.- Les curricula, les offres de formation, les infrastructures et les équipements d'enseignement et de formation, doivent, à cet

effet, permettre, selon les niveaux, l'appropriation des connaissances et des compétences

- de formation à la citoyenneté sociale, sociétale, civique et

- environnementale ;
- de langues locales ;
- de français ;
- d'anglais dès le pré-primaire ;
- d'une deuxième langue étrangère dès la sixième, au choix entre
 - l'espagnol, l'arabe, l'allemand, le mandarin, le kiswahili ou le
 - russe ;
- des sciences et technologies ;
- des disciplines d'éveil ;
- des technologies de l'information et de la communication ;
- d'activités pratiques socio-éducatives et sportives.

Article 6.- La recherche a pour mission la production de la connaissance et de la technologie, dont la diffusion est de nature à assurer, par l'innovation, le progrès de l'humanité.

Article 7.- La recherche est menée dans les universités, les institutions dédiées et dans les entreprises, conformément aux autorisations de l'Etat.

Elle a une vocation fondamentale, appliquée ou de développement.

Article 8.- En milieu scolaire et d'apprentissage, l'immersion à la recherche et à l'innovation doit être une constante en suscitant, chez l'apprenant, l'esprit de questionnement permanent et du dépassement perpétuel de la performance actuelle.

Titre II

De l'organisation académique de l'Education, de la Formation et de la Recherche

Chapitre I : Au plan national

Article 9.- Il est créé en République Gabonaise un Conseil National de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche en abrégé CNEFOR.

Article 10.- L'organisation académique et scientifique nationale des secteurs éducation, formation et recherche est du ressort du CNEFOR.

Article 11.- Le CNEFOR est la plus Haute Instance Nationale en matière d'éducation, de formation et de recherche.

Article 12.- Le CNEFOR est placé sous l'autorité du Président de la République, Chef de l'Etat, qui en assure la présidence.

Article 13.- Le CNEFOR a pour mission d'évaluer la mise en œuvre des offres de formation, des projets d'infrastructures et

d'équipements, dans l'enseignement, la formation et la recherche, au moyen de bilans d'étapes, aux fins d'apporter des réajustements nécessaires visant une plus grande efficacité des actions éducatives et de recherche.

Article 14.- Le CNEFOR est composé comme suit :

- le Président de la République, Chef de l'Etat, Président ;

- le Premier Ministre, Chef du Gouvernement, Vice - Président ;
- le Ministre de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur,
de la Recherche Scientifique et de l'Innovation,
Rapporteur
Général ;

membres :

- le Ministre chargé des Affaires étrangères, de la Coopération internationale et de la Francophonie ;
- le Ministre chargé de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle ;
- le Ministre chargé de la Santé, des Affaires sociales, de la Solidarité et de la Famille ;
- le Ministre chargé de la Culture, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs ;
- le Ministre chargé des Eaux et Forêts ;
- le Ministre chargé de la Défense nationale ;
- le Ministre chargé de l'Economie, du Commerce, de l'Industrie et du Tourisme ;
- le Ministre chargé de l'Intérieur, de la Sécurité publique, de l'Immigration et de la décentralisation ;
- le Ministre chargé du Budget, des Comptes Publics, de la Fonction Publique, chargé de la Réforme de l'Etat ;
- le Ministre chargé de la Communication, de la Poste et de l'Economie numérique ;
- le Ministre chargé de l'Habitat, du Logement et de l'Urbanisme, de l'Environnement et du Développement Durable ;

- le Ministre chargé de l'Équipement, des Infrastructures et de l'Aménagement du Territoire ;
- le Ministre chargé du Travail, de l'Emploi et de la Prévoyance sociale ;
- le Ministre chargé de l'Agriculture, de l'Élevage, de la Pêche et du Développement rural.

Article 15.- Le CNEFOR se réunit une fois par an en session ordinaire et peut être convoqué en session extraordinaire.

Article 16.- Le CNEFOR dispose d'un Secrétariat Scientifique qui assure sa permanence ainsi que le suivi et la préparation des dossiers techniques.

Article 17.- Le Secrétariat Scientifique a son siège au Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation.

Article 18.- Les modalités complémentaires d'organisation et de fonctionnement du CNEFOR et de son Secrétariat Scientifique sont fixées par voie réglementaire.

Chapitre II : Au plan territorial

Article 19.- L'organisation académique des secteurs Education, Formation et Recherche, au plan territorial, se divise en autant d'académies qu'il y a de provinces, sous réserve de la subdivision de la province de l'Estuaire en deux académies.

Chaque académie comprend au moins trois circonscriptions académiques et scientifiques subdivisées en autant de bases pédagogiques qu'il y a de Départements et d'arrondissements.

Article 20.- Les modalités d'organisation et de fonctionnement des académies provinciales, des circonscriptions académiques et scientifiques ainsi que des bases pédagogiques sont fixées par voie réglementaire.

Titre III

Des établissements d'enseignement scolaire, universitaire, de formation et des instituts de recherche

Chapitre I : Des établissements d'enseignement et de formation

Article 21.- L'enseignement et la formation sont assurés dans les écoles pré-primaires et primaires, les collèges, les lycées d'enseignement général, les lycées techniques et professionnels, les lycées d'émergence scientifique, les centres de formation professionnelle et les universités.

Section 1 : Des écoles pré-primaires et

primaires : Sous-section 1 : Des écoles pré-

primaires :

Article 22.- Une école pré-primaire est un établissement qui scolarise les enfants dès l'âge de trois ans.

Elle comprend :

- une ou plusieurs classes de petite section pour les enfants âgés de trois ans ;
- une ou plusieurs classes de moyenne section pour les enfants âgés de quatre ans ;

- une ou plusieurs classes de grande section pour les enfants âgés de cinq ans.

Article 23.- Une école pré-primaire comprend au moins :

- trois salles de cours;
- une salle d'éveil scientifique ;
- un préau ;
- une salle de classe dédiée à l'immersion aux technologies de l'information et de la communication ;
- un laboratoire de langues ;
- un atelier polyvalent.

Sous-section 2 : Des écoles primaires :

Article 24.- L'enseignement primaire est assuré dans des écoles subdivisées en :

- Cycle préparatoire appelé classe de première année ;
- Cycle élémentaire organisé en deux années : deuxième et troisième années ;
- Cycle moyen organisé en deux années : quatrième et cinquième années.

Article 25.- Une école primaire comprend au moins :

- cinq salles de classes ;
- une classe dédiée à l'éveil scientifique ;
- une classe d'initiation aux technologies de l'information et de la communication ;
- un laboratoire de langues ;

- un atelier polyvalent ;
- une aire de jeux ;
- un jardin zoologique et un petit élevage.

Article 26.- Les modalités complémentaires d'organisation et de fonctionnement des écoles pré-primaires et primaires sont fixées par voie réglementaire.

Section 2 : De l'enseignement secondaire :

Article 27.- L'enseignement secondaire est assuré dans des collèges et des lycées.

Sous-section 1 : Des collèges :

Article 28.- Un collège est un établissement d'enseignement secondaire qui accueille, en classe de sixième, des élèves titulaires d'un Certificat d'Etudes Primaires, en abrégé CEP et les prépare, en quatre ans, à l'examen du Brevet d'Etudes du Premier Cycle en abrégé BEPC sous réserve des dispositions de l'article 136 ci-dessous.

Article 29.- Un collège comprend au moins :

- dix salles de classe ;
- un internat de 150 à 200 places dans les Départements et les Districts ;
- une salle polyvalente ;
- trois laboratoires de sciences : physique, chimie, sciences de la vie et de la terre ;

- un laboratoire de langues ;
- un Centre d'Appui Pédagogique et Logistique en abrégé CAPL ;
- une aire de jeux ;
- un jardin potager et un petit élevage ;
- des logements pour l'équipe dirigeante.

Sous-section 2 : Des lycées :

Article 30.- Un lycée est un établissement secondaire consacré aux études du second cycle, qui reçoit les élèves admis au BEPC aux fins de les préparer à l'examen du baccalauréat.

Il peut aussi accueillir des classes du premier cycle.

Article 31.- Un lycée comprend au moins :

- dix salles de classe ;
- trois laboratoires de sciences : physique, chimie, sciences de la vie et de la terre ;
- un laboratoire de langues ;
- une salle polyvalente ;
- une aire de jeux ;
- un jardin potager ;
- un jardin zoologique et un petit élevage ;
- un internat de 350 places dans les Chefs-lieux de province ou de Départements à forte démographie scolaire ;
- des logements pour l'équipe dirigeante ;

- un CAPL.

Article 32.- Les modalités complémentaires d'organisation et de fonctionnement des lycées et collèges sont fixées par voie réglementaire.

Sous-section 3 : Des lycées d'Emergence Scientifique :

Article 33.- Les Lycées d'Emergence Scientifique, en abrégé LES, accueillent les élèves ayant satisfait au BEPC avec une moyenne d'au moins 12/20 dans les sciences fondamentales, pour les préparer au baccalauréat scientifique.

Article 34.- Un lycée d'émergence scientifique comprend au moins:

- dix salles de classe : quatre secondes, trois premières, trois

terminales ;

- trois laboratoires de sciences : physique, chimie, sciences de la

vie et de la terre ;

- un laboratoire de langues ;

- une salle polyvalente ;

- une aire de jeux ;

- un jardin potager ;

- un jardin zoologique et un petit élevage ;

- un internat de 350 places ;

- des logements pour l'équipe dirigeante et pour les enseignants ;

- un CAPL.

Article 35.- Les modalités complémentaires d'organisation et de fonctionnement des lycées d'émergence scientifique sont fixées par voie réglementaire.

Section 3 : De l'enseignement technique et professionnel :

Article 36.-L'enseignement technique est assuré dans les lycées techniques en vue de l'appropriation par les apprenants des connaissances et compétences donnant droit au diplôme de Brevet de Technicien en abrégé BT, au baccalauréat technologique ou au Brevet de Technicien Supérieur en abrégé BTS obtenu deux ans après le baccalauréat.

Article 37.- L'enseignement professionnel est assuré dans les lycées professionnels en vue de l'appropriation des connaissances et des compétences donnant droit au diplôme de Certificat d'Aptitudes Professionnelles en abrégé CAP, au Brevet d'Etudes Professionnelles en abrégé BEP ou au baccalauréat professionnel obtenu après deux ans.

Article 38.- Les diplômes visés aux articles 36 et 37 ci-dessus doivent permettre une insertion professionnelle de leurs titulaires, notamment par l'auto-emploi, tout en favorisant la poursuite des études supérieures.

Sous-section 1 : Des lycées technique et professionnel :

Article 39.- Le lycée technique est un établissement secondaire recevant les élèves de troisième, admis sur concours d'entrée ou réorientation en seconde technique.

Ces élèves sont ultérieurement orientés en spécialité en classe de première, en raison de leurs aptitudes appropriées.

Article 40.- Le lycée professionnel est un établissement secondaire formant en quatre ans, des élèves de cinquième admis sur concours ou réorientation, en provenance des collèges et lycées d'enseignement général.

Article 41.- Un lycée technique ou professionnel comprend au moins :

- dix salles de classe ;
- des plateaux techniques appropriés ;
- trois laboratoires de sciences : physique, chimie, sciences de la
vie et de la terre ;
- un laboratoire de langues ;
- une salle polyvalente ;
- une aire de jeux ;
- un jardin potager ;
- un jardin zoologique et un petit élevage ;
- un internat de 350 places dans les Chefs-lieux de province ou de
Département à forte démographie scolaire ;
- des logements pour l'équipe dirigeante ;
- un CAPL.

Article 42.- Pour le baccalauréat général, technologique ou professionnel, les épreuves sont organisées en deux parties successivement en classe de première puis en classe de terminale.

Article 43.- Les modalités complémentaires d'organisation des différents baccalauréats sont fixées par voie réglementaire.

Sous - section 2: Des centres de formation professionnelle :

Article 44.- La formation professionnelle de l'apprenant peut être assurée auprès des professionnels et des artisans, dans des ateliers-écoles assurant l'apprentissage pour des métiers de base ou dans des centres alternant formation pratique et théorique, pour l'acquisition des connaissances et des compétences dans des ateliers et classes ainsi qu'en entreprise.

Article 45.- La formation professionnelle doit favoriser l'auto- emploi.

Elle est assurée :

- dans chaque Département ou District, pour les élèves âgés d'au moins douze ans, pour l'apprentissage d'une activité pratique ou artistique auprès des professionnels, sur une période d'au plus deux ans ou dans des centres sportifs ;
- dans chaque Département, pour les élèves âgés d'au moins quatorze ans, réorientés des premiers cycles d'enseignement secondaire, pour l'apprentissage d'un métier de base, en deux ans au plus, par des enseignements pratiques et théoriques et en alternance auprès des professionnels des petites et moyennes entreprises ou industries ;
- dans chaque province, pour les élèves réorientés après le BEPC pour les former, en deux ou trois ans, à l'auto-emploi, ou à une formation d'ouvriers qualifiés.

Article 46.- Un centre de formation professionnelle comprend au moins :

- cinq salles de classe ;
- des plateaux techniques correspondant à chaque spécialité ou
métier ;
- un laboratoire d'informatique ;

- un laboratoire de langues ;
- une aire de jeux;
- des logements pour l'équipe dirigeante ;
- un internat.

Article 47.- Les modalités complémentaires d'organisation et de fonctionnement des lycées technique et professionnel ainsi que des centres de formation, sont fixées par voie règlementaire.

Section 4 : De l'enseignement supérieur :

Article 48.- L'enseignement supérieur est assuré dans les universités comprenant des facultés, des grandes écoles et des écoles doctorales ainsi que des organismes post-doctoraux chargés des formations et des synergies avec d'autres organismes partenaires bilatéraux ou multilatéraux.

Article 49.- L'université a pour mission de diffuser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être et d'assurer à travers ses laboratoires, la production du savoir et de la technologie dans les facultés ou dans les grandes écoles.

Article 50.- Les infrastructures et équipements d'une université sont constitués :

- des bâtiments et équipements du rectorat;
- des bâtiments et équipements de chaque décanat et de
chaque département ;
- des bâtiments et équipements de chaque grande école ;
- des bâtiments pédagogiques composés d'amphithéâtres, de
salles de classe, de travaux dirigés et de travaux pratiques;

- des bâtiments scientifiques composés de laboratoires de recherche et d'ateliers ;
- d'une salle polyvalente ;
- des bâtiments d'une Direction des Œuvres Universitaires et Sociales en abrégé DOUS ;
- d'une bibliothèque centrale avec salle multimédia à vocation d'université virtuelle ou de campus numérique et d'une mini-imprimerie ;
- des salles d'informatique ;
- d'un laboratoire de langues ;
- d'une scolarité centrale ;
- des aires de jeux ;
- des infrastructures et équipements destinés à la résidence et à la restauration des étudiants et des enseignants.

Article 51.- Les infrastructures et les équipements mentionnés ci-dessus peuvent faire l'objet d'une mutualisation inter-universitaire ou inter-établissements.

Sous section 1 : Des facultés :

Article 52.- Les facultés assurent, à titre principal, des enseignements diplômants à vocation recherche et, à titre accessoire, des enseignements professionnels diplômants et qualifiants, conformément au système Licence-Master-Doctorat en abrégé LMD.

Article 53.- Les facultés sont composées :

- des départements ;
- des laboratoires ou unités de recherche ; - des centres de documentation.

Sous section 2 : Des grandes écoles :

Article 54.- Les grandes écoles assurent, à titre principal, des enseignements à vocation professionnelle, qualifiants et diplômants, conformément au système LMD et, à titre accessoire, des enseignements à vocation recherche, destinés à former pour

chacune d'elle, des enseignants chercheurs spécialisés en recherche appliquée.

Article 55.- Les étudiants peuvent être reçus soit en année préparatoire, soit en première année d'une grande école, sur concours ou sur orientation par les services compétents, sous réserve des conditions d'admission prévues par voie réglementaire.

Article 56.- Chaque grande école est composée :

- des départements ;
- des laboratoires, ateliers ou unités de recherche ; - d'un centre de documentation.

Article 57.- Dans chaque université, les œuvres sociales sont gérées par les DOUS.

Article 58.- Des DOUS peuvent être créées dans des grandes écoles ou des facultés délocalisées.

Article 59.- Les DOUS peuvent aussi se mutualiser dans une même localité, dans les formes prévues par voie réglementaire.

Article 60.- Les modalités d'organisation et de fonctionnement des universités sont fixées par voie réglementaire.

Article 61.- Chaque faculté ou grande école peut ouvrir une école doctorale dans des conditions prévues par voie réglementaire.

Des textes réglementaires déterminent également les conditions d'ouverture et d'organisation d'organismes post-universitaires pour la préparation et l'encadrement multiforme des candidats aux grades post-doctoraux.

Chapitre II : De la recherche

Article 62.- L'activité de recherche comprend la recherche fondamentale, la recherche appliquée et la recherche développement.

Article 63.- Les instituts de recherche peuvent être rattachés à une université ou avoir une existence autonome dans les formes prévues par voie législative.

Ils peuvent aussi être créés par une entreprise ou dans le cadre d'un partenariat « public/privé ».

Article 64.- Les laboratoires de recherche et les ateliers de fabrication ou de maintenance, des universités, grandes écoles et instituts de recherche, sont ouverts à la commande publique ou privée, notamment, en matière d'expertise, de production, de conseil, de contrôle, d'enquête ou d'audit, pour permettre leur

autofinancement et garantir l'obligation de résultat pour les chercheurs.

Il est promu des dynamiques de recherche mettant en synergie les données de la culture et de la civilisation africaines avec celles occidentales, orientales ou slaves.

En matière médicale notamment, il peut être créé des laboratoires permettant des partenariats entre la médecine africaine, la médecine occidentale et la médecine orientale, dans des conditions prévues par voie réglementaire.

Titre IV

Des modalités d'exercice du métier d'Enseignant, de Formateur , de Chercheur ou de tout autre corps d'appui dans les secteurs Education, Formation et Recherche

Article 65.- Les personnels des secteurs éducation, formation, enseignement supérieur et recherche sont :

- les enseignants ; - les
formateurs ; - les chercheurs ; -
les agents d'appui technique,
administratif, logistique,
statistique,

psychologique, social et spécialisé, ainsi que ceux de
la

sécurisation scolaire et universitaire.

Article 66.- Le corps enseignant se subdivise en :

- enseignants du pré-primaire ; -
enseignants du primaire ; -
enseignants du secondaire ; -
enseignants du supérieur.

Article 67.- Le métier d'enseignant, de formateur ou de chercheur, est consacré, en République Gabonaise, comme principal levier de toute ascension sociale, de tout progrès et ainsi, à ce titre, un moteur essentiel au plein épanouissement, de toute personne vivant au Gabon, engagée sur la voie de l'Emergence et de la prospérité collective et individuelle.

A ce titre, l'exercice du métier d'enseignant, de formateur ou de chercheur, obéit à des conditions et à des modalités de travail et de vie particulières.

Article 68.- Les enseignants, les formateurs et les chercheurs peuvent être :

- des agents publics permanents ;
- des agents publics non permanents ;
- des associés ;
- des émérites ;
- des honoraires ;
- des vacataires.

Ils sont recrutés dans les conditions prévues par le statut général de la Fonction Publique, les statuts particuliers, le Code du travail ou des textes conventionnels.

Article 69.- Des avantages particuliers supplémentaires peuvent être accordés aux nationaux exerçant les métiers d'enseignant, de formateur ou de chercheur ainsi qu'à certaines spécialités pour susciter davantage de vocation.

Ces droits et avantages leur sont conservés lorsqu'ils sont nommés dans des services hiérarchiques ou lorsqu'ils sont admis en stage.

Article 70.- Les enseignants, les formateurs et les chercheurs, non nationaux, bénéficient d'un contrat stipulant leurs droits et

leurs obligations, au moment de la signature dudit contrat ou de son renouvellement.

Article 71.- Le métier d'enseignant au pré-primaire est ouvert à toute personne :

- en qualité d'assistant du pré-primaire ou d'instituteur adjoint, titulaire d'un BEPC ou d'un diplôme équivalent, ayant satisfait à une formation appropriée, qualifiante et diplômante ;
- en qualité d'instituteur du pré-primaire, titulaire du baccalauréat, ayant satisfait à quatre semestres de niveau Licence 2 en abrégé L2 dans une Ecole Normale d'Instituteurs en abrégé ENI de l'Université des Sciences de l'Education ou de tout autre établissement agréé ou partenaire ;
- en qualité d'encadreur du pré-primaire, de grade de conseiller pédagogique, après cinq années de service comme instituteur du pré-primaire, ayant satisfait à six semestres de niveau Licence 3 en abrégé L3, huit semestres de niveau Master 1 en abrégé M1 et dix semestres de niveau Master 2 professionnel en abrégé M2, dans une Ecole Normale Supérieure en abrégé ENS de l'Université des Sciences de l'Education ou de tout autre établissement agréé ou partenaire;
- en qualité d'encadreur chercheur, de grade d'inspecteur pédagogique, ayant satisfait à une formation doctorale en matière de recherche appliquée à l'enseignement pré-primaire et ouvrant ainsi droit, en cas de mention suffisante, à l'entrée dans le corps d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs, comme spécialiste pour la formation des futurs encadreurs et enseignants du pré-primaire.

Article 72.- Le métier d'enseignant au primaire est ouvert à toute personne :

- en qualité d'instituteur adjoint, titulaire d'un BEPC ou d'un diplôme équivalent, ayant satisfait à une formation appropriée, qualifiante et diplômante ;

- en qualité d'instituteur du primaire, titulaire du baccalauréat, ayant satisfait à quatre semestres de niveau L 2 dans une ENI de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire ;
- en qualité d'encadreur du primaire, de grade de conseiller pédagogique, ayant satisfait, après cinq années de service comme instituteur du primaire, à six semestres de niveau L3, M1 et M2 professionnels, dans une ENS de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire;
- en qualité d'encadreur chercheur, de grade d'inspecteur pédagogique, ayant satisfait à une formation doctorale en matière de recherche appliquée à l'enseignement primaire et ouvrant ainsi droit, en cas de mention suffisante, à l'entrée dans le corps d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs, comme

spécialiste pour la formation des futurs

encadreursetenseignants du

Article 73.- Le métier d'enseignant au secondaire général est ouvert à toute personne :

- en qualité de professeur adjoint de collège, titulaire d'une licence professionnelle délivrée par l'ENS de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire;
- en qualité de professeur de lycée, titulaire d'un baccalauréat ou d'un titre équivalent, ayant satisfait à dix semestres de niveaux L1, L2, L3, M1 et M2 à l'ENS de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire ou encore, ayant réussi après cinq années de service comme professeur adjoint de collège aux M1 et M2 ;
- en qualité d'encadreur chercheur du secondaire général, de grade d'inspecteur pédagogique, ayant satisfait à une formation doctorale en matière de recherche appliquée à l'enseignement secondaire général, et ouvrant droit, en cas

de mention suffisante, à l'entrée dans le corps d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs, comme spécialiste pour la formation des futurs professeurs des collèges et des lycées.

Article 74.- Le métier d'enseignant, au secondaire technique et professionnel et dans les centres de formation professionnelle est ouvert à toute personne :

- en qualité de formateur adjoint dans les centres de formation aux métiers de base, titulaire d'un CAP, d'un BT, d'un BEP ou d'un titre équivalent, ayant satisfait à une formation modulaire appropriée, qualifiante et diplômante lui permettant d'animer un atelier-école ;

Il peut aussi être affecté auprès d'un professionnel ou d'un artisan ayant plusieurs apprentis, subventionné à cet effet ou bénéficiant de facilités fiscales ou douanières ;

- en qualité de formateur dans les centres de formation professionnelle provinciaux, titulaire d'un baccalauréat technique ou professionnel, ayant satisfait à quatre semestres de niveau L2 à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique en abrégé ENSET de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire ;
- en qualité de professeur adjoint de collège, titulaire d'une licence professionnelle d'une ENSET de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire;
- en qualité de professeur de lycée, titulaire d'un baccalauréat ou d'un titre équivalent, ayant satisfait à dix semestres de niveau L1, L2, L3, M1 et M2 à l'ENSET de l'Université des Sciences de l'Éducation ou de tout autre établissement agréé ou partenaire ou encore ayant réussi, après cinq années de service comme professeur adjoint de collège, aux M1 et M2 ;

- en qualité d'encadreur chercheur du secondaire technique et professionnel, de grade d'inspecteur pédagogique, ayant satisfait à une formation doctorale en matière de recherche appliquée à l'enseignement secondaire technique et professionnel, et ouvrant droit, en cas de mention suffisante, à l'entrée dans le corps d'enseignants-chercheurs ou de chercheurs, comme spécialiste pour la formation des futurs professeurs des collèges et des lycées.

Article 75.- L'ouverture de poste d'enseignant au pré-primaire, au primaire et au secondaire se fait par académie.

Article 76.- Les jeunes bacheliers admis en formation initiale à l'ENI, à l'ENS et à l'ENSET acquièrent le statut d'agent public permanent stagiaire dès le début de la deuxième année académique.

Article 77.- Le métier d'enseignant au Supérieur est ouvert à tout titulaire d'un doctorat avec une mention jugée suffisante par un jury académique pertinent.

Dans des spécialités insuffisamment pourvues en enseignants titulaires d'un doctorat, le poste peut être ouvert au titulaire d'un master ou de tout autre diplôme jugé équivalent.

Aux fins de l'appropriation des compétences par les étudiants, l'enseignement supérieur peut être ouvert à des professionnels et autres spécialistes et personnalités qualifiées ou expérimentées sur la base des contrats spécifiques.

Article 78.- Les intervenants dans les écoles doctorales et les collèges post-doctoraux doivent être, selon des modalités définies par voie réglementaire, des enseignants du supérieur de rang magistral ou des personnalités suffisamment qualifiées ou expérimentées agréées par un jury académique pertinent.

Article 79.- Le métier de chercheur dans un laboratoire ou un atelier, d'une faculté, d'une grande école, d'un institut de recherche, ou dans un organisme privé partenaire est ouvert à toute personne titulaire d'au moins un doctorat.

Un jury scientifique peut décider d'associer à une équipe de recherche toute personne qu'il juge qualifiée ou expérimentée.

Article 80.- L'ouverture de postes d'enseignement au supérieur et dans la recherche se fait par établissement et par institut de recherche.

Article 81.- Durant la dernière décennie de leur carrière, les enseignants et les chercheurs doivent être encouragés à s'organiser en bureau d'études ou de consultation, aux fins de faciliter leur mobilisation, par commande publique ou privée, en cas de nécessité.

Ils peuvent être sollicités pour des vacations ou des contrats particuliers après leur admission à la retraite.

Article 82.- Les modalités d'accès dans les corps d'appui multiforme à l'éducation, à la formation, à la recherche ainsi que dans celui chargé de la sécurisation scolaire et universitaire, tout comme le déroulement de chaque carrière, sont fixées par voie réglementaire.

Titre V

Des curricula, des offres de formation et des calendriers scolaire et académique

Chapitre premier : Des curricula et offres de formation

Article 83.- Les curricula et offres de formation doivent permettre le plein épanouissement de l'apprenant et son harmonieuse insertion dans la société ainsi que les modalités de prise en compte des acquis professionnels et, au besoin, des acquis de l'expérience.

Ils doivent à cet effet privilégier les activités pratiques, physiques, de développement cognitif et d'innovation, les mieux arrimées aux réalités locales et au contexte sous régionale, panafricain et international.

Article 84.- Dans ces offres de formation, l'éveil et l'initiation aux sciences dures ou sciences fondamentales doivent avoir une place prépondérante dans une perspective articulant, de façon dynamique, l'approche théorique avec les travaux pratiques de terrain et /ou en laboratoire.

Les technologies de l'information et de la communication doivent faire l'objet d'une appropriation par les apprenants, comme outils d'information, de formation et d'action.

Article 85.- Les langues doivent être des instruments d'information, de formation et d'échanges.

Elles constituent également un véhicule essentiel de la culture et des valeurs de chaque civilisation, dans une dynamique interactive.

Article 86.- Le sport doit être une activité fondamentale assurant le plein épanouissement de l'apprenant, son développement cognitif et physique équilibré et une meilleure socialisation par la pratique des jeux individuels et collectifs ainsi qu'un éveil adéquat aux valeurs notamment de l'effort, du mérite, de la performance, de l'endurance, de la persévérance, de la solidarité, de l'obéissance et du respect des règles établies.

Article 87.- L'éveil à l'innovation doit susciter, dès la tendre enfance, une remise en cause permanente, aux fins d'une

perpétuelle amélioration de l'existant et d'exploration des nouveaux champs de réflexion et d'action.

Article 88.- Les activités socio-éducatives et d'éducation citoyenne, doivent promouvoir les valeurs de paix, d'unité, de dialogue et de développement durable, qui caractérisent la culture gabonaise, en les consolidant dans une dynamique d'interactions avec d'autres cultures et civilisations.

Article 89.- Les offres de formation relatives à la citoyenneté comprennent un ensemble de modules ou d'unités d'enseignement interdisciplinaires portant sur :

- l'éducation morale, sociale, sociétale et environnementale ; - l'éducation civique et juridique ;
- l'éducation économique et commerciale.

Article 90.- La prise de conscience citoyenne doit être renforcée, notamment au supérieur, par des études thématiques sur les concepts comme :

- l'identité nationale ;
- le repli identitaire ;
- l'unité nationale ;
- l'intérêt national ;
- l'intégration régionale et /ou panafricaine ;
- la mondialisation ;
- les crimes contre l'humanité ;
- la bonne gouvernance ;
- le développement durable ;
- la paix et la sécurité internationales.

Article 91.- L'éducation à la citoyenneté est renforcée, dès l'âge de dix-huit ans, au moins par la pratique des travaux d'intérêt national ou, au mieux, par le service militaire.

Article 92.- D'une manière générale, la validation des curricula et offres de formation se fait conformément aux textes réglementaires.

Chapitre 2 : Du calendrier scolaire et académique

Le calendrier scolaire doit garantir l'idéal d'une école accessible à tous et tout au long de la vie.

Article 93.- Le calendrier scolaire et académique est régi par les principes généraux ci-dessous.

1.- Au pré-primaire :

- une année scolaire de neuf mois entrecoupée de vacances intermédiaires et de jours fériés, se terminant par trois mois de vacances de fin d'année académique ;
- une semaine scolaire organisée, du lundi au vendredi, et comprenant chaque jour, en alternant des interours, des repas et des repos :
 - chaque matin quatre heures de cours ;
 - chaque après-midi, deux heures de travaux pratiques, deux heures de sport ou d'activités artistiques ou pratiques.

2.- Au primaire et au secondaire général :

- une année scolaire régie par les mêmes principes que ceux du pré-primaire ;

- une semaine scolaire organisée, du lundi au vendredi, et

comprenant chaque jour en alternant intercourses, repas et repos :

- chaque matin, quatre heures trente minutes de cours fondamentaux ;
- chaque après-midi, une heure de travaux pratiques ou de travaux dirigés, une heure trente minutes de cours fondamentaux, une heure de cours de sport ou d'activités artistiques ;

- des voyages d'immersion linguistique, culturelle, scientifique ou aux technologies de l'information et de la communication.

3.- Au secondaire technique et professionnel et à la formation professionnelle :

- une année scolaire régie par les mêmes principes que ceux du secondaire général ;

- une semaine scolaire organisée, du lundi au vendredi, et comprenant chaque jour en alternant intercourses, repas et repos :

- chaque matin, cinq heures trente minutes de cours fondamentaux ou de travaux pratiques ;
- chaque après-midi, deux heures trente minutes de cours, une heure trente minutes de technologies au laboratoire, une heure de cours de sport et d'activités artistiques ;

- des voyages d'immersion linguistique, culturelle, scientifique ou aux technologies de l'information et de la communication.

4.- Au supérieur :

- une année académique allant d'octobre à juin, entrecoupée de deux mois de vacances et organisée en deux semestres permettant une évaluation continue et finale en première et en deuxième sessions ;
- des voyages d'immersion linguistique et d'échanges interuniversitaires.

Article 94.- Certaines universités et grandes écoles peuvent soumettre à validation par le Gouvernement, un calendrier académique organisé en deux fois six mois et notamment, de janvier à juin et de juillet à décembre.

Article 95.- Sous réserve des spécificités inhérentes à l'enseignement supérieur et à l'enseignement technique et professionnel, ainsi qu'à l'enseignement spécialisé, chaque samedi matin est consacré aux compétitions inter-classes ou inter-établissements scolaires et universitaires, alternant des activités sportives, des activités

socioculturelles ou des compétitions scientifiques ou technologiques et notamment en matière d'innovation dans les domaines multiformes.

Les établissements peuvent faire valider par le ministère compétent, des calendriers scolaires et académiques assurant la promotion d'un enseignement ou d'une formation accessible à tous et tout au long de la vie.

Article 96.- Pour chaque année, le calendrier scolaire et académique est fixé par arrêté ministériel, sur délégation du Premier Ministre.

Titre VI

De l'orientation scolaire, académique et de la prise en charge sociale de l'apprenant

Chapitre premier : De l'orientation scolaire et académique

Article 97.- Dès son entrée en petite section du pré-primaire, l'apprenant bénéficie d'un numéro d'identification unique codifié et attribué, par le fichier central du Ministère en charge de l'Education Nationale, jusqu'à son entrée dans la vie active.

Article 98.- Au cours du cycle primaire et tout en tenant compte de ses aptitudes au pré-primaire, l'apprenant, en situation de redoublement, peut être réorienté par le Conseil d'école, soit vers une formation à un métier de base approprié, s'il est âgé d'au moins douze ans, soit vers un centre de formation des pépinières du sport, soit encore dans un établissement spécialisé, s'il présente d'importantes déficiences.

Article 99.- Au cours du cycle du collège et au premier cycle du lycée, l'apprenant présentant des aptitudes particulières à un métier ou à une activité sportive d'avenir, peut être conséquemment orienté par le Conseil d'établissement.

Article 100.- L'apprenant titulaire d'un BEPC, d'un BT ou d'un BEP présentant des difficultés au second cycle d'un lycée, peut être orienté par le Conseil d'établissement dans un centre de formation professionnelle ou dans un centre de formation des sportifs de haut niveau.

Article 101.- A l'obtention du Baccalauréat, le Secrétariat scientifique d'orientation scolaire et universitaire du Ministère en charge de l'Education Nationale dresse, sur la base du fichier central d'identification, un état nominatif d'orientation des nouveaux bacheliers en fonction des besoins de la nation.

Article 102.- Les nouveaux bacheliers sont orientés, par quota ainsi qu'il suit:

- les plus âgés, vers les formations aux métiers d'enseignants du pré-primaire, du primaire ou du secondaire, ainsi que ceux de formateur dans les centres de formation professionnelle et dans les métiers des niveaux DUT en abrégé Diplôme Universitaire de Technologie, BTS ou licence professionnelle ;
- ceux d'un âge moyen, vers des formations conduisant aux écoles d'ingénieurs ou de formation aux masters professionnels ;
- les plus jeunes, vers les classes préparatoires et les grandes écoles, notamment pour former des docteurs ingénieurs ainsi que vers les facultés pour la formation des futurs enseignants du supérieur ou des chercheurs.

Article 103.- Les états nominatifs d'orientation scolaire et universitaire sont soumis, lors des différentes sessions, à la Commission Nationale des Bourses et Stages, pour attribution d'allocations de bourses et de frais d'écolage.

Après délibération de la Commission Nationale des Bourses et Stages, ces états nominatifs sont transmis à la Direction Générale des Bourses et Stages, chargée de l'élaboration des états financiers et de leur transmission aux services compétents pour ordonnancement et paiement.

Article 104.- Durant son parcours, l'étudiant présentant de meilleures aptitudes dans un domaine autre que celui de son orientation initiale peut être réorienté.

Article 105.- Les orientations et réorientations prévues par le présent texte abrogent les mécanismes d'exclusion dans les établissements scolaires et universitaires, pour travail insuffisant, ainsi que ceux de suppression de la bourse dans l'enseignement professionnel et supérieur.

Article 106.- Ces orientations et réorientations, peuvent faire l'objet d'un appel dans les formes et conditions prévues par voie réglementaire.

Article 107.- Si le recours n'aboutit pas, et en cas de persistance de l'apprenant dans son refus, l'orientation est immédiatement libérée au profit d'un méritant immédiat.

Article 108.- L'orientation d'apprenants boursiers de l'Etat ou de toute collectivité publique à l'extérieur du Gabon, doit être justifiée par l'inexistence des filières et des niveaux de formation dans les établissements nationaux.

Article 109.- L'orientation d'apprenants à l'étranger doit être en adéquation avec les objectifs de développement et de prospérité de la nation et justifiée par les aptitudes dudit apprenant, notamment à maîtriser la langue d'études de l'établissement non national vers lequel il est orienté.

Article 110.- Pour garantir l'attractivité vers les métiers d'enseignement des sciences dures, des technologies, de la gestion, du droit, de l'économie, et de tout autre domaine jugé opportun, les orientations doivent être soutenues par des bourses incitatives.

Chapitre 2: De la prise en charge sociale de l'apprenant

Article 111.- En toute circonstance, l'élève et l'étudiant sont au centre de l'activité éducative. Le droit à l'éducation confère aux élèves et étudiants méritants le bénéfice des conditions appropriées d'apprentissage et d'épanouissement, dans la limite des possibilités de l'Etat.

A ce titre, ils ont droit au libre accès aux enseignements prescrits par les programmes de formation et à la garantie de l'intégrité physique et morale.

Article 112.- L'expression de ces paramètres suggère un seuil décent de logement et de restauration, une assurance maladie assortie d'une couverture des risques dans les espaces culturels et sportifs adéquats, des facilités de transport et de

documentation dont les conditions d'accès sont prévues par voie réglementaire.

Article 113.- Les établissements d'enseignement, de formation et de recherche, doivent être sanctuarisés par un cadre architectural permettant des synergies dynamiques entre les membres d'une communauté éducative sereine et exempte de toute atteinte à leur intégrité.

Ils doivent être accessibles à tout membre de la communauté éducative et notamment à ceux frappés de quelque handicap que ce soit.

Article 114.- La consécration de cette sanctuarisation du domaine public de l'enseignement, de la formation et de la recherche, s'appuie sur des franchises d'inviolabilité et d'irresponsabilité autres que délictuelles ou disciplinaires, au profit des membres de toute la communauté éducative.

Article 115.- Sont interdits en milieu scolaire et universitaire :

- les châtiments ou sévices ainsi que toute forme de violence ou d'humiliation;
- le commerce ou la consommation, sous quelle que forme que ce soit, tant à l'intérieur qu'aux abords des établissements, de l'alcool, de la drogue ou des stupéfiants ainsi que toute autre substance nocive présentant un caractère dangereux pour l'environnement scolaire et universitaire ainsi que pour l'ensemble de la communauté éducative.

Titre VII

Des instruments de garantie de l'Assurance Qualité de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche

Article 116.- Il est créé un organisme de garantie de l'Assurance Qualité dénommé Comité Scientifique d'Assurance Qualité en abrégé CSAQ.

Il est chargé d'évaluer les curricula et offres de formation et de recherche et du suivi des enseignants, des formateurs et des chercheurs, pour un meilleur déroulement académique et scientifique de leur carrière.

Il est également qualifié pour évaluer l'adéquation des projets de recherche avec les impératifs de développement et d'éthique.

Article 117.- Les modalités d'organisation et de fonctionnement du CSAQ sont fixées par voie réglementaire.

Titre VIII

Des partenariats « public /privé » en matière d'Enseignement, de Formation et de Recherche

Article 118.- En matière d'enseignement, de formation et de recherche, des partenariats « public/ privé » peuvent être promus.

Article 119.- Tout promoteur d'un établissement privé d'enseignement, de formation ou de recherche est tenu de passer un contrat de partenariat avec l'Etat ou toute autre collectivité publique.

Article 120.- Les droits et obligations entre les partenaires sont formalisés par :

- un contrat d'agrément technique d'ouverture et de gestion d'un établissement ;
- un contrat de reconnaissance d'utilité publique.

Article 121.- Pour l'émergence des partenariats « public/ privé » innovants en matière de formation, d'enseignement et de recherche, il est créé en République Gabonaise, une Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir.

Article 122.- La Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir jouit du statut de zone franche à caractère scolaire, universitaire, de formation et de recherche, ouverte aux promoteurs publics et privés ainsi qu'à des mécènes, capitalisant l'avantage concurrentiel dans les économies du savoir tels que les bibliothèques, les librairies, les campus numériques, les universités virtuelles ou la construction des résidences pour étudiants ou pour enseignants.

Article 123.- La fourniture en eau et électricité de la Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir est assurée de préférence par des industries propres.

Article 124.- La Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir peut apporter sa contribution à l'aménagement technique du territoire national, en s'y déployant sous forme de dépendances ou de quartiers, qui lui sont rattachés.

Article 125.- La Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir abrite une Usine à Idées Innovantes en abrégé Usin - à - IDI.

Article 126.- L'Usine à Idées Innovantes est reliée à un faisceau d'instituts, de laboratoires de recherche et de bureaux d'études publics et privés.

Article 127.- L'usine à Idées Innovantes est dotée d'un fonds recherche dont les ressources proviennent :

- d'une taxe de 1% du chiffre d'affaires de tous les organismes installés en son sein ou dans des quartiers délocalisés en d'autres lieux du territoire national ;

- d'un prélèvement de 10% sur la Provision pour Investissements Diversifiés en abrégé PID ;
- d'un prélèvement de 1% sur les recettes d'exploitation et de transformation des ressources énergétiques, minières, forestières et halieutiques ;
- des avoirs de ses droits de copropriété intellectuelle ;
- des revenus de placements financiers, et de toute autre activité prévue par voie réglementaire.

Article 128.- Les conditions et modalités d'organisation de la Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir, ainsi que de ses dépendances, sont fixées par voie réglementaire.

Article 129.- Le promoteur d'un établissement d'enseignement, de formation ou de recherche, placé dans la Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir, ou dans l'une de ses dépendances, bénéficie de facilités notamment fiscales et/ou douanières, ainsi que d'un accord de siège.

Article 130.- Le promoteur d'un établissement d'enseignement, de formation ou de recherche, placé en dehors de la Cité Verte de l'Emergence de l'Education et du Savoir, peut bénéficier de facilités notamment fiscales et/ou douanières.

Article 131.- Si le contrat de partenariat est signé par une collectivité publique autre que l'Etat, son entrée en vigueur est subordonnée à son acceptation par le Ministre chargé, selon le cas, de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et Technique, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation.

Article 132.- Les promoteurs préparant aux diplômes internationaux dans les sciences dures, les technologies de l'information et de la communication, la valorisation des langues locales, la culture et la civilisation bantu, peuvent bénéficier, dans un cadre contractuel avec l'Etat, d'avantages particuliers.

Article 133.- Des contrats aux clauses exceptionnelles et substantielles peuvent être signés par l'Etat avec des promoteurs, en matière de logements enseignants et de logements étudiants, notamment en milieu rural.

Article 134.- Les modalités d'organisation et de fonctionnement de ces différents modes de contractualisation sont fixées par voie réglementaire.

Article 135.- Les établissements d'enseignement, de formation et de recherche, relevant du domaine public peuvent tendre à une autonomisation substantielle, en soumettant à l'Etat, un projet de contrat assorti, entre autres, d'une obligation de résultat, pesant sur l'équipe d'encadrement, les enseignants, les chercheurs et tout autre intervenant.

Titre IX

Dispositions transitoires et finales

Article 136.- La mesure concernant la suppression du concours d'entrée en sixième entrera en vigueur, de manière progressive, selon les dispositions prévues par voie réglementaire.

L'admission au second cycle secondaire, sur réussite au Brevet, entre en vigueur à compter de l'année scolaire 2010-2011, selon les dispositions prévues par voie réglementaire.

Les dispositions relatives à l'organisation du baccalauréat en deux parties entreront en vigueur selon les dispositions prévues par voie réglementaire.

Article 137.- L'abolition de l'exclusion scolaire, pour travail insuffisant et au profit d'une réorientation, entrera en vigueur à compter de l'année scolaire 2010-2011.

Article 138.- Le mécanisme de l'extinction de la suppression de la bourse, au bénéfice d'orientations pertinentes, prend effet ainsi qu'il suit :

- année 2010-2011 : les étudiants en années doctorales et dans les écoles d'ingénieurs, de formation des formateurs et ceux préparant des masters professionnels en adéquation avec la Vision de l'Emergence ;
- années 2011-2013 : les étudiants préparant d'autres masters professionnels et ceux en L 2 et L 3 ;
- année 2013-2014 : tous les étudiants.

Article 139.- Des textes réglementaires déterminent, en tant que de besoin, les dispositions de toute nature nécessaires à l'application de la présente loi.

Article 140.- La présente loi qui abroge toutes dispositions législatives et réglementaires antérieures contraires, en matière scolaire et

universitaire, ainsi qu'en matière de formation et de recherche sera enregistrée, publiée selon la procédure d'urgence et exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Libreville, le

**Par le Président de la
République, Chef de
l'Etat ;**

Ali BONGO ONDIMBA

Le Premier Ministre,
Chef du Gouvernement ;

Paul BIYOGHE MBA

Le Ministre de l'Éducation Nationale, de
l'Enseignement Supérieur, de la Recherche
Scientifique et de l'Innovation,
Porte-Parole du Gouvernement ;

Séraphin MOUNDOUNGA

Le Ministre de l'Enseignement Technique et de la
Formation Professionnelle ;

Léon NZOUBA

Le Ministre de la Culture, de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs ;

René NDEMEZO'O OBIANG

Le Ministre de l'Économie, du Commerce, de l'Industrie et du
Tourisme ;

Magloire NGAMBIA

Le Ministre du Budget, des Comptes Publics, de la Fonction
Publique, chargé de la Réforme de l'État.

Blaise LOUEMBE

Article 3.- La programmation des différents plans d'actions concernant le pré-primaire, le primaire, le secondaire général, le secondaire technique et professionnel, la formation professionnelle, le supérieur et la recherche, l'institutionnel et les mesures spéciales, exprimée en millions de Francs CFA, ainsi que son coût total par différent niveau d'action et la répartition des dépenses à consentir en pourcentage et par année sont établis comme suit :

Annexes 9 : Exemple de liste des instituteurs stagiaires 1200 à l'ENI

5-

1^{ère} Année B

N°s	Noms et Prénoms	Sexe	Rég.	Options
1	ADA MENIE Anisette	F	Int.	Pré. P
2	AKIMI Prudence	F	Ext.	Primaire
3	ALIBALA Géraldine Laure	F	Ext.	Pré. P
4	ANDEME METOGO Géraldine	F	Ext.	Pré. P
5	ANDZE MENDOME Victorine	F	Ext.	Pré. P
6	AVOME BIBANG Minette Chimène	F	Ext.	Primaire
7	AWOULOU née CHANGALوبا Loriane	F	Ext.	Primaire
8	AYINGONO Marie Louise	F	Ext.	Primaire
9	BIBINA Adélaïde	F	Int.	Pré. P
10	BOUDZANGA PONGUI Amandine Ninon	F	Ext.	Primaire
11	BOUSSOUGOU NZIENGUI Isidore	M	Ext.	Primaire
12	BOUSSOUGOU Woodroff	M	Ext.	Primaire
13	ELLA MVE Hanf Fabrice	M	Ext.	Primaire
14	EY0'0 ELIBIYO Clément	M	Ext.	Pré. P
15	KOMBA MOUKAGNI Francine	F	Ext.	Primaire
16	LOUNDOU MOUNANGUI Ulrich Darel	M	Ext.	Primaire
17	MANOMBA Nivia	F	Ext.	Primaire
18	MAYOMBO Prudence	F	Ext.	Primaire
19	MBEANG Alphonse Cédard	M	Ext.	Primaire
20	MBENGA AWORET Cynthia Nell	F	Ext.	Pré. P
21	MBIYI Clémentine	F	Int.	Pré. P
22	MEKUI ME NDONG Marie Christelle Diane	F	Ext.	Pré. P
23	MENGUE ME ZENG Régina	F	Ext.	Pré. P
24	MENGUE M'ENGONGA Paola Alix	F	Ext.	Pré. P
25	MENOUGHA ELLA Nadège	F	Ext.	Primaire
26	MIMBA BITEGHE Raïssa Tècle	F	Ext.	Pré. P
27	MINKO MI NGOMO Ruidy Owen	M	Ext.	Primaire
28	MINTSA OWONO Lain Crépin	M	Ext.	Pré. P

29	MOUSSAVOU MOUSSAVOU Amédée Gildas	M	Ext.	Pré. P
30	MVE ABAGA Thierry Cédric	M	Ext.	Pré. P
31	NDJEMBI MBADINGA Marcel Stéphans	M	Ext.	Primaire
32	NFONO MVE Sandra	F	Ext.	Primaire
33	NGUEMA ASSOUMOU Donald Peres	M	Ext.	Primaire
34	NGUEMA NDONG Gildas Lionel	M	Ext.	Primaire
35	NKENE ZUE Girone Annie	F	Ext.	Primaire
36	NTSAME ENGO Annie	F	Ext.	Primaire
37	NGAMA ANIVA Antoinette	F	Ext.	Primaire
38	NSO NGUEMA Claudin	M	Ext.	Primaire
39	NZAGOU NZAGOU Anoushka Florida	F	Ext.	Primaire
40	NZE MBA Guylène épouse NGUEMA pr,,____.!t	F	(Int.	Primaire
41	NZIKOUET Franck Axel Junior	M	-Ext.	Primaire
42	OBONO MEZUI Diane	F	Ext.	Primaire
43	OBONO OVONO Carmela	F	Ext._	Primaire
44	OKOME MEZUI Marceline tIK	F	(	Primaire
45	ONDO ASSOUMOU Fabrice	M	Ext.	Primaire
46	OYANE MEZUI Mélanie	F	Ext.	Primaire
47	TSIPOYE YEMBIBADI Emery Dorcel	M	Ext.	Primaire
48	WAKE MAMBELLO Claire Lynda	F	Ext.	Primaire
49	YEMBI PAMBOU Gérald Christ	M	Ext.	Primaire
50	ZAKAMA Arnaud	M	Ext.	Primaire

Chapitre IV.2 Education, formation professionnelle et technique

Présentation

Le système éducatif gabonais se compose de trois secteurs : le public, le privé et le conventionnel.

En 2009, deux administrations ont géré le système éducatif : Le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MENESRSI) qui coordonne les enseignements pré-primaire, primaire, secondaire général dans les secteurs public, privé et assure la recherche Scientifique et technologique des différents centres de recherches relevant de sa tutelle ; le Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Insertion des Jeunes (METFPIJ) qui s'occupe de l'enseignement professionnel et technique.

A côté des universités et grandes écoles de formation affiliées au Ministère de l'Enseignement Supérieur, il existe des instituts et écoles de formation professionnelle post-universitaires publiques et privés, notamment : ENA, ENEF, IEF, ENM, EPCA, ENASS, ENAM... Ces instituts et grandes écoles préparent aux carrières professionnelles diplômantes dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la finance, de l'environnement et de la technologie. L'entrée dans ces écoles se fait par voie de concours. Les diplômes délivrés s'obtiennent pour la plupart en trois et quatre ans de scolarité selon le niveau de formation sollicité.

Sources et méthodologie

D'une manière générale, les données de ce chapitre ont été obtenues soit à partir de questionnaires adressés par la DGS aux différentes administrations, soit par l'exploitation de documents administratifs.

Les statistiques relatives à l'exécution du budget d'investissement de l'Etat sont tirées de la base de données constituée par le Commissariat Général au Plan et au Développement pour les années antérieures à 2009. Il s'agit des montants réellement ordonnancés et qui ont été payés par le Trésor public.

La confection des statistiques de l'éducation est du ressort des départements ministériels en charge des différents ordres d'enseignement. Les données de l'enseignement préscolaire sont issues du ministère chargé des Affaires sociales (qui coordonnait jusqu'à une période très récente l'enseignement préscolaire) alors que les statistiques scolaires et universitaires proviennent respectivement du Ministère de l'Education Nationale (MEN) et du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique (MESRSIT).

Les statistiques scolaires et universitaires courantes sont présentées par année scolaire alors que les données concernant les dépenses publiques sont exprimées par année civile.

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

De manière générale, les administrations chargées de l'éducation n'ont pas toujours répondu aux questionnaires dans la collecte des données pour cet Annuaire 2009. Quelques statistiques de l'année 2008 présentes dans ce chapitre proviennent du bulletin statistique de l'éducation dans l'enseignement primaire en 2008.

3. Publications de référence

- Ministère de l'éducation nationale et de l'Instruction Civique - Délégation Académique du Haut Ogooué - *Annuaire provincial des statistiques scolaires, année 2006 2007.*
- Ministère de l'éducation nationale et de l'Instruction Civique - Délégation Académique de la Ngounié - *Annuaire provincial des statistiques scolaires, année 2007 2008.*
- Ministère de l'éducation nationale et de l'Instruction Civique - Délégation Académique de la Ngounié - *Annuaire provincial des statistiques scolaires, année 2008 2009.*
- Ministère de l'éducation nationale et de l'Instruction Civique ; Ministère du Développement, de la Performance Publique, de la Prospective et de la Statistique - DPPI et DGSEE - *Projet IMIS Gabon : Principaux indicateurs dans l'enseignement primaire au Gabon en 2008.*
- Ministère de l'éducation nationale et de l'Instruction Civique ; Ministère du Développement, de la Performance Publique, de la Prospective et de la Statistique - DPPI et DGSEE - *Projet IMIS Gabon : Bulletin de l'analyse statistique de l'enseignement primaire au Gabon en 2008.*

4. Principales définitions

- **Etablissement social**

C'est un établissement d'enseignement préscolaire sous tutelle d'une municipalité ou de la Direction Générale des Affaires Sociales.

- **Etablissement universitaire**

C'est une unité de formation et de recherche comprenant plusieurs filières relevant de l'enseignement supérieur. Au Gabon, on en compte sept, dont trois structures relevant du secteur public et quatre autres établissements privés :

- ✓ l'Université Omar Bongo ;
- ✓ l'Université des Sciences de la Santé ;
- ✓ l'Université des sciences et techniques de Masuku ;
- ✓ l'Université Polytechnique de Kougoileu ;
- ✓ les Hautes Etudes Canadiennes Internationales ;
- ✓ l'Université Africaine des Sciences ;
- ✓ l'Académie Franco-Américaine de Management.

- **Institut de Recherche**

Un institut de Recherche est un établissement public dépendant du Ministère de la recherche. Il participe à des recherches scientifiques et techniques dans les domaines des sciences humaines, de la santé, de la nature et de la technologie. Il concourt à la diffusion

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

des savoirs dans ces domaines par des publications. Au Gabon, certains instituts de recherche sont régis par le Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CENAREST) ; il s'agit de :

- ✓ IRAF (Institut de Recherche en Agronomie) ;
- ✓ IRT (Institut de Recherches Technologiques) ;
- ✓ IPHAMETRA (Institut de Pharmacopée et de Médecine traditionnelle) ;
- ✓ IRSH (Institut de Recherche en Sciences humaines) ;
- ✓ IRET (Institut de Recherche en Ecologie Tropicale).
- ✓ Le Centre International de Recherche Médicale de Franceville (CIRMF) a un fonctionnement autonome.

- **Enseignement normal**

C'est un enseignement spécialisé destiné à la formation des instituteurs. Actuellement, on recense trois établissements publics et deux autres du privé, notamment :

- ✓ l'Ecole Normale des Instituteurs de Libreville ;
 - ✓ l'Ecole Normale des Instituteurs/Catholique ;
 - ✓ l'Ecole Normale des Instituteurs/Protestant ;
 - ✓ l'Ecole Normale des Instituteurs de Franceville.
 - ✓ l'Ecole Normale des Instituteurs de Mouila.
- Ecoles de santé

Une école de santé est un établissement d'utilité publique qui transmet aux apprenants des enseignements et des expériences dans le domaine de la santé. Le Gabon dispose de quatre structures publiques qui forment le personnel de santé dans les catégories inférieures et moyenne, Il s'agit notamment de :

 - ✓ l'Ecole Nationale d'Actions Sanitaire et Sociale de Libreville;
 - ✓ l'Ecole Interprovinciale de Santé de Franceville ;
 - ✓ l'Ecole Interprovinciale de Santé de Mouila ;
 - ✓ l'Ecole Interprovinciale de Santé de Makokou.
- Diplômes du premier cycle :
 - ✓ BEPC : Brevet d'études du premier cycle ;
 - ✓ CAP/I : Certificat d'aptitude professionnelle industriel (menuiserie pour bâtiment, électromécanique, construction de bâtiment, ouvrages métalliques, mécanique auto, installation sanitaire, fabrication mécanique) ;
 - ✓ CAP/C : Certificat d'aptitude professionnelle commercial (aide comptable, sténo-dactylo) ;
 - ✓ BET/I : Brevet d'études techniques industrielles (menuiserie - ébénisterie, construction métallique et électrotechnique, construction de bâtiment, mécanique auto, fabrication mécanique) ;
 - ✓ BET/C : Brevet d'études techniques commerciales (secrétariat, comptabilité) ;
- ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009
- ✓ BT : Brevet technique (froid - climatisation, moteurs industriels diesels maritimes, mécanique d'entretien) ;
 - ✓ BP : Brevet professionnel (banque, comptabilité).
- Séries du baccalauréat :
 - ✓ A Philosophie, lettres, langues et mathématiques ;
 - ✓ B Sciences économiques et sociales ;

- ✓ C Mathématiques et sciences physiques ;
- ✓ D Mathématiques et sciences de la nature ;
- ✓ E Mathématiques et techniques ;
- ✓ F1 Construction mécanique ;
- ✓ F2 Electronique ;
- ✓ F3 Electrotechnique ;
- ✓ F4 Génie civil ;
- ✓ G1 Techniques administratives ;
- ✓ G2 Techniques quantitatives ;
- ✓ G3 Techniques commerciales ;
- ✓ H Génie mécanique ;
- ✓ MI Mécanique industrielle.

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

IV.2.1 : Données d'ensemble					
Tableau IV.2.1.1 : Nombre d'établissements					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement préprimaire ¹	44	45	45	232	..
Enseignement primaire	1 563	..	..	..	..
Enseignement secondaire	..	..	..	107	..
Enseignement universitaire	4	4	5	5	..
1. Les données avant 2007-2008 sont celles des établissements du Ministère des Affaires sociales.					
Sources : MEN et MESRIT					

Tableau IV.2.1.2 : Nombre de salles de classe					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement préprimaire	..	..	363	..	..
Enseignement primaire	8 356	..	..	..	..
Enseignement secondaire	..	..	1 993	..	..
Sources : MEN et MESRIT					

Tableau IV.2.1.3 : Nombre de salles de sections					
	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2008/09
Enseignement préprimaire ¹	..	..	..	..	..
Enseignement primaire	10 493	..	..	..	..
Enseignement secondaire	..	..	..	..	..
Sources : MEN et MESRIT					

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement préprimaire ¹	3 827	3 925	3 811	14 032	..
Enseignement primaire ³	281 504	233 872	..	527 857	..
Filles	139 251	115 628	..	253 371	..
Garçons	142 253	118 244	..	274 486	..
Enseignement secondaire	..	..	..	..	..
1er cycle	..	..	..	..	..
Filles	..	..	..	..	..
Garçons	..	..	..	..	..
2ème cycle	..	..	..	..	..
Filles	..	..	..	..	..
Garçons	..	..	..	..	..
Enseignement universitaire ²	8 644	..	..	..	..
Filles	..	..	..	..	..
Garçons	..	..	..	..	..
Total	..	..	..	..	..
1. Les données avant 2007-2008 sont celles des établissements du Ministère des Affaires sociales.					
2. Données de l'USTM non comprises					
3. Les données de l'année 2008-2009 sont des estimations					
Sources : MEN et MESRIT					

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement primaire	5 576	5 668	..	7 229	..
Hommes	2 984	3 138	..	4 135	..
Femmes	2 592	2 530	..	3 094	..
Enseignement secondaire	..	..	..	2 958	..
Hommes	..	..	..	..	..
Femmes	..	..	..	..	..
Enseignement universitaire	..	..	..	..	..
Hommes	..	..	..	..	..
Femmes	..	..	..	..	..
Total	..	..	..	..	..
1. Les données du primaires sont évaluées à 60% en 2008.					
Sources : MEN et MESRIT					

	En %	
	2008/09	2009/10
Taux brut d'admission	88,7	..
Taux net de scolarisation	96,0	..
Taux de promotion	58,9	..
Taux de redoublement	38,1	..
Taux d'abandon	3,0	..
Rapport élèves-maîtres	48	..
Rapport élèves-classe	48	..
Rapport élèves-école	273	..

Source : DGS

	Unités	2005	2006	2007	2008	2009
Montant des dépenses	Mio FCFA	9 435	8 799	14 444	..	..
Enseignement primaire	Mio FCFA	1 972	1 081	1 727	..	..
Enseignement secondaire	Mio FCFA	3 205	2 882	7 992	..	..
Enseignement universitaire	Mio FCFA	4 258	4 836	4 725	..	..
Part des dépenses dans le budget général d'investissement						
Enseignement primaire	%	1,3	1,1	1,5	..	..
Enseignement secondaire	%	2,4	2,9	7,1	..	..
Enseignement universitaire	%	3,0	4,8	4,2	..	..
Part des dépenses dans le PIB						
Enseignement primaire	%	1,4	1,2	1,2	..	..
Enseignement secondaire	%	2,0	3,1	6,8	..	..
Enseignement universitaire	%	2,9	5,2	3,9	..	..

1. Il s'agit des montants décaissés par le trésor public.

Sources : CGPD et DGS

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

IV.2.2 : Enseignement primaire

Tableau IV.2.2.1 : Nombre d'écoles primaires¹

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement public	..	..	..	..	..
Estuaire	..	..	..	..	..
Haut-Ogooué	..	..	..	..	..
Moyen Ogooué	..	..	45	..	..
Ngounié	175	175	175	..	..
Nyanga	..	..	63	..	..
Ogooué-Ivindo	115	115	..	..	..
Ogooué-Lolo	..	..	67	..	..
Ogooué-Maritime	41	45	43	..	..
Woleu-Ntem	..	..	110	..	..
Enseignement privé	..	..	..	..	..
Estuaire	..	..	186	..	..
Haut-Ogooué	..	..	43	..	..
Moyen Ogooué	..	..	39	..	..
Ngounié	124	118	..	..	..
Nyanga	..	..	17	..	..
Ogooué-Ivindo	..	41	40	..	..
Ogooué-Lolo	..	..	28	..	..
Ogooué-Maritime	77	76	80	..	..
Woleu-Ntem	..	..	132	..	..
Ensemble	..	..	..	1 939	

1. La série est corrigée. Les données de 2008 ont été collectées fournies par les IDA.

Sources : IDA Ogooué-Ivindo et IDA Ngounié)

Tableau IV.2.2.2 : Nombre de classes dans les écoles primaires								
				2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement public				..	..	..	..	..
Estuaire				..	..	..	3 777	..
Haut-Ogooué				..	180	150	..	..
Moyen Ogooué				..	..	211	..	..
Ngounié				..	..	131	..	..
Nyanga				..	..	69	..	..
Ogooué-Ivindo				380	251	243	..	..
Ogooué-Lolo				..	..	80	..	..
Ogooué-Maritime				..	..	152	..	..
Woleu-Ntem				..	..	125	..	..
Enseignement privé				..	..	..	..	..
Estuaire				..	..	312	..	..
Haut-Ogooué				..	96	54	..	..
Moyen Ogooué				..	..	91	..	..
Ngounié				..	..	50	..	..
Nyanga				..	..	13	..	..
Ogooué-Ivindo				..	142	131	..	..
Ogooué-Lolo				..	..	41	..	..
Ogooué-Maritime				..	..	52	..	..
Woleu-Ntem				..	..	..	..	..
Ensemble				..	..	..	11 024	..

Source : IDA Ogooué-Ivindo

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement public					
Estuaire	..	..	..	3 412	..
Haut-Ogooué	320	593	472	714	..
Moyen Ogooué	..	..	149	310	..
Ngounié	522	645	390	469	..
Nyanga	..	..	214	233	..
Ogooué-Ivindo	673	791	179	289	..
Ogooué-Lolo	..	..	258	256	..
Ogooué-Maritime	315	305	334	751	..
Woleu-Ntem	..	..	628	795	..
Enseignement privé					
Estuaire	..	..	484	..	..
Haut-Ogooué	113	259	216	..	..
Moyen Ogooué	..	..	77	131	..
Ngounié	753	659	161	..	..
Nyanga	..	..	81	..	..
Ogooué-Ivindo	..	136	141	159	..
Ogooué-Lolo	..	..	139	..	..
Ogooué-Maritime	487	406	396	422	..
Woleu-Ntem	..	..	473	..	..
Total	..	..	..	..	..

Sources : DGS, IDA Ogooué-Ivindo, IDA Ngounié et Service statistique Haut-Ogooué

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2008/10
Enseignement public
Estuaire	57	..
Haut-Ogooué	42	..
Moyen Ogooué	52	..
Ngounié	27	27	..	39	..
Nyanga	32	..
Ogooué-Ivindo	46	..
Ogooué-Lolo	40	..
Ogooué-Maritime	73	..
Woleu-Ntem	26	..
Enseignement privé					
Estuaire
Haut-Ogooué
Moyen Ogooué
Ngounié	39	39	..	..	..
Nyanga
Ogooué-Ivindo
Ogooué-Lolo
Ogooué-Maritime
Woleu-Ntem

1. Les données de 2008-2009 comprennent également l'enseignement privé.

Sources : DGS et IDA Ngounié

IV.2.3 : Résultat aux examens								
Tableau IV.2.3.1 : CEP, Concours d'entrée en 6ème et BEPC								
				2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
CEP								
Candidats						..	19 289	..
Admis						..	14 949	..
Taux de réussite						..	77,5	..
Concours d'entrée en 6ème								
Candidats				19 586	..
Admis				13 518	..
Taux de réussite en %				69,0	..
Candidats au BEPC								
Admis						..	4 425	..
Taux de réussite en %						..	17,0	..
Source : MEN								

IV.2.4 : Enseignement secondaire								
Tableau IV.2.4.1 : Répartition des collèges et lycées par province								
				2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement public								
Estuaire				..	..	19	..	..
Haut-Ogooué				..	75	12	..	..
Moyen-Ogooué				..	..	4	..	..
Ngounié				17	17	8	..	..
Nyanga				..	..	5	..	..
Ogooué-Ivindo				6	6	4	..	..
Ogooué-Lolo				..	8	4	..	..
Ogooué-Maritime				..	..	6	..	..
Woleu-Ntem				..	..	6	..	..
Enseignement privé								
Estuaire				..	..	12	..	..
Haut-Ogooué				..	33	4	..	..
Moyen-Ogooué				..	..	2	..	..
Ngounié				24	22	4	..	..
Nyanga				..	..	1	..	..
Ogooué-Ivindo				..	..	2	..	..
Ogooué-Lolo				..	..	4	..	..
Ogooué-Maritime				..	..	2	..	..
Woleu-Ntem				..	..	7	..	..
Ensemble				..	..	..	..	..
Source : IDA des provinces et Service statistique du Ministère de l'Education nationale								

				2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement public				..	..	..	..	..
Estuaire						..	519	..
Haut-Ogooué				..	..	..	150	..
Moyen-Ogooué				..	..	..	52	..
Ngounié				..	..	..	131	..
Nyanga				..	..	..	69	..
Ogooué-Ivindo				71	72	..	..	..
Ogooué-Lolo				..	..	..	80	..
Ogooué-Maritime				..	..	..	152	..
Woleu-Ntem				..	..	..	125	..
Enseignement privé				..	..	..	..	..
Estuaire				..	..	..	312	..
Haut-Ogooué				..	..	..	54	..
Moyen-Ogooué				..	..	..	34	..
Ngounié				..	..	..	50	..
Nyanga				..	..	..	13	..
Ogooué-Ivindo				..	..	..	18	..
Ogooué-Lolo				..	..	..	41	..
Ogooué-Maritime				..	..	..	52	..
Woleu-Ntem						..	96	..
Ensemble				..	..	..	..	..

Source : IDA Ogooué-Ivindo, IDA Ngounié et Service statistique Haut-Ogooué,

Tableau IV.2.5 : Enseignement normal						
Tableau IV.2.5.1 : Enseignement normal : nombre d'écoles						
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2008/10
Nombre d'écoles		5	5	5	5	..
Enseignement normal public		3	3	3	3	..
Enseignement normal confessionnel		2	2	2	2	..
Répartition des élèves par niveau d'études		..	..	..	..	..
1ère année		..	..	..	..	..
2ème année		..	..	..	..	..
Nombre d'élèves		624	564	621	..	..
Masculin		321	283	297	..	..
Féminin		321	281	324	..	..
Part des filles dans l'effectif total (%)		50	49,8	52,2	..	..
Nombre d'enseignants		..	..	..	..	..
Masculin		..	..	..	..	..
Féminin		..	..	..	..	..
1. Non compris ENI de Franceville et de Mouila						
Sources : ENIC, ENIP, ENIL						

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

Tableau IV.2.5.2 : Enseignement normal : effectifs par école ¹						
		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Ecole Normale des Instituteurs/Libreville		421	359	424	..	..
Garçons		212	184	207	..	..
Filles		209	175	217	..	..
Part des filles dans l'effectif total en %		49,6	48,7	51,2	..	..
Ecole Normale des Instituteurs/catholiques		120	126	130	..	..
Garçons		69	57	60	..	..
Filles		51	69	70	..	..
Part des filles dans l'effectif total en %		42,5	54,8	53,8	..	..
Ecole Normale des Instituteurs/Protestants		76	79	67	..	..
Garçons		40	42	30	..	..
Filles		36	37	37	..	..
Part des filles dans l'effectif total en %		47,4	46,8	55,2	..	..
1. Non compris ENI de Franceville et de Mouila						
Sources : ENIC, ENIP, ENIL						

IV.2.6 : Enseignement technique et professionnel							
Tableau IV.2.6.1 : Nombre d'établissements d'enseignement technique et professionnel							
			2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Enseignement public			11	11	11	11	..
Estuaire			3	3	3	3	..
Haut-Ogooué			2	2	2	2	..
Moyen Ogooué			-	-	-	-	..
Ngounié			2	2	2	2	..
Nyanga			1	1	1	1	..
Ogooué-Ivindo			-	-	-	-	..
Ogooué-Lolo			-	-	-	-	..
Ogooué-Maritime			2	2	2	2	..
Woleu-Ntem			1	1	1	1	..
Enseignement privé			..	..	..	..	..
Estuaire			..	..	..	..	..
Haut-Ogooué			..	..	..	..	..
Moyen Ogooué			..	..	..	..	..
Ngounié			..	..	..	..	..
Nyanga			..	..	..	..	..
Ogooué-Ivindo			..	..	..	..	..
Ogooué-Lolo			..	..	..	..	..
Ogooué-Maritime			..	..	..	..	..
Woleu-Ntem			..	..	..	..	..
Total			..	..	..	..	..

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

Tableau W262 = Répartition des élèves des établissements professionnels et techniques
E-1.:_qes

	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
LTNOB					
1 ^{ère} Année					
2 ^{ème} Année					
3 ^{ème} Année					
4 ^{ème} Année					
Total					
Garçons					
Filles					
Ln Libreville ²					
1 ^{ère} Année	214	157	119		
2 ^{ème} Année	173	147	133		
3 ^{ème} Année	157	142	122		
4 ^{ème} Année	157	142	122		
Total	701	588	496		

Garçons	-	-	
Filles			
LPC Libreville ³			
1ère Année	177	194	157
2ème Année	115	84	85
3ème Année	153	99	51
4ème Année	63	117	110
Total	508	494	403
Garçons			
Filles			
LP1 Fougamou ⁴			
1ère Année	76	0	64
2ème Année	13	0	39
3ème Année	31	0	20
4ème Année	0	0	8
Total	120	0	131
Garçons			
Filles			
LFCNM de Mouilla ⁵			
1ère Année	75	68	61
2ème Année	30	32	59
3ème Année	45	30	33
4ème Année	61	42	48
Total	211	172	201
Garçons			
Filles			

1. LTNOEO (Lycée technique national Omar 1301%1B0 or TrerduA)

2. LFI de Libreville (Lycée

3. LFI de

Fougamo

u 4.LPC

de

Libreville

.5.

LFCTM

de Molina

Source = METP

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

Tableau 1V262 = Répartition des élèves des établissements professionnels et techniques (suite et fin)

	2005/06	2006/07	2007/06	2006/09	2009/10
LPIAB de Tchibariga. ⁶					
1ère Année	125	106	72		

2ème Année	44	56	43
3ème Année	34	24	34
4ème Année	29	38	27
Total	232	224	176
Garçons	-		
Filles	-		
LPIEC} d'en			
1ère Année	110	264	169
2ème Année	67	75	68
3ème Année	46	48	44
4ème Année	76	74	63
Total	299	451	344
Garçons			
Filles			
LPCAO de Franceville 8			
1ère Année		64	
2ème Année		70	
3ème Année		30	
4ème Année		40	
Total	531	204	520
G a r ç o n s			
Filles			

Erisernble¹	-	2 143
1ère Année	-	853
2ème Année	-	46.1
3ème Année	-	373
4ème Année	-	453

Garçons

Filles

6. LPL..13. de Tchibanga.

7. LIFE° d'Oyem

LPCAO de France 111

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

IV.2.8 : Entrée dans l'enseignement universitaire							
Tableau IV.2.8.1 : Résultats à l'examen du baccalauréat							
			2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Résultats d'ensemble	Présentés		13 138	13 273	16 166	18 798	..
	Admis		6 761	5 049	5 608	6 540	..
	Taux de réussite en %		51,5	38,0	34,7	34,8	..
Source : ONB							

Tableau IV.2.8.1.1 : Résultats aux baccalauréats classiques							
			2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Série A	Présentés		4 291	4 511	5 450	6 699	..
	Admis		2 237	1 652	1 998	2 029	..
	Taux de réussite en %		52,1	36,6	36,7	30,3	..
Série B	Présentés		3 576	3 619	4 476	5 916	..
	Admis		1 920	1 489	1 417	1 760	..
	Taux de réussite en %		53,7	41,1	31,7	29,7	..
Série C	Présentés		332	331	405	370	..
	Admis		261	202	256	233	..
	Taux de réussite en %		78,6	61,0	63,2	63,0	..
Série D	Présentés		1 715	1 787	2 122	2 214	..
	Admis		846	675	964	1 010	..
	Taux de réussite en %		49,3	37,8	45,4	45,6	..
Série E	Présentés		32	21	24	28	..
	Admis		27	16	13	16	..
	Taux de réussite en %		84,4	76,2	54,2	57,1	..
Total baccalauréats classiques	Présentés		9 946	10 269	12 477	15 199	..
	Admis		5 291	4 034	4 648	4 815	..
	Taux de réussite en %		53,2	39,3	37,3	31,7	..
Source : ONB							

ANNUAIRE STATISTIQUE DU
GABON - 2005-2009

		2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Série F	Présentés	666	479	544	283	..
	Admis	339	182	260	147	..
	Taux de réussite en %	50,9	38,0	47,8	51,9	..
Série G	Présentés	2 460	2 477	3 070	2 972	..
	Admis	1 070	799	664	1 176	..
	Taux de réussite en %	43,5	32,3	21,6	39,6	..
Série MI	Présentés	66	48	75	95	..
	Admis	61	34	36	84	..
	Taux de réussite en %	92,4	70,8	48,0	88,4	..
Total baccalauréats techniques	Présentés	3 192	3 004	3 689	3 350	..
	Admis	1 470	1 015	960	1 407	..
	Taux de réussite en %	46,1	33,8	26,0	42,0	..

Source : ONB

Centres	Série	Inscrits	Absents	Présents	Admis	%
Libreville	A1	3 584	53	3 531	877	24,8
	A2	493	1	492	178	36,2
	B	3 711	54	3 657	885	24,2
	C	297	1	296	184	62,2
	D	1 582	27	1 555	647	41,6
	E	22	0	22	10	45,5
	F1	119	2	117	57	48,7
	F3	144	2	142	71	50,0
	F4	223	1	222	85	38,3
	ACA	823	12	811	290	35,8
	ACC	1 234	18	1 216	492	40,5
	CG	963	18	945	394	41,7
Total du centre de Libreville		9 611	136	9 475	3 293	34,8
Franceville	A1	467	4	463	193	41,5
	A2	35	1	34	28	82,4
	B	563	1	562	257	45,7
	C	24	0	24	23	95,8
	D	99	0	99	78	78,8
	MI	67	0	67	59	88,1
Total du centre Franceville		1 255	6	1 249	638	51,1

Source : ONB

Tableau IV283 : Résultats aux baccalauréats selon la série et le centre d'examen en 2007-2008

Libreville	A1	3 584	53	3 531	877	248	2 654	75,2
	A2	493	1	492	178	36,2	314	63,8
	B	3 711	54	3 657	885	24,2	2 772	75,8
	C	297	1	1 555	647	41,6	908	68,4
	D	1 582	27	22	10	45,5	12	64,5
	E	220		117	57	48,7	60	61,3
	F1	119	2	142	71	50,0	71	60,0
	F3	144	2	222	85	38,3	137	61,7
	F4	223	1	811	290	35,8	521	64,2
	ACA	823	12	1 216	492	40,5	724	59,5
Total du centre de Libreville			13 006	4 170	32,1	8836	67,9	
Franceville	ACC	1 234	18	463	192	41,5	271	58,5
	CG	963	18	34	28	82,4	6	17,6
Total du centre de Franceville		13 195	189	562	257	45,7	305	54,3
	A1	467	4	24	23	95,8	1	4,2
	A2	35	1	99	78	78,8	21	21,2
	B	563	1	67	59	88,1	8	11,9
	C	24	0	1249	637	51,0	612	49,0
	D	990	0	246	62	25,2	184	74,8
Lambaréné	MI	67	0	21	5	23,8	16	76,2
				222	69	31,1	153	68,9
				56	30	53,6	26	46,4
Total du centre de Lambaréné			545	166	30,5	379	69,5	
Mouila		1155	6	289	85	29,4	204	70,6
	A1	247	1	83	35	42,2	48	67,8
	A2	21	0	308	86	27,9	777	72,1
	B	226	4	16	9	56,3	7	43,8
	D	56	0	124	50	40,3	74	69,7
Total du centre de Moundou		550	5	820	265	32,3	555	67,7
Tchibanga				170	98	57,6	72	42,4
	A1	289	0	35	29	82,9	6	17,1
	A2	83	0	69	47	68,1	22	31,9
Total du centre Tchibanga			18	15	83,3	3	16,7	
Makokou	B	310	2	3,7E+07	189	0,0	36702459	100,0
	C	16	0	93	63	67,7	30	32,3
	D	124	0	97	85	87,6	12	12,4
		822	2	19	17	89,5	2	10,5
Total du centre Makokou			209	165	78,9	44	21,1	
Koula Mouton	A1	170	0	194	80	41,2	114	58,8
	A2	35	0	16	11	68,8	5	31,3
	B	690		157	59	37,6	98	62,4
Total du centre Koulamoutou			47	17	36,2	30	63,8	
			414	167	40,3	247	59,7	

Total du centre Koulamoutou.

419

(suite et fin)

Centres Série Inscrits Absents Présents Admis. O Ajournés WB

ANNUAIRE STATISTIQUE DU GABON - 2005-2009

Centres	Série	Inscrits	Absents	Présents	Admis	0%	Ajournés	0%	
Port-Gentil	A1	389	3	386	141	36,5	245	63,5	
	A2	22	0	22	15	68,2	7	31,8	
	B	318	2	316	135	42,7	181	57,3	
	C	20	0	20	11	55,0	9	45,0	
	D	129	1	128	82	64,1	46	35,9	
	E	6	0	6	6	100,0	0	0,0	
	F2	24	1	23	19	82,6	4	17,4	
	MI	28	0	28	25	89,3	3	10,7	
Total du centre Port-Gentil		936	7	929	434	46,7	495	53,3	
Oyem	A1	594	1	593	116	19,6	477	80,4	
	A2	32	1	31	14	45,2	17	54,8	
	B	529	1	528	137	25,9	391	74,1	
	C	14	0	14	6	42,9	8	57,1	
	D	169	1	168	68	40,5	100	59,5	
Total du centre d'Oyem		1 338	4	1334	341	25,6	993	74,4	
BAC Général		15 388	161	15227	5 048	33,2	10179	66,8	
BAC Technologique		3625	54	3571	1492	41,8	2079	58,2	
Total national		19 013	215	18798	6 540	34,8	12258	65,2	
Source : ONE									

Tableau IV.2.8.4 : Résultats aux baccalauréats selon la série et le centre d'examen en 2008-2009 (suite)

Centres	Série	Inscrits	Absents	Présents	Admis	%	Ajournés	%
Libreville	A1	3893	98	3795	1886	49,7	1909	50,3
	A2	434	7	427	246	57,6	181	42,4
	B	4025	81	3944	1934	49,0	2010	51,0
	C	252	4	248	202	81,5	46	18,5
	D	1546	25	1521	983	64,6	538	35,4
	E	13	0	13	12	92,3	1	7,7
	F1	62	2	60	30	50,0	30	50,0
	F1D	10	0	10	7	70,0	3	30,0
	F3	95	1	94	66	70,2	28	29,8
	F4	165	1	164	25	15,2	139	84,8
	ACA	765	26	739	203	27,5	536	72,5
	ACC	1058	38	1020	370	36,3	650	63,7
	CG	695	22	673	262	38,9	411	61,1
	Total du centre de Libreville		13013	305	12708	6226	49,0	6482	51,0
Franceville	A1	591	12	579	280	48,4	299	51,6
	A2	46	0	46	39	84,8	7	15,2
	B	651	4	647	344	53,2	303	46,8
	C	12	0	12	11	91,7	1	8,3
	D	102	3	99	75	75,8	24	24,2
	MI	42	0	42	32	76,2	10	23,8
Total du centre de Franceville		1444	19	1425	781	54,8	644	45,2

Source : ONB

Tableau 11/28.4 = Résultats aux baccalauréats selon la série et le centre d'examen en 2005-2009

Centres	Série	Inscrits	Absents	Présents	Admis	Vo	Ajournés	WB
Lambaréné-	A1	276	1	275	108	39,3	167	60,7
	A2	17	0	17	11	64,7	6	36,3
	B	270	1	269	118	43,9	151	56,1
	C	10	0	10	8	80,0	2	20,0
	D	74	1	73	47	64,4	26	35,6
Total du centre de Lambaréné		647	3	644	292	15,3	352	54,7
Mouila	A1	317	2	315	139	44,1	176	56,9
	A2	83	0	83	54	65,1	29	34,9
	B	386	1	385	202	52,5	183	47,5
	C	13	0	13	11	84,6	2	16,4
	D	135	2	133	72	54,1	61	46,9
Total du centre de Mouila		934	5	929	478	51,5	451	48,5
Tchiban5a	A1	210	3	207	102	49,3	105	50,7
	A2	33	0	33	27	81,8	6	18,2
	B	100	0	100	63	63,0	37	37,0
	D	30	0	30	24	80,0	6	20,0
Total du centre Tchibansa.		373	3	370	216	58,4	154	41,6

Makokou	A1	169	0	169	109	64,5	60	35,5	
	B	121	0	121	83	68,6	38	31,4	
	C	5	0	5	5	100,0	0	0,0	
	D	31	0	31	28	90,3	3	9,7	
Total du centre Ma.kokou		326	0	326	22,5	69,0	101	31,0	
Koula '2,toutou	A1	232	2	230	165	71,7	65	28,3	
	A2	12	0	12	10	83,3	2	16,7	
	B	158	0	158	123	77,8	35	22,2	
	D	47	0	47	36	76,6	11	23,4	
Total du centre Koulamoutou		449	2	447	334	74,7	113	25,3	
Port-Gentil	A1	485	8	477	225	47,2	252	52,8	
	A2	26	0	26	12	46,2	14	53,8	
	B	380	2	378	210	55,6	168	44,4	
	C	2,2	0	22	22	100,0	0	0,0	
	D	140	1	139	102	73,4	37	26,6	
	E	S		0	8	8	100,0	0	0,0
	F2	33	0	33	20	60,6	13	39,4	
	MI	17	1	16	11	68,8	5	31,3	
Total du centre Port-Gentil		1111	12	1099	610	55,5	489	44,5	
O...em.	A1	552	6	546	322	59,0	224	41,0	
	A2	55	0	55	43	78,2	12	21,8	
	B	516	3	513	310	60,4	203	39,6	
	C	18	0	18	17	94,4	1	5,6	
	D	198	1	197	148	75,1	49	24,9	
Total du centre d'Oyem		1339	10 ^r	1329	840	63,2	489	36,8	
LAC GENT AL		16 694	268	16426	8 976	54,6	7450	45,4	
BAC TECHNOLOGIQUE		2942	91	2851	1026	36,0	1825	64,0	
Total national		19 636	359	19277	10 002	51,9	9275	47,1	

Résumé

Fondée sur une méthodologie de recherche basée sur les entretiens semi-directifs et une enquête par questionnaire, cette thèse traite de la problématique de la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale au Gabon en posant la question des ressources qu'ils mobilisent pour faire la classe. Ce travail part du postulat qu'il existe différentes logiques ou voies de professionnalisation et fait l'hypothèse que les enseignants avec peu ou sans formation initiale utilisent des ressources hétérogènes pour se professionnaliser, et que ces ressources combinent des savoirs théoriques, des savoirs pratiques, des théories personnelles et les savoirs issus des collectifs de travail formels ou informels produits dans, sur et par la situation de travail. Basés sur une analyse déductive dont le travail d'analyse des résultats est très étroitement guidé par des hypothèses préalables, ces résultats, lesquels ont été validés, ont été discutés avec les travaux de Richard Wittorski mettant en évidence les logiques multiples de la professionnalisation, dont la logique de l'action qui caractérise la formation sur le tas, renvoie à notre travail sur la professionnalisation par l'expérience des enseignants avec peu ou sans formation initiale. Ainsi, cette logique est à mettre en lien avec ce que Raymond Bourdoncle qualifie d'approche de bricoleur, d'ouvrier, d'artisan ou d'artiste et que Bandura nomme apprentissage vicariant au sens où les individus en observant des pairs chevronnés, vont reproduire dans des conditions postérieures, le modèle observé comme s'ils en avaient fait l'expérience de ce modèle. Cet apprentissage social se caractérise aussi par un travail collectif partagé où au sein d'un établissement scolaire, les enseignants novices expérimentent de nouvelles manières de faire la classe et s'approprient ainsi l'expérience des pairs chevronnés. Cet apprentissage social est à inscrire dans une vision interactionniste qui suppose que ce sont les individus dans la mise en œuvre de leurs intentions et de leurs pratiques, qui définissent le champ de la professionnalisation et participent de son processus de développement.

Mots clés et concepts : Professionnalisation, développement professionnel, apprentissage vicariant, apprentissage par l'expérience, organisation apprenante, Gabon.

Abstract

Based on a research methodology based on semi-structured interviews and a survey by questionnaire, this thesis deals with the problem of the professionalization by the experience of the teachers with little or no initial training in Gabon by asking the question of the resources that they mobilize for making the class. This work assumes that there are various approaches or ways of professionalization and makes the hypothesis that teachers with little or no initial training use heterogeneous resources to professionalize, and that these resources combine theoretical knowledges, practical knowledges, personal theories and knowledges stemming from formal or informal collective working produced in, on and by the working situation. Based on a deductive analysis whose work results analysis is closely guided by previous hypotheses, these results, which have been validated, were discussed with Richard Wittorski's works highlighting the multiple logics of professionalization, of which the logic of the action that characterizes the on-the-job training, refer to our work on the professionalization by the experience of the teachers with little or no initial training. Thus, this logic is to be linked with what Raymond Bourdoncle qualifies as approach of handyman, worker, craftsman or artist and Bandura names vicarious learning in the sense that individuals observing experienced peers will reproduce in posterior conditions, the model observed as if they had experienced this model. This social learning is also characterized by a shared teamwork where within a school, new teachers experiment with new ways to make the class and appropriate the experience of experienced peers. This social learning is to be registered in an interactionist vision which supposes that the people in the implementation of their intentions and their practices define the field of the professionalization and participate in its development process.

Keys words and concepts : Professionalization, professional development, vicarious learning, experiential learning, learning organization, Gabon.