

Ernest Claude Njoya

## Formation des enseignants et qualité de l'éducation

Une étude empirique des pratiques enseignantes déclarées  
par les formateurs au Cameroun

## 11 Regards croisés Afrique-Europe.

Cahiers supplémentaires

Regards croisés Afrika-Europa. Beihefte

Regards croisés Africa-Europe. Supplements

Regards croisés Afrique-Europe.

Cahiers supplémentaires

Regards croisés Afrika-Europa. Beihefte

Regards croisés Africa-Europe. Supplements

pour le comité éditorial de la revue

für das Herausbergremium der Zeitschrift

for the editorial board of the journal

éd. par / hrsg. v. / ed. by

Klaus van Eickels, Annette Scheunpflug

volume 11

Band 11

volume 11



University  
of Bamberg  
Press

2025

# Formation des enseignants et qualité de l'éducation

Une étude empirique des pratiques enseignantes déclarées  
par les formateurs au Cameroun

Ernest Claude Njoya



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cette œuvre a été présentée comme thèse de doctorat à la faculté des sciences de l'homme et de l'éducation de l'Université de Bamberg (Allemagne):  
Directrice de thèse: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug  
Directeur de thèse: Prof. Dr. Kai Nonnenmacher  
Directrice de thèse: Prof. Dr. Stefanie Lorenzen  
Date de la soutenance: le 4 Mars 2025

Diese Arbeit hat der Fakultät Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.  
Gutachterin: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug  
Gutachter: Prof. Dr. Kai Nonnenmacher  
Gutachterin: Prof. Dr. Stefanie Lorenzen  
Tag der mündlichen Prüfung: 04. März 2015

This study has been submitted as a doctoral thesis to the Faculty of Human Sciences and Education of the University of Bamberg (Germany):  
Supervisor: Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug  
Supervisor: Prof. Dr. Kai Nonnenmacher  
Supervisor: Prof. Dr. Stefanie Lorenzen  
Date of oral examination: 04th March 2025

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Publikationsserver (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY 4.0.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg  
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press  
Umschlagfoto: Giulia Forsythe, CC0, via Wikimedia Commons

University of Bamberg Press, Bamberg (Germany) 2025  
**RÖR** <https://ror.org/004fa0x02>

ISSN: 2749-8743 (Print)                      eISSN: 2749-8751 (Online)  
ISBN: 978-3-98989-062-6 (Print)            eISBN: 978-3-98989-063-3 (Online)

URN: <urn:nbn:de:bvb:473-irb-1078432>  
DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-107843>

## Remerciements

L'aboutissement de la rédaction du présent travail est le résultat de la contribution de nombreuses personnes à qui je voudrais ici exprimer ma profonde gratitude. Tout en étant conscient de ne pas être en mesure de citer nommément toutes ces femmes et tous ces hommes, je voudrais néanmoins mentionner celles et ceux dont le rôle a été déterminant dans la réalisation de cette thèse.

En premier, il s'agit de Prof. Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug qui, en acceptant de diriger ce travail de recherche, est celle sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Elle a été l'alpha et l'oméga de ce projet. En effet, ses observations permanentes, ses sages conseils, ses encouragements dynamiques venant toujours à point nommé, sa patience et son calme imperturbables ont jalonné mon parcours tout au long de cette aventure académique.

Je voudrai ensuite exprimer toute ma reconnaissance à Prof. Dr. Kai Nonnenmacher et à Prof. Dr. Stefanie Lorenzen qui ont accepté d'être les examinateurs de ce travail. En me faisant l'insigne honneur d'être membres de la commission d'examen de la présente dissertation, ces illustres personnes ont ainsi permis que la défense de ce travail puisse avoir lieu.

L'Université Otto-Friedrich de Bamberg ainsi que l'équipe administrative et académique de la Chaire des Fondations de l'Éducation de ladite institution m'ont été d'un grand soutien et je leur exprime ma profonde gratitude.

Mes remerciements vont également à l'endroit de Dr. Susanne Timm qui, en acceptant de rejoindre l'équipe en cours de route et de prendre en charge le suivi de ce travail, a apporté le regain de tonus dont j'avais besoin pour franchir les étapes ultimes de ce voyage scientifique si endurant.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mes confrères et mes consœurs de la Communauté doctorale d'interprétation de l'Université de Bamberg avec qui j'ai eu des échanges très constructifs lors des sessions de séminaires doctoraux. En tant que membres du Groupe de validation communicative des résultats de mon travail, ces collègues ont

été exceptionnels, particulièrement lorsqu'il s'est agi de travailler sur l'abduction de ma recherche. Je pense ici à Dr. Hassun Hishyar, Dr. Abraham Tangwe, Dr. Semerita Kamundu, Dr. Jean Kasereka, Dr. Emmanuel Niyibizi, Dr. Charles Gahutu, Dr. Bulaya Jumapili, Dr. Etienne Uwajiwabo, Dr. Emrah Ulker, Pasteurs Samuel Mutabazi et Mathilde Umuraza. A chacun de nos rendez-vous, nous avons passé des moments intenses et mémorables. Une mention spéciale va à l'endroit de celles et ceux de la Communauté doctorale qui m'ont soutenu aussi bien pendant la période contraignante de l'administration des interviews que lors de l'intercodage des données, ainsi que pour la procédure d'inscription au PhD et la finalisation de cette thèse : je pense particulièrement à Dr. Christine Nyiramana, Dr. Onja Tiana Raharijaona et surtout Frederick Njobati, cet infatigable travailleur dont la disponibilité n'a d'égale que son sourire permanent.

J'ai reçu du soutien de la part des institutions et des structures telles que le DAAD, le Welcome center et l'IMPEQ : celles-ci m'ont mis le pied à l'étrier en m'offrant la possibilité de séjourner en Allemagne et de prendre part à plusieurs séminaires doctoraux à l'échelle internationale à Wittenberg (en Allemagne dans le cadre de la Summer school) et à Butare (au Rwanda dans le cadre de IMPEQ PhD program). Que ces institutions et ces structures trouvent à travers ces mots, l'expression de toute ma reconnaissance.

Le Pasteur Dr. Jean-Blaise Kenmogne, Recteur de l'Université Evangélique du Cameroun, est un homme exceptionnel que je tiens à remercier tout particulièrement. J'ai bénéficié de son soutien et de ses encouragements permanents. Le staff de la Faculté des Sciences de l'Education de ladite Université n'a pas été de reste : je salue spécialement l'accompagnement de Dr. Bernard Dadié Mache et Monsieur Eugène Fonssi. Je ne saurais pas mentionner les autres responsables, collaboratrices et collaborateurs de l'Université Evangélique du Cameroun qui ont en tout temps, fait preuve de compréhension à mon endroit en acceptant de coopérer pour que nous puissions travailler en ligne lorsque j'étais hors du campus.

Ma gratitude spéciale va à l'endroit du couple Fößel, Christine et Günther : ce sont des vedettes de l'ombre qui ont œuvré afin de m'apporter le soutien psychologique et logistique dont j'avais tant besoin pour avancer. Ils m'ont accueilli sous leur toit à Lauter en Allemagne et m'ont entouré de leur amour face à mon handicap visuel.

Aux autres amis qui ont cru en moi, je voudrais dire merci en pensant à Dr. Annette Prieur de Zürich, Dr. Jean Sob de Yaoundé, Michel Moukouri (de regrettée mémoire), Marie Jeanne Moukouri, et Anastasie Ntjam.

Toutes les personnes qui ont participé à cette recherche méritent d'être remerciées. Sans elles, la présente étude n'aurait pas pu être menée. Je leur témoigne ma gratitude pour avoir accepté de partager un pan de leur vie professionnelle et même personnelle avec moi, contribuant ainsi à faire avancer la science.

Lorsque par moments, j'étais au creux de la vague et que j'avais tendance à perdre courage, ma famille était toujours là pour me soutenir : je pense à ma tendre épouse Gisèle à qui je demande de trouver dans ce travail, l'expression de toute ma reconnaissance et mon amour. Je pense également à mes enfants (Erna, Hermann, Helena, Rayan, les jumeaux Loan et Anna) qui ont courageusement et vaillamment supporté mes longues absences : qu'ils en soient profondément remerciés.

Que toutes celles et tous ceux que je n'ai pas cités nommément ici mais qui ont pourtant contribué à la réalisation de cette œuvre acceptent de recevoir l'expression de ma profonde reconnaissance.

Ernest Claude Njoya



**Table des matières**

Remerciements .....	5
Liste des tableaux .....	13
Liste des figures.....	14
Liste des abréviations et acronymes .....	14
1 Introduction .....	17
1.1 Contexte de l'étude .....	18
1.1.1 La formation des enseignants au Cameroun .....	18
1.1.2 L'environnement éducatif Camerounais : un paradigme en mutation.....	26
1.1.3 La formation des enseignants selon le discours scientifique .....	27
1.1.4 Un aperçu du contexte social, politique et économique du Cameroun.....	29
1.2 La problématique et l'objectif de l'étude .....	31
1.3 Les questions de recherche .....	32
1.4 L'argumentation de la dissertation.....	33
2 Etat de la recherche : les pratiques enseignantes dans la formation des enseignants .....	35
2.1 Quelques clarifications notionnelles et conceptuelles .....	37
2.1.1 La notion de pratique dans l'enseignement .....	38
2.1.2 L'enseignement et la formation .....	48
2.1.3 Les conceptions de la formation à l'enseignement.....	49
2.1.4 La formation des enseignants et le concept de compétence .....	51
2.2 La formation des enseignants : professionnalisation, professionnalité enseignante et pédagogie universitaire ..	52
2.2.1 Le cadre universitaire de la formation des enseignants du secondaire.....	52

2.2.2	La professionnalisation et le développement professionnel .....	54
2.2.3	La professionnalité enseignante .....	56
2.2.4	La pédagogie universitaire .....	56
2.3	La formation des enseignants et l'amélioration de la société .....	58
2.4	La démarche de recherche sur les pratiques enseignantes	60
2.5	Conclusion : le gap à combler et la contribution de l'étude à l'amélioration de la qualité .....	61
3	Méthodologie et méthodes de recherche .....	64
3.1	Les choix méthodologiques et leur justification .....	66
3.1.1	La méthodologie de mon étude : une recherche qualitative .....	67
3.1.2	Le paradigme de la recherche : une posture constructiviste .....	70
3.1.3	Le rapport entre les choix méthodologiques et le phénomène à l'étude .....	71
3.2	La collecte des données .....	72
3.2.1	La sélection des participants : l'échantillonnage théorique .....	73
3.2.2	La stratégie de collecte des données : l'interview semi-structurée .....	79
3.2.3	L'instrumentation : élaboration du guide d'entretien ....	80
3.3	L'analyse des données .....	81
3.3.1	La transcription des interviews .....	83
3.3.2	La préparation du codage des interviews .....	85
3.3.3	La démarche de codage : une alternance entre la déduction et l'induction .....	96
3.3.4	L'abduction .....	100

3.4	Les indicateurs de la qualité de ma recherche .....	102
3.4.1	Les considérations d'ordre éthique : l'anonymisation et la confidentialité .....	102
3.4.2	Les considérations d'ordre méthodologique : la fiabilité, la viabilité et la pertinence.....	103
3.5	Les problèmes rencontrés .....	105
4	Résultats de l'étude : typologie de la compréhension de la formation par les formateurs d'enseignants camerounais .....	107
4.1	Présentation des portraits des interviews .....	107
4.2	Structure des résultats de l'étude .....	137
4.2.1	Emergence des critères d'abduction .....	137
4.2.2	Typologie des formes de compréhension de la formation des enseignants par les formateurs .....	140
4.3	Description des types de compréhension de la formation des enseignants par les formateurs.....	143
4.3.1	Type 1 : La formation basée sur le curriculum .....	143
4.3.2	Type 2 : La formation basée sur les participants .....	155
4.3.3	Type 3 : La formation basée le climat d'apprentissage et la communication .....	165
4.4	Synthèse des résultats .....	174
5	Discussion des résultats .....	179
5.1	Résumé des résultats .....	179
5.1.1	Les principaux résultats de la recherche.....	181
5.1.2	Les résultats selon les questions de recherche .....	185
5.2	Discussion des résultats : la formation des enseignants et les défis de la qualité de l'éducation en Afrique sub-saharienne .....	190

5.2.1	La conception de la formation des enseignants dans un système éducatif en mutation : pour une compréhension connue et partagée .....	191
5.2.2	Le profil professionnel des formateurs d'enseignants : au-delà des connaissances disciplinaires, des habiletés didactiques et pédagogiques attendues .....	196
5.2.3	La pédagogie universitaire et les réformes curriculaires : une approche réflexive sur les plans éducatifs .....	202
5.2.4	La formation des enseignants pour le développement durable : un socle de compétences sociales de base.....	207
6	Implications de l'étude.....	213
6.1	Limites de l'étude.....	213
6.2	Recommandations pour la recherche.....	215
6.3	Recommandations pour la pratique .....	218
	Références .....	225
	Annexes	246
	Annexe 1 : Echantillonnage .....	246
	Annexe 2 : Guide d'entretien bilingue (Français : Anglais) .....	248
	Annexe 3 : Collecte des données et anonymisation des interviews .....	253
	Annexe 4 : Système de codage.....	254
	Annexe 5 : Un exemple d'interview numéroté.....	284

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Principaux organes chargés de la formation continue des enseignants au Cameroun.....	23
Tableau 2 : Approches méthodologiques appliquées en recherche sur les pratiques enseignantes .....	64
Tableau 3 : Relation entre les questions de recherche et les unités d'analyse .....	91
Tableau 4 : Relation entre les codes déductifs et les unités d'analyse.....	93
Tableau 5 : Codes et sous-codes. ....	95
Tableau 6 : Actions menées jusqu'à la saturation .....	98
Tableau 7 : Typologie de la compréhension de la formation par les formateurs .....	142
Tableau 8 : Tableau d'abduction : Récapitulatif des résultats de la recherche .....	177
Tableau 9 : Echantillonnage .....	246
Tableau 10 : Informations générales sur le répondant .....	252
Tableau 11 : Chronologie de la collecte et données informatives.....	253
Tableau 12 : Code Enseignement interactif.....	254
Tableau 13 : Code Approche Par les Compétences .....	257
Tableau 14 : Code Enseignement direct .....	260
Tableau 15 : Code Etude indépendante .....	261
Tableau 16 : Code Micro-enseignement .....	261
Tableau 17 : Code Apprentissage expérientiel.....	261
Tableau 18 : Code Approche Par Objectifs .....	262
Tableau 19 : Code Présentation des tâches/activités .....	263
Tableau 20 : Code Caractéristiques des tâches/activités .....	263
Tableau 21 : Code Attitude face au suivi des activités .....	265
Tableau 22 : Code Attitude face au climat d'apprentissage .....	265
Tableau 23 : Code Attitude face à l'activation cognitive .....	266
Tableau 24 : Code Informations générales .....	267
Tableau 25 : Code Préparation de la formation .....	268
Tableau 26 : Code Déroulement de la formation .....	272
Tableau 27 : Code Evaluation en formation.....	275
Tableau 28 : Code Facteurs intrinsèques au formateur .....	275
Tableau 29 : Code Facteurs extrinsèques au formateur .....	276

Tableau 30 : Code Solutions aux difficultés .....	279
Tableau 31 : Code Conditions pour une éducation de qualité .....	280
Tableau 32 : Code Recrutement des personnes à former.....	280
Tableau 33 : Code Activités extraprofessionnelles .....	280
Tableau 34 : Code Responsabilités additionnelles du formateur.....	281
Tableau 35 : Code Organisation de l'Institution de formation .....	281
Tableau 36 : Code Evaluation du formateur.....	283

### Liste des figures

Figure 1 : Modélisation de la relation entre la pratique enseignante et la pratique d'enseignement.....	46
Figure 2 : Modèle de l'analyse abductive.....	82

### Liste des abréviations et acronymes

APC	Approche par les Compétences
CAPIEMP	Certificat d'Aptitude d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CK	Content Knowledge
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Office Allemand d'échanges universitaires)
DIPEN	Diplôme de Professeur de l'Enseignement Normal
DIPES 1	Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 1 <sup>er</sup> Grade
DIPES 2	Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 2 <sup>e</sup> Grade
ECM	Education à la Citoyenneté et à la Morale
ENIEG	Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENS	Ecole Normale Supérieure
EQ	Explicit Question
HG	Histoire : Géographie
IMPEQ	International Master Program in Educational Quality
IPES	Institution Privée d'Enseignement Supérieur
IPR	Inspecteur Pédagogique Régional

IQ	In-depth Question
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINJEC	Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PCK	Pedagogical Content Knowledge
QA	Question d'Approfondissement
QE	Question Explicite
QR	Question de Relance
RQ	Relaunch Question
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture



## 1 Introduction

L'un des défis de l'éducation est celui de la formation des enseignants de qualité, c'est-à-dire ceux qui sont capables de faire acquérir à leurs apprenants, la capacité de penser de manière critique et créative, de raisonner logiquement, d'innover et de résoudre les problèmes de leur vie quotidienne (Darling-Hammond, 2008 ; Putnam & Borko, 2000 ; Taimur & Sattar, 2020). La formation des enseignants se pose alors comme l'un des segments les plus importants qu'il faut considérer lorsqu'il est question d'opérer des changements susceptibles de transformer qualitativement un système éducatif. C'est la raison pour laquelle depuis plus de quatre décennies, les décideurs politiques de la plupart des pays font des efforts pour réformer la formation de leurs enseignants (Furlong et al., 2013).

Dans le cadre de la présente recherche, le phénomène à l'étude est celui de la formation des enseignants. Plus spécifiquement, ce travail porte sur les pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants : selon une visée heuristique, il s'agit d'identifier ces pratiques, de les décrire, et de les caractériser dans le but de comprendre la manière dont elles sont organisées, leur fonctionnement et les processus qui sont mis en jeu. Cette étude se pose alors comme une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation en ce qui concerne l'apprentissage à l'enseignement d'une part (pour ce qui est de la formation initiale), et la pratique sur le terrain d'autre part (en ce qui concerne la formation continue) dans le contexte du Cameroun.

Le présent chapitre s'articule autour de quatre points. Dans un premier temps, il est question de décrire le cadre contextuel dans lequel se déroule la formation (initiale et continue) à l'enseignement secondaire général au Cameroun (1.1). Ensuite, je vais dégager la problématique qui découle de la description du contexte de l'étude (1.2). Pour terminer, je me propose d'indiquer les questions de recherche qui encadrent mon étude (1.3) avant de présenter les différentes articulations de la dissertation (1.4).

## 1.1 Contexte de l'étude

La recherche que j'ai menée s'est déroulée au Cameroun qui est un pays de l'Afrique centrale situé dans le golfe de Guinée. Il s'étend sur une superficie de 475 442 km<sup>2</sup> pour une population estimée à 28 234 270 d'habitants en 2023 selon les projections de l'Institut National de la Statistique (Annuaire Statistique du Cameroun, Edition 2023). Le Cameroun partage ses limites avec le Nigeria (au nord-nord-ouest), le Tchad (au nord-nord-est), la République centrafricaine (à l'est), le Congo (au sud-est), le Gabon (au sud) et la Guinée équatoriale (au sud-ouest). De par le double héritage colonial Français et Britannique dont le pays a fait l'objet, deux langues officielles et d'enseignement coexistent au Cameroun : le français et l'anglais. Au-delà de la dimension linguistique, cet héritage colonial a notablement façonné le paysage et système éducatifs camerounais. C'est ainsi que sur les dix régions administratives que compte le pays, deux fonctionnent selon le sous-système anglophone et le reste selon le sous-système francophone.

Mon étude se focalise spécifiquement sur la formation des enseignants du secondaire destinés au sous-système francophone. Pour décrire le contexte de ce travail, je commence par présenter les types de formation des enseignants (1.1.1) et le paysage éducatif au Cameroun (1.1.2). Ensuite, j'examine la formation à l'enseignement selon le discours scientifique notamment en ce qui concerne la typologie des modèles et les programmes des enseignements (1.1.3). Je termine la description du contexte de mon étude en donnant un aperçu de l'environnement socio-économique et politique dans lequel la formation des enseignants se déploie au Cameroun (1.1.4).

### 1.1.1 La formation des enseignants au Cameroun

Au Cameroun, la loi qui encadre la formation des enseignants est celle de 1998 qui stipule en son article 11 que l'Etat "veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international [...]" (Cameroun, 1998). C'est ainsi que la formation des enseignants varie en fonction des cibles que sont les personnes à former. Lorsque les personnes à former

sont des étudiants qui s'engagent nouvellement dans des études visant à les préparer à la profession enseignante, l'on parle de formation initiale. Si la catégorie des personnes engagées dans la formation est composée d'enseignants novices ou des personnes ayant déjà au préalable été formées dans la profession, on parle de formation continue.

### **1.1.2.1 La formation initiale**

Au Cameroun, la formation initiale est l'œuvre des enseignants universitaires et se déroule dans les Ecoles Normales Supérieures (ENS) et certaines facultés des institutions non-gouvernementales. Parlant de ceux qui ont la charge de cette formation, Tchamabe (2015) déclare qu'au Cameroun :

Les professeurs des ENS sont recrutés sur la base de leur doctorat dans leurs disciplines de spécialisation. La pédagogie universitaire n'entre pas dans les critères de recrutement. Face à cette réalité, l'on est confronté à la problématique de la transmission des connaissances et de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment (Tchamabe, 2015, p. 9).

Un tel constat montre d'entrée de jeu que l'on est en droit d'interroger les pratiques enseignantes des tels formateurs. Ce souci qualitatif vient s'ajouter à la préoccupation quantitative des acteurs du secteur éducatif au Cameroun (Fonkoua, 2005).

Les institutions de formation des enseignants ont pour vocation de former des personnels qualifiés pour l'enseignement secondaire. Leur mission s'articule autour des trois axes suivants : l'enseignement (pour la formation initiale des professeurs de l'enseignement secondaire), la recherche (en matière de pédagogie, de formation continue et de formation à distance) et le recyclage (pour le perfectionnement des personnels enseignants de même que ceux qui sont nommés aux fonctions d'inspecteurs pédagogiques).

Dans cette section, j'aborde la description de la formation initiale des enseignants selon deux perspectives : je commence par la présentation du paysage institutionnel de la formation des enseignants au Cameroun avant de poursuivre par la description des modalités de la formation des

enseignants notamment l'accès à la profession, les modèles de formation et l'organisation générale des enseignements.

### *Les institutions de formation des enseignants*

Au Cameroun, le système d'éducation repose sur trois secteurs : le secteur formel, le secteur non formel et le secteur informel. Dans le cadre de la présente étude, seul le secteur formel est pris en compte. A ce titre, le système éducatif camerounais est géré par cinq départements ministériels que sont : le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB), le Ministère des enseignements secondaires (MINESEC), le Ministère de la jeunesse et de l'éducation civique (MINJEC), le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (MINEFOP), et le Ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP). Pour ce qui est de la formation des enseignants qui fait l'objet de la présente recherche, elle se rapporte à deux ministères : celui de l'enseignement supérieur (pour la formation initiale) et celui des enseignements secondaires (pour la formation continue).

Le secteur de l'enseignement supérieur compte plusieurs institutions qui assurent la formation en sciences de l'éducation. Mais parmi elles, seules six sont formellement dédiées à la formation initiale des professeurs de l'enseignement secondaire général, quatre relevant du public et les deux autres étant non-gouvernementales (on parle couramment du secteur privé). Les quatre institutions gouvernementales qui forment les enseignants sont appelées Ecoles Normales Supérieures (ENS) et sont situées dans les villes de Bambili (en zone anglophone), Maroua, Bertoua et Yaoundé (en zone francophone). Les deux institutions privées quant à elles appartiennent à des confessions religieuses et sont localisées dans les régions francophones : la faculté des sciences de l'éducation de Bertoua (d'obédience catholique) et la faculté des sciences de l'éducation de l'Institut Universitaire Evangélique du Cameroun (d'obédience protestante). Qu'elles soient gouvernementales ou privées, toutes les institutions de formation des enseignants sont rattachées aux universités d'Etat.

### *Les modalités de la formation des enseignants*

Dans cette section, je commence par préciser les modes d'accès à la profession enseignante. Ensuite, je décris le modèle de la formation initial adopté au Cameroun avant de terminer par l'organisation générale des enseignements dans la formation des enseignants.

#### - L'accès formel à la profession enseignante

Dans le contexte camerounais, l'accès formel à la profession enseignante varie selon la durée de la formation : l'on a un premier cycle qui dure trois ans et un second cycle de deux ans. Le premier cycle est destiné à la formation des candidats recrutés avec le baccalauréat. Le second cycle quant à lui, accueille les titulaires d'une licence académique et les anciens lauréats du premier cycle ayant exercé pendant un certain temps sur le terrain. Les candidats recrutés avec le baccalauréat sont destinés à enseigner dans le secondaire inférieur (premier cycle de l'enseignement secondaire général) tandis que ceux qui sont détenteurs de la licence sont formés pour enseigner dans le secondaire supérieur (second cycle de l'enseignement secondaire général). Si pour l'accès au premier cycle, tous les candidats sont recrutés exclusivement sur concours, l'enrôlement des titulaires d'une licence pour le second cycle se fait par voie de concours ou sur étude des dossiers. Cette dernière modalité s'applique également aux anciens lauréats du premier cycle ainsi qu'aux auditeurs libres (qui sont des candidats envoyés par des institutions privées confessionnelles ou laïques).

La fin du premier cycle est sanctionnée par deux types de diplômes : soit le Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire de premier grade (DIPES I) lorsque les candidats sont formés dans les ENS, soit la Licence professionnelle en sciences de l'éducation lorsqu'il s'agit des candidats formés dans des institutions privées. Pour ce qui est du second cycle, au terme de leur formation, les candidats obtiennent le Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire de deuxième grade (DIPES II) ; jusqu'à présent, cette formation n'est offerte que par les ENS.

- Le modèle camerounais de formation initiale des enseignants

Qu'il s'agisse du premier ou du second cycle, la formation initiale à l'enseignement au Cameroun est fondée sur un modèle selon lequel la théorie et la pratique sont combinées au cours de la formation. Toutefois, ce modèle *simultané* varie selon les institutions. En effet, alors que certaines structures introduisent les stages pratiques dès la première puis la deuxième année de formation (sous les appellations respectives de *stage en observation* et *stage en tutelle* : comme c'est le cas à la faculté des sciences de l'éducation de l'Institut Universitaire Evangélique du Cameroun), d'autres ne mettent les étudiants en stage pratique que lorsque ceux-ci sont en troisième ou en cinquième année (cas des institutions gouvernementales).

- L'organisation des enseignements en formation initiale des enseignants

Quoique toutes les institutions de formation initiale des enseignants soient placées sous la tutelle des universités d'Etat et que ces dernières soient régies chacune par un règlement pédagogique particulier, d'un point de vue général, les enseignements sont organisés au sein des *départements* : les *départements* sont des unités pédagogiques regroupant l'ensemble des enseignements et des activités de recherche d'une discipline ou groupe de disciplines déterminés. Les départements sont rassemblés au sein de quatre *sections* : Lettres, Sciences humaines, Sciences, et Sciences de l'éducation. Dans l'ensemble, l'on compte 13 à 14 départements dans chacune des Ecoles Normales relevant des universités gouvernementales. L'organisation générale des enseignements au sein des départements peut se réduire à deux principaux moments didactiques : les enseignements des spécialités (dont le but est de doter les élèves-professeurs des connaissances disciplinaires) et les enseignements professionnels (qui sont censés leur donner des compétences connaissance pédagogiques, psychopédagogiques et didactiques).

### 1.1.2.2 La formation continue

Même si le Cameroun ne dispose pas d'un programme national explicite pour la formation continue des enseignants, l'on note qu'au niveau des structures décentralisées régionales, il existe un calendrier des séminaires et des journées pédagogiques au cours desquels se déroule la formation. C'est ainsi que la formation continue des enseignants se pose comme une des activités principales des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux. Cette section présente les organes qui ont la charge de la formation continue, sa planification, son organisation, son contenu et les pratiques mises en œuvre.

#### *Les organes chargés de la formation continue des enseignants*

Au sein du Ministère des Enseignements Secondaires, le dispositif de formation intègre des organes dont certains sont centralisés et d'autres décentralisés comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Principaux organes chargés de la formation continue des enseignants au Cameroun

Niveaux		Organes
National (Central)		Inspection Générale des Enseignements
		Inspection Pédagogique
		Inspections Nationales de Pédagogie
Décentralisé	Régional	Inspections Pédagogiques Régionales
	Départemental	Conseillers Pédagogiques
	Etablissement scolaire	Censorats
		Départements ou conseils d'enseignement (Animateurs Pédagogiques)

Sources : adapté du Décret N°2012/267 du 11 juin 2012

### *La planification de la formation continue*

En ses articles 7 et 102, le décret n°2012/267 (Cameroun, 2012) portant organigramme du Ministère des Enseignements Secondaires reconnaît aux inspections pédagogiques une mission permanente de formation et de suivi évaluation des enseignants, de recherche et de propositions de mesures visant l'amélioration des rendements scolaires. La formation continue des enseignants se pose alors comme le principal outil de mise à jour des compétences des enseignants, des animateurs pédagogiques et des responsables pédagogiques (Censeurs et Surveillants Généraux) appartenant aux disciplines dans lesquelles se déroule la formation.

De manière générale, le renforcement des capacités des enseignants est donc une activité permanente qui s'étend sur toute l'année scolaire. Cependant, en fonction des modalités, l'on distingue deux grands moments dans cette activité : la formation en présentiel et la formation à distance.

Les moments de formation en présentiel ont lieu dès les premières semaines de la rentrée scolaire, entre les mois de septembre et de novembre. Il s'agit alors d'examiner l'année scolaire précédente pour combler les lacunes des enseignants. On parle alors de séminaires pédagogiques ou de journées pédagogiques. La formation en présentiel peut également intervenir en milieu d'année scolaire, généralement au deuxième trimestre, à l'approche des examens officiels pour mettre les principaux intervenants au fait des innovations à mettre en œuvre relativement aux examens certificatifs.

Les interventions à distance et permanentes se font soit à travers les interactions médiées par les technologies grâce aux fora mis en place, soit à travers les correspondances administratives et feedbacks des documents périodiques venus du terrain.

Qu'il s'agisse des interventions en présentiel ou à distance, les sessions de formation continue se font soit à l'initiative des Inspections Pédagogiques (qui visent à transmettre de nouvelles instructions et connaissances pour répondre à des besoins de formation identifiés), soit à la demande des établissements scolaires (qui ciblent eux-mêmes les domaines dans lesquels ils souhaitent que les compétences de leurs

enseignants soient renforcées). Dans ce deuxième cas, on parle de formation à la carte.

### *L'organisation de la formation continue*

Les sessions de formation en présentiel ont lieu dans les établissements scolaires. En amont de la formation proprement dite, les IPR, sous la coordination de l'Inspecteur Coordonnateur Régional, définissent le ou les thèmes de formation puis se répartissent les tâches. Pendant que les uns travaillent collaborativement sur les différentes déclinaisons du thème et les scénarii d'encadrement, les autres s'occupent de l'élaboration de la planification (calendrier) et la rédaction des correspondances administratives conséquentes. Des séances synchrones d'analyse critique, d'appropriation et de simulation du déroulement des sessions de formation ont lieu.

En fonction du nombre de participants attendus, un ou plusieurs sites de formation sont créés dans les différents départements que compte la Région. Les IPR se constituent également en équipe de deux ou trois pour assurer l'animation de chaque site de formation.

### *Le contenu et le déroulement de la formation continue*

Le contenu de la formation dépend du thème de formation choisi donc du type de connaissance à faire acquérir : déclaratives, procédurales, conditionnelles. Dans tous les cas, on distingue les apports théoriques, les activités d'application ou activités pratiques et le recentrage.

En ce qui concerne le déroulement, les séminaires pédagogiques s'ouvrent par une phase protocolaire au cours de laquelle il y a un hommage à la nation, suivi du mot d'accueil du responsable administratif du site de formation (chef de l'établissement hôte), de la déclinaison des enjeux de la formation par un IPR et du discours d'ouverture du Délégué Départemental compétent. Après la cérémonie protocolaire, les IPR peuvent alors dérouler le scénario de l'encadrement : exposé liminaire, travaux en ateliers, restitutions en plénière, recentrage....

### *Les pratiques mises en œuvre pendant la formation continue*

En dehors des apports théoriques qui occupent une partie du temps de formation, l'essentiel des travaux portent sur les activités d'application des savoirs, la principale technique étant la co-construction. De plus en plus, il est fait recours au présentiel enrichi : il s'agit des présentations Power-Point, des capsules vidéos accompagnées de questions guides mises à contribution pour faciliter le développement des compétences visées.

#### **1.1.2 L'environnement éducatif Camerounais : un paradigme en mutation**

Le sous-système éducatif francophone Camerounais qui a servi de cadre à la présente étude a engagé son cycle d'enseignement secondaire général dans un processus de changement de paradigme pédagogique. En effet, depuis l'année 2012, les décideurs politiques ont résolu de passer de la Pédagogie par les Objectifs à l'APC (Foaleng, 2014, p. 67). Il s'agissait d'une prise de conscience de ce que les seuls résultats aux examens internes ou officiels ne suffisent pas pour justifier que les apprenants aient acquis des aptitudes pouvant leur permettre de résoudre les problèmes de leur vie quotidienne : il fallait passer du stade des simples résultats scolaires à celui de l'acquisition des compétences. Ce passage signifiait implicitement que dans la formation des enseignants, il y ait un changement dans les pratiques des formateurs d'enseignants. Cette mutation est intervenue dans un système où les personnels éducatifs qui sont destinés à assurer la mise en œuvre du nouveau concept pédagogique dans le secondaire reçoivent une formation initiale formelle de la part des enseignants universitaires dont on ignore s'ils disposent eux-mêmes des compétences qui leur permettent de former selon l'APC. L'état actuel de la connaissance en sciences de l'éducation ne permet pas de savoir si les pratiques enseignantes de ces formateurs militent en faveur de l'APC. Il y a également lieu de remarquer que même les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux qui ont la charge de la formation continue des enseignants novices sur le terrain ont été formés eux aussi pour la plupart en premier ressort par des enseignants universitaires qui présentent le même profil.

Face à cette situation, il est apparu impérieux d'envisager une étude qui puisse explorer l'adéquation entre les visées des décideurs politiques et les pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants, que ce soit en formation initiale ou en formation continue. C'est ce qui justifie l'objectif de la présente recherche.

### **1.1.3 La formation des enseignants selon le discours scientifique**

Le phénomène qui fait l'objet de la présente l'étude est celui de la formation (initiale et continue) à l'enseignement. Il s'agit de l'un des axes fondamentaux de la réflexion actuelle sur la qualité de l'éducation (UNESCO, 2014). A cet égard, même si de nombreux facteurs contribuent à la réalisation de la qualité en éducation, la recherche a établi depuis près de deux décennies qu'au terme des réformes éducatives, ce sont en définitive les enseignants qui sont responsables des changements dans les pratiques de classe (Fullan & Miles, 1992 ; Spillane, 1999). Allant dans le même sens, d'autres auteurs soutiennent également que la qualité des enseignants devrait être une priorité absolue (Michael & Mona, 2010). Ceci montre la relation étroite qui existe entre le rôle crucial des formateurs d'enseignants et la qualité de leur formation dans les systèmes éducatifs (Suchaut, 2012 ; Wiseman & Anderson, 2014). Dans tous les cas, pour que la qualité de l'enseignement soit garantie, Musset (2010) soutient que les formateurs doivent sensibiliser et équiper les futurs enseignants de manière à ce qu'ils puissent disposer de compétences suffisantes pour pouvoir adapter leurs pratiques aux besoins spécifiques du contexte dans lequel ils interviennent.

#### ***La typologie des modèles de formation initiale***

Le recherche en sciences de l'éducation a montré que la formation initiale à l'enseignement peut se faire selon un modèle simultané ou selon un modèle consécutif.

Dans le modèle simultané, la théorie et la pratique sont combinées au cours de la formation. Fondamentalement, ce modèle implique "un programme de formation qui combine l'éducation générale et la formation disciplinaire avec la théorie et la pratique de la formation professionnelle

à l'enseignement" (Robichaud et al., 2015). Cependant, deux tendances se dégagent de ce modèle : selon la première approche, les futurs enseignants sont censés apprendre des théories à l'université, puis se rendre dans les écoles pour mettre en pratique ou appliquer ce qu'ils ont appris sur le campus (Korthagen, 2001) ; la seconde tendance préconise que la préparation préalable soit très limitée, le rôle de l'université dans le processus pouvant être réduit au minimum sans perte importante (Grossman & Loeb, 2010 ; Zeichner, 2010).

L'approche simultanée diffère du modèle consécutif où la qualification de l'enseignant n'est atteinte qu'au terme des études et d'une formation pédagogique qui suit la formation initiale. Aujourd'hui, ce modèle est minoritaire dans le paysage de la formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, même si des études menées en Afrique subsaharienne (Bernard et al., 2004) et en Amérique du Nord (Harris & Sass, 2011, 2014 ; Rivkin et al., 2005) ont montré que l'effet de la formation initiale sur les résultats des élèves est plutôt faible, cela ne remet pas en cause la pertinence de la formation initiale ; il interpelle davantage l'organisation et le contenu des programmes de formation initiale des enseignants.

### ***Les programmes d'enseignements dans la formation des enseignants***

Depuis près d'une décennie, les rapports de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) montrent que dans la plupart des programmes de formation initiale, en plus des connaissances disciplinaires, il y a intégration des compétences pédagogiques (Musset, 2010). A cet effet, le discours en sciences de l'éducation fait une distinction nette entre les enseignements des spécialités et les enseignements professionnels. Les enseignements des spécialités sont destinés à doter les élèves-professeurs de ce qu'ils doivent *connaître au sujet de la discipline* qu'ils auront à enseigner : il s'agit de la connaissance disciplinaire ou Connaissance du Contenu : *Content Knowledge (CK)* (Baumert et al., 2010 ; Wang et al., 2008) ; elle réfère à une compréhension profonde de la discipline scolaire à enseigner. La *connaissance du contenu* est conceptualisée comme une compréhension approfondie du contenu à enseigner

(Kleickmann et al., 2013, 2015). Quant aux enseignements professionnels, ils visent à apporter aux étudiants, d'une part la connaissance nécessaire pour rendre le contenu accessible (Hill et al., 2005 ; Krauss et al., 2008) : connaissance du contenu pédagogique ou *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), et d'autre part la connaissance psychopédagogique que la recherche définit comme l'ensemble des connaissances génériques et transversales nécessaires pour créer et optimiser les situations d'enseignement et d'apprentissage (Kunter et al., 2013 ; Voss et al., 2011).

A ces deux principaux moments didactiques, l'on peut ajouter les stages pratiques. Il s'agit de la composante d'apprentissage en milieu de travail que certains auteurs appellent "expérience sur le terrain". Les stages pratiques sont destinés à former les élèves-professeurs sur la manière dont ils doivent mettre en relation les types de connaissance identifiés précédemment : la connaissance du contenu, la connaissance pédagogique du contenu et la connaissance psychopédagogique. Il s'agit pour les stagiaires de pouvoir mettre en commun ce qu'ils savent de la matière qu'ils enseignent et ce qu'ils savent de l'enseignement.

#### **1.1.4 Un aperçu du contexte social, politique et économique du Cameroun**

Le contexte dans lequel se déroule la formation des enseignants au Cameroun est caractérisé par des tensions tant au plan social que politique et économique. L'objectif de cette section est de donner un aperçu de cette situation.

##### ***Le contexte socio-politique***

Depuis près d'une dizaine d'années, le Cameroun est englué dans une situation de guerre qui tend à se généraliser et à rendre la situation sécuritaire très précaire. En effet, alors qu'à l'Extrême-Nord du pays l'on assiste à la désolation créée par les ravages de la secte islamiste Boko Haram<sup>1</sup>, à la frontière Est, le pays subit les contrecoups de la situation quasi

---

<sup>1</sup> Boko Haram (qui peut être traduit littéralement par "l'éducation occidentale est un péché") est une secte islamique d'obédience sunnite qui prône un islam radical hostile à toute

chaotique qui règne en République Centrafricaine. Pendant le même temps, dans les deux régions anglophones du pays (le Nord-Ouest et le Sud-Ouest), des revendications corporatistes au départ initiées au départ par les enseignants et les avocats, se sont muées en conflits armés opposant l'armée régulière à des groupes sécessionnistes qui ne cachent pas leur ambition de créer un nouvel Etat nommé Ambazonie. Dans un tel environnement, la criminalité et le grand banditisme se sont accrus. Face à ce climat délétère et d'insécurité permanente, les populations sont obligées de se déplacer pour aller s'installer dans des camps de réfugiés ou dans les villes environnantes qui jouissent encore d'une paix relative. Dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, une forte population de femmes et d'enfants ont déserté leurs villages pour se rendre au Nigéria voisin, abandonnant les champs et les écoles. Dans les camps des réfugiés ou des déplacés, les besoins en eau, en alimentation, en assistance psychologique, en santé et en éducation sont énormes. Le secteur de l'éducation présente alors des dysfonctionnements divers qui ont un retentissement sur la qualité de son offre de formation. Dans ces conditions, la profondeur du traumatisme que les populations subissent a un retentissement considérable.

### *Le contexte économique du Cameroun*

Le contexte économique du Cameroun n'échappe pas aux dysfonctionnements qui affectent les secteurs social et politique. Ces dernières années, les observateurs évoquent de plus en plus la mauvaise gestion économique, la corruption et la surévaluation de la devise qui ont mené le pays à la récession avec son cortège de chômeurs et de délinquants de tous bords. Comme conséquence, l'on assiste à la dégradation du solde du compte courant, à l'accroissement des déficits fiscaux et à l'augmentation de la dette extérieure. Les finances publiques subissent de nombreuses pressions découlant de la guerre contre *Boko Haram* et de la répression des sécessionnistes dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest.

---

influence occidentale. Elle est née au Nigeria et écume la partie septentrionale du Cameroun où elle sème la terreur et la désolation.

Comme conséquence, cette situation pèse lourdement sur les ressources affectées aux secteurs socio-économiques tels que la construction des infrastructures scolaires (lycées et collèges) et le traitement salarial des personnels en charge de l'éducation. Ceci a contribué à la démotivation des acteurs du domaine de l'enseignement.

## **1.2 La problématique et l'objectif de l'étude**

Lorsque l'on considère la question des pratiques enseignantes en formation des enseignants dans le contexte du Cameroun tel que décrit précédemment, il devient évident que la responsabilité des formateurs est fortement engagée dans le processus de recherche de la qualité de l'enseignement : il apparaît qu'il revient aux formateurs de produire des personnels enseignants résilients ayant les compétences pour faire face aux tensions de toutes sortes auxquelles la société est soumise. Par rapport à ce défi, il y a lieu de questionner les pratiques enseignantes des formateurs pour comprendre la manière dont elles sont compatibles avec un tel objectif.

### ***Le problème à l'étude***

Qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, l'analyse du contexte montre que ces deux types d'approches n'indiquent pas de façon explicite, ni ce que doit impliquer l'apprentissage des compétences sociales, ni le caractère contraignant ou les indicateurs de sa mise en œuvre à travers les pratiques enseignantes. Ainsi, dans un tel système où les formateurs (enseignants universitaires, Inspecteurs Régionaux de Pédagogie et autres) ont la latitude de déployer des styles et des stratégies de formation variables, l'on n'a pas connaissance de leurs pratiques. En d'autres termes, l'on ignore non seulement les pratiques qui sont déployées sur le site où se déroule la formation, mais aussi celles qui sont mises en œuvre avant et après. De plus, l'on manque de connaissance sur les pratiques que les formateurs d'enseignants mettent en œuvre en vue de la professionnalisation des élèves-professeurs ou des enseignants novices.

### *L'objectif de l'étude*

La présente étude se propose d'analyser de manière critique les pratiques enseignantes déclinées par les acteurs que sont les formateurs d'enseignants eux-mêmes. En effet, étant donné que les personnes formées sont destinées à exercer dans un environnement dont le niveau de précarité exige des compétences particulières, cette recherche vise à interroger la formation que les élèves-professeurs ou les enseignants novices reçoivent, le but de cette investigation étant de : (a) expliquer la manière dont les formateurs comprennent et se représentent la complexité de la formation, et (b) examiner le cas échéant, comment l'altérité dégagée peut converger vers une appropriation des compétences susceptibles de permettre une mise en œuvre efficace de l'APC dans un contexte de mutation pédagogique (Cros et al., 2009).

### **1.3 Les questions de recherche**

Pour faire face à la problématique qui s'est dégagée du contexte de la présente étude sur la formation des enseignants au Cameroun, la principale question de recherche est formulée comme suit : Comment les formateurs conçoivent-ils la formation initiale et continue des enseignants ? Il s'agit de comprendre la manière dont ceux qui ont la charge de former les enseignants au Cameroun conçoivent l'acquisition des compétences professionnelles par les futurs professeurs ou les enseignants novices qui sont déjà sur le terrain. Dans le cadre du présent travail, vouloir comprendre l'activité des formateurs d'enseignants revient à cerner les trois aspects fondamentaux de la qualité de l'éducation que sont : la gestion de la classe, le soutien apporté aux apprenants, et le processus de leur activation cognitive (Goigoux, 2007 ; Praetorius et al., 2018). Selon cette perspective, mener une réflexion opérationnelle sur la description que les formateurs d'enseignants font de leurs pratiques, impose que la question principale de recherche qui est plutôt d'ordre général, soit subdivisée en trois composantes secondaires que j'ai formulées comme suit : (1) Comment les formateurs décrivent-ils leurs pratiques enseignantes ? (2)

Quelle conception ont-ils de la professionnalisation du métier d'enseignant ? (3) Quels sont les enjeux du processus de la formation des enseignants dans le contexte Camerounais ?

Pour aborder ces questions, il importe au préalable de revisiter le discours actuel sur la question des pratiques enseignantes en éducation et les concepts qui lui sont corrélés.

#### **1.4 L'argumentation de la dissertation**

A la suite du chapitre d'introduction qui vient d'être décrit et qui constitue la première partie de mon travail, la présente dissertation se poursuit en s'articulant autour de cinq autres sections.

Le deuxième chapitre explore l'état actuel de la littérature scientifique sur les pratiques enseignantes dans la formation à l'enseignement : la clarification des concepts et des notions clés impliqués dans la recherche engagée (2.1) est suivie par une réflexion sur la professionnalisation de l'enseignement, la professionnalité enseignante, la pédagogie universitaire (2.2), et le lien entre la formation des enseignants et l'amélioration de la société (2.3) ; ce chapitre continue avec la présentation de la démarche de recherche sur les pratiques enseignantes (2.4) avant de se terminer par une conclusion qui indique le gap à combler et la contribution de l'étude à l'amélioration de la qualité (2.5).

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des orientations méthodologiques. Pour cela, après la présentation des choix méthodologiques et leur justification (3.1), je procède à la description de la collecte des données (3.2) et la procédure de leur analyse (3.3) en faisant ressortir les indicateurs de la qualité de la recherche (3.4) de même que les problèmes rencontrés (3.5).

Le quatrième chapitre porte essentiellement sur la présentation des résultats de la recherche : après avoir décrit les portraits des interviews (4.1) de même que la structure des résultats (4.2), ce chapitre donne la typologie de la compréhension de la formation par les formateurs d'enseignants (4.3) avant de faire une synthèse générale des résultats (4.4).

Le cinquième chapitre est celui de la discussion des résultats : il commence par la présentation du résumé des résultats (5.1) avant de se

consacrer à la discussion proprement dite sur le défi de la formation des enseignants et la qualité de l'éducation (5.2).

Le sixième chapitre est consacré aux implications de l'étude : après avoir décliné les limites de cette recherche (6.1), il montre la contribution de la présente étude à l'amélioration de la qualité de l'éducation aussi bien au plan de la recherche (6.2) que pour ce qui est de la pratique (6.3).

## **2 Etat de la recherche : les pratiques enseignantes dans la formation des enseignants**

Pour faire face aux questions de recherches soulevées au chapitre précédent, une nécessité préalable s'est imposée : revisiter le discours actuel sur la formation des enseignants, notamment les concepts qui se rapportent aux pratiques des formateurs. En effet, au cours de cette dernière décennie, la formation des enseignants a été au centre de la plupart des débats en sciences de l'éducation (Townsend & Bates, 2007).

Aujourd'hui, la question de la formation des enseignants demeure une préoccupation majeure tant pour les décideurs politiques et les institutions de formation que pour les chercheurs, mais avec un accent particulier sur la qualité des enseignants formés (Darling-Hammond, 2015, p. 3 ; Hattie, 2010, p. 86) car celle-ci représente le facteur le plus important pour la réussite des élèves et l'amélioration de l'enseignement (Day, 2013 ; Klein & Taylor, 2017 ; Lapostolle, 2015). C'est ainsi que s'engager dans une recherche sur la qualité de la formation des enseignants signifie que l'on peut choisir entre autres, de s'intéresser aux pratiques enseignantes des formateurs.

A cet effet, même si l'on sait que la manière de préparer les enseignants à être efficaces dans les salles de classe semble devenir de plus en plus complexe, à contrario, les liens qui existent entre la formation des enseignants et leurs pratiques éventuelles sont peu compris (Martin & Dismuke, 2018). La recherche entreprise dans le cadre de la présente étude vient contribuer à combler l'absence de connaissances sur les pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants du secondaire au Cameroun en particulier et en Afrique subsaharienne en général. De plus, cette recherche pose le problème des pratiques pédagogiques déployées par les enseignants du supérieur face aux étudiants qui sont destinés à devenir des enseignants du secondaire (Adangnikou, 2009 ; Duguet & Morlaix, 2012). En effet, étant donné que c'est à travers les pratiques que les élèves-professeurs et les enseignants novices ont la possibilité d'essayer l'art d'enseigner avant d'entrer de plain-pied dans le monde réel de la profession enseignante (Kiggundu & Nayimuli, 2009), il est important

que pour constituer une base de données que les formateurs d'enseignants peuvent utiliser à bon escient en vue de pallier à l'absence de connaissances suffisantes et détaillées sur les pratiques enseignantes, des études soient menées sur les pratiques enseignantes (Bru, 2001).

La présente recherche répond au besoin d'une meilleure connaissance des pratiques des enseignants universitaires et des Inspecteurs pédagogiques Régionaux sur lesquels peu de travaux de recherche en contexte camerounais ont été menés jusqu'à présent. Une telle connaissance vise à contribuer à une meilleure compréhension de la manière dont les formateurs se représentent la formation des enseignants (Bailly et al., 2015), car "si on réalise un état des lieux des recherches menées actuellement dans le champ des sciences de l'éducation, on peut se rendre compte que le domaine qui intéresse les pratiques enseignantes est peu étudié [...]" (Clanet & Talbot, 2012, p. 5). Afin de contribuer à combler ce gap, la revue de la littérature qui est envisagée dans le présent chapitre vise à examiner ce que le discours actuel en sciences de l'éducation a établi sur l'étude des pratiques déclarées dans la formation des enseignants.

Pour procéder à cet examen de l'état de la littérature, je vais m'appuyer sur une documentation constituée principalement des articles de revues, des livres édités et non édités, des manuels, des thèses publiées ou en cours de publication, des actes de conférences ainsi que des documents consultés à l'internet. Les documents convoqués dans cet état de la recherche ont été choisis en fonction de leur pertinence. Pour ce faire, j'ai identifié des auteurs anglo-saxons et francophones qui font autorité en sciences de l'éducation sur les thèmes et les sujets abordés dans ma recherche. De plus, pour donner le cadrage théorique de chaque concept abordé, je me suis appuyé autant que faire se peut sur les documents les plus récents.

Dans la présente recherche où je me propose de donner la possibilité aux formateurs d'enseignants de parler de leurs pratiques enseignantes, j'envisage de partir de la description qu'ils en feront pour dégager la perception qu'ils ont de la formation qu'ils donnent, ce qui permettra de formuler des hypothèses sur la qualité de la formation qui est offerte tant aux élèves-professeurs (en formation initiale), qu'aux enseignants novices

(en formation continue). Pour parvenir à cette fin, il est important d'analyser ce que les recherches antérieures sont parvenues à établir dans le champ de mon étude. A cet effet, j'introduis ce chapitre en procédant à la clarification de quelques concepts liés aux pratiques enseignantes d'une part (2.1) et à la formation des enseignants d'autre part (2.2). Cette revue de la littérature se poursuit par une réflexion sur la formation des enseignants en lien avec l'amélioration de la société (2.3). Pour terminer, je précise la démarche de recherche sur les pratiques enseignantes (2.4) avant de conclure en résumant l'état actuel de la littérature et en montrant le gap que la recherche que j'ai entreprise se propose de contribuer à combler en apportant les réponses aux questions de recherche posées au chapitre précédent pour améliorer la qualité en éducation (2.5).

## **2.1 Quelques clarifications notionnelles et conceptuelles**

La présente section est consacrée au cadrage théorique des concepts liés aux pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants. Il s'agit d'un examen critique de la littérature sur les connaissances de base (entendues comme théories) qui fondent le sujet de ma recherche afin d'en dégager la compréhension de la sensibilité théorique qui va encadrer cette étude. Pour ce faire, je vais identifier, préciser, synthétiser et analyser les informations actuellement disponibles sur les pratiques enseignantes des formateurs dans la formation à l'enseignement. L'objectif de cet état de la recherche est d'abord de consolider la question de recherche que j'ai formulée au chapitre précédent (voir section 1.3) ; ensuite, ce travail va orienter les choix méthodologiques que j'ai opérés au chapitre suivant (voir section 3.1) ; enfin, cet état de la littérature permettra de poser les jalons qui serviront de base à la discussion des résultats de ma recherche au chapitre 5 (section 5.2).

Pour mieux cerner les contours de l'étude entreprise dans la présente recherche, il est important de clarifier la compréhension des principaux concepts qui en constituent le socle. Les concepts que j'ai retenus comme devant être développés pour servir de support à l'analyse de l'état actuel

de la recherche sur la formation des enseignants sont les suivants : la pratique dans l'enseignement, l'enseignement et la formation, la qualité de la formation des enseignants.

### **2.1.1 La notion de pratique dans l'enseignement**

Dans cette section, il est question de clarifier ce que la notion de pratique signifie dans le domaine de l'enseignement étant donné que dans la formation des enseignants l'analyse des pratiques est considérée comme un levier du développement professionnel (Hassana, 2022 ; Paquay & Sirota, 2001). Pour ce faire, je commence par préciser les bases théoriques de la notion de pratique. Ensuite, j'examine son caractère composite avant de dégager les nuances conceptuelles que le discours scientifique établit entre la notion détaillée de pratique d'enseignement et celle de pratique enseignante.

#### **2.1.1.1 Les bases théoriques de la notion de pratique dans l'enseignement**

Selon le dictionnaire Le Grand Robert, la pratique est définie comme "l'action par laquelle l'homme transforme le milieu naturel pour répondre à ses besoins, en s'engageant collectivement dans des structures sociales déterminées et déterminantes de son être, de sa conscience". D'après cette définition, la pratique s'oppose d'entrée de jeu à la théorie, cette dernière étant comprise comme "un ensemble de propositions abstraites interdépendantes sur les affaires humaines et le monde social qui expliquent leurs régularités et leurs relations" (Bell & Waters, 2018).

Lorsque l'on rapporte cette notion au domaine des sciences de l'éducation, une récitation des écrits faite par Messier (2014, p. 160) dans le cadre de ses travaux de recherche indique que la pratique est un concept polysémique qui peut être compris selon plusieurs perspectives : (1) une activité qui vise l'atteinte d'un objectif concret ou l'application d'une théorie, (2) l'observance d'un ensemble de règles morales, sociales et religieuses (Legendre, 2009), (3) le fait de suivre une règle d'action, de s'y conformer, (4) une manière habituelle d'agir propre à un individu ou à un groupe (Altet, 2002), (5) le fait d'exercer une activité particulière, ou (6)

une compétence ou un savoir-faire acquis par l'exercice d'une activité. Dans la présente étude, le cadre théorique sur lequel je me propose de fonder la compréhension de la notion de pratique est celui de Talbot et Arrieu-Mutel (2012, p. 65).

Selon cette conception qui est sociocognitive, toute pratique humaine comporte trois dimensions qui sont en interactions permanentes : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Parmi ces dimensions, celles qui vont être prises en compte dans cette étude sont les suivantes : les représentations professionnelles de l'enseignant (qui relèvent des facteurs personnels internes), l'activité productive et constructive de l'enseignant (qui est en lien avec la dimension comportementale), et le contexte (compris comme l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par l'enseignant). Allant plus en profondeur, Altet (2002) pense que "les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale, qui composent la pratique, interagissent entre elles pour permettre à l'enseignant de s'adapter à la situation professionnelle et de gérer conjointement l'apprentissage des élèves et la conduite de la classe" (p. 86). La pratique engage ainsi un ensemble d'éléments qui impliquent les prises de décision, les choix et les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée.

#### **2.1.1.2 Les concepts de pratique pédagogique, de pratique d'enseignement et de pratique enseignante**

Dans le cadre de cette étude, selon la perspective théorique sociocognitive de Bandura (2001) et l'approche préconisée par Altet (2019), la pratique de tout enseignant ou de tout formateur s'organise autour des activités qu'il mène, de ses représentations professionnelles et du contexte dans lequel il se déploie. Les concepts courants qui réfèrent à cette perspective sont les suivants : pratique pédagogique, pratique d'enseignement et pratique enseignante.

Pour Mercier (2014), il faut comprendre la pratique pédagogique comme une "activité qui concerne l'une ou l'autre, ou l'ensemble des relations au sein d'une situation pédagogique, ou la mise en œuvre de règles ou de principes issus de la pédagogie" (p. 164). L'activité elle-même (qui

est un vocable que les sciences de l'éducation ont emprunté au domaine de la psychologie du travail) est comprise comme "tout ce que met en œuvre l'Agent dans l'accomplissement d'une tâche, la tâche étant ce qui est à faire" (Astolfi, 2008).

Parlant de pratique *d'enseignement*, même si de prime abord ce concept semble être synonyme de celui de pratique *enseignante* (Messier, 2014), des recherches pointues en sciences de l'éducation ont montré qu'il n'en n'est rien. En effet, alors que la pratique enseignante est comprise comme "la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement" (Altet, 2003), "la réalisation de l' action, mais aussi ce qui touche son orientation ou sa planification" (Altet, 2002) ou tout simplement "l'activité effective réalisée par l'enseignant" (Maubant, 2007), certains auteurs pensent que la pratique d'enseignement est une "activité inhérente à la relation d'enseignement dans le cadre de la situation pédagogique" (Legendre, 2009) ou un ensemble d'activités menées sur le lieu de la formation en situation de face à face pédagogique (Clanet & Talbot, 2012). D'après ces derniers, les pratiques d'enseignement sont situées et ne représentent qu'un volet des pratiques enseignantes : ces dernières ne sont pas seulement circonscrites aux activités qui ont lieu dans l'espace où se déroule la formation (Talbot & Arrieu-Mutel, 2012), mais elles représentent l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant qui intègrent la préparation, la présentation, l'organisation des ressources et l'encadrement des tâches et des travaux en équipes (Altet, 2003).

Il convient de relever que dans la terminologie anglo-saxonne, les concepts de pratique, de pratique pédagogique et de pratique d'enseignement sont regroupés sous les vocables de "*educational practices*" ou "*teaching practices*". Ces vocables sont utilisés invariablement aujourd'hui par les auteurs anglo-saxons pour désigner les pratiques d'enseignement ou les pratiques enseignantes (Chu, 2019 ; Endeley, 2014).

Selon Bru (2002), pour appréhender ce qu'est une pratique enseignante, il faut tenir compte des trois organisateurs suivants : ce qui se passe concrètement en situation dans la pratique, ce qui s'est passé avant et ce qui pourrait se passer après la pratique, puis les interactions entre la

pratique et les autres composantes de l'éducation. Considérée comme le fait d'exercer une activité professionnelle, c'est cette compréhension de la pratique enseignante qui sera retenue dans le cadre de la présente étude. Celle-ci va dans le même sens de ce que Clanet et Talbot (2012) suggèrent en ces termes : "Lorsque nous évoquons les pratiques enseignantes, nous évoquons l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant. Celles-ci dépassent largement l'espace de la classe" (p. 5). Selon les orientations de la présente recherche, la pratique enseignante constitue un système complexe et multidimensionnel : pédagogique-organisationnel, didactique-épistémique et relationnel. A cet effet, demander aux formateurs de parler de leurs pratiques enseignantes reviendra à vouloir comprendre comment ils procèdent à la préparation des activités qu'ils ont à mener avec les tâches afférentes, la manière dont ils organisent le déroulement de ce qui a été préparé et se projettent vers ce qui est censé attendre les personnes en formation sur le terrain (Altet, 2003 ; Bru, 2001, 2002 ; Bru & Talbot, 2001 ; Clanet & Talbot, 2012).

### **2.1.1.3 Les variantes des pratiques enseignantes : les pratiques effectives, les pratiques déclarées et les pratiques attendues**

La littérature rapporte que l'on distingue trois grandes catégories de recherches visant l'analyse de la pratique enseignante : des recherches s'appuyant sur l'analyse des pratiques déclarées, des recherches portant sur l'analyse d'une situation de classe et des recherches portant sur l'analyse des pratiques effectives. Du point de vue méthodologique, les pratiques peuvent être étudiées selon deux perspectives : soit à partir des observations faites sur le terrain (on parle de pratiques effectives), soit à partir de la description faites par les formateurs eux-mêmes (on parle de pratiques déclarées).

Lorsque l'on évoque la question des pratiques enseignantes en recherche, beaucoup d'auteurs pensent qu'il faut toujours discriminer entre les pratiques déclarées, les pratiques effectives et les pratiques attendues (Altet, 2017). Pour permettre de bien asseoir le cadre théorique de la présente étude, il importe de clarifier la compréhension de ces différentes variantes des pratiques enseignantes.

Pour ce qui est des pratiques effectives, il s'agit de ce que le chercheur a constaté. Dans ce cas, ce sont les observations notées sur le terrain qui vont faire l'objet des analyses. La connaissance est donc construite sur la base des constats faits en contexte réel de formation. Les pratiques effectives sont en rapport avec les séances d'enseignement ou les sessions de formation (Dehon & Derobertmeasure, 2015).

Par contre, lorsque l'on parle des pratiques déclarées, il s'agit non pas des observations effectives, mais du discours portant sur ce que les formateurs disent faire dans leurs pratiques enseignantes. Etant donné que l'on ne peut pas parler de pratiques enseignantes sans évoquer les activités, les pratiques déclarées se rapportent aux activités de réflexivité (Dehon & Derobertmeasure, 2015). En plus de traduire leurs représentations, les discours des formateurs sur leurs pratiques déclarées rapportent ce qu'ils ont exécuté, parfois en comparaison de ce qu'ils avaient à faire.

Les pratiques attendues quant à elles se rapportent aux exigences auxquelles sont soumis les formateurs. Ces attentes qui sont d'ordre social et institutionnel, se traduisent par les prescriptions du système éducatif à travers les programmes ou les curricula (Altet, 2017).

Dans le cadre de la présente recherche, l'attention est principalement focalisée sur les pratiques déclarées des formateurs d'enseignants.

#### **2.1.1.4 Les pratiques enseignantes en contexte : méthodes, stratégies, procédés et modèles d'enseignement**

L'on a souvent considéré que les activités liées aux pratiques enseignantes sont mises en œuvre à travers des méthodes, des stratégies, des procédés et des modèles particuliers d'enseignement. Cependant, il se trouve que la compréhension de ces concepts n'est pas toujours commune et partagée. Dans ce qui suit, je m'appuie sur les travaux de recherches antérieures pour les clarifier davantage afin que leur utilisation dans cette dissertation soit la moins équivoque possible.

##### ***Le concept de méthode***

Jusqu'à une date récente, le concept de méthode présentait un contour flou qui ne permettait pas de bien le cerner. Par la suite, il a fallu que des

travaux de recherche pluridisciplinaires sur les pratiques apportent des contributions qui ont conduit à remplacer progressivement le concept de "méthode" par celui de "stratégie pédagogique" (Messier, 2014) ou de "posture pédagogique d'accompagnement" (Altet, 2019) c'est-à-dire un "ensemble d'opérations que les enseignants emploient en classe dans le cadre d'une démarche didactique, ou d'un processus de conception pédagogique" (Messier, 2014).

Pour davantage préciser ces concepts qui se sont substitués à celui de méthode, il est apparu opportun d'examiner leur compréhension selon la terminologie anglosaxonne. A cet effet, les travaux de Messier (2014) rapportent que selon la terminologie anglo-saxonne, le vocable "*teaching methods*" fait référence d'une part à celui d'"approche" et d'autre part à celui de "démarche". On parlera alors d'approche pédagogique, d'approche d'enseignement et d'approche didactique ou de démarche pédagogique, de démarche d'enseignement et de démarche didactique. Les anglosaxons utilisent également les termes "*teaching methods*", "*educational methods*", ou "*methods*" pour parler respectivement de méthode pédagogique, de méthode d'enseignement, de méthode didactique ou tout simplement de méthode. Dans le présent travail, l'utilisation de l'appellation "méthode d'enseignement" a été expressément évitée, suivant ainsi la position de certains auteurs qui ont montré qu'elle était assez problématique (Bru, 2002; Clanet & Talbot, 2012).

### ***Le concept de stratégie***

La plupart des auteurs s'accordent sur le fait que le concept de stratégie peut être compris comme "une action pédagogique ou didactique décrite et menée par le formateur afin de développer les compétences professionnelles de l'étudiant" (Charlier, Milstein, Boxus, & Biéma, 2015). Cette définition est satisfaisante dans le cadre de mon étude dans la mesure où elle offre immédiatement la possibilité d'identifier nettement ce qui peut être considéré comme une pratique dans la description que les formateurs font des activités qu'ils mettent en œuvre pendant la formation des enseignants. Pour les auteurs anglo-saxons, le terme "*educational strategies*" est

un concept générique utilisé pour désigner soit les stratégies, soit les procédés : il englobe donc les stratégies pédagogiques, les stratégies d'enseignement, et les stratégies didactiques, ainsi que les procédés pédagogiques, les procédés d'enseignement et les procédés didactiques.

### *Le concept de procédé*

Selon Mercier (2014), la compréhension du concept de procédé est polysémique. En effet, un procédé peut être compris soit comme une manière d'agir (dans une situation ou à l'égard d'autrui), soit comme un moyen employé pour parvenir à un résultat, soit enfin comme "un ensemble de pratiques précises employées pour arriver à un objectif" (Legendre, 2009). Ramené au domaine des sciences de l'éducation un procédé d'enseignement est l'ensemble de pratiques précises (manières concrètes) spécifiques à la relation d'enseignement (entre l'Agent et le Sujet) employées dans le cadre de la situation pédagogique pour arriver à un objectif pédagogique (Mercier, 2014).

### *Le concept de modèle*

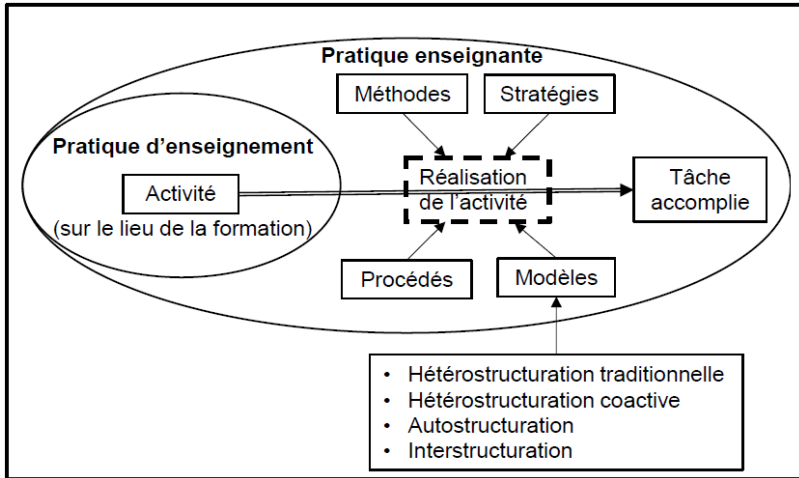
Plusieurs significations sont attribuées au concept de modèle. C'est ainsi que l'on parle de modèle comme : (1) un objet, une personne ou un phénomène qui peut être imité ou reproduit, (2) une représentation d'un objet ou d'un phénomène existant, (3) une représentation d'un objet ou d'un phénomène à imiter ou à reproduire (Duguet & Morlaix, 2012), (4) une représentation simplifiée d'une réalité complexe. Sur la base de ces différentes perspectives, la littérature en sciences de l'éducation distingue le modèle d'enseignement et le modèle didactique ; alors que le modèle d'enseignement est une représentation simplifiée d'une stratégie ou d'une méthode d'enseignement spécifique, le modèle didactique est compris soit comme une représentation simplifiée d'un objet à enseigner ou d'une stratégie pédagogique axée sur la relation didactique, soit comme une représentation simplifiée d'un processus qui tient compte de la planification, du contrôle et de la régulation de la situation pédagogique. Pour Duguet et Morlaix (2012), le modèle pédagogique est le "principe conducteur" d'une activité, les méthodes étant "leur mode de réalisation".

L'on parle également de modèles d'intervention éducative. Ils permettent de décrire le degré de centration de l'activité sur la personne en formation ou sur le formateur. A partir du modèle d'intervention, l'on peut savoir si la personne en formation reçoit un savoir préétabli ou si elle participe activement à sa construction. Quatre modèles d'intervention ont été identifiés par la littérature en sciences de l'éducation : l'hétérostructuration traditionnelle, l'autostructuration, l'hétérostructuration coactive, et l'interstructuration. Ces différents modèles d'intervention sont décrits comme suit :

[...] l'hétérostructuration coactive centre l'activité sur l'enseignant qui dévoile au fur et à mesure le contenu historique à ses élèves en passant par un apprentissage séquencé généralement sous forme magistrale. Cette pratique est aussi appelée la pédagogie de la découverte. [...] L'hétérostructuration traditionnelle conçoit le savoir comme exogène qui doit être transmis par l'enseignant et appris tel quel par les élèves. L'autostructuration accorde à l'élève l'autonomie la plus grande où l'enseignant n'intervient que très peu dans la régulation de l'apprentissage. Enfin, l'interstructuration propose une interaction équilibrée entre l'enseignement, l'apprentissage et la structuration du savoir. (Boutonnet, 2016, p. 5).

Au total, dans l'écosystème de la formation, la relation entre la pratique enseignante et la pratique d'enseignement peut être modélisée comme le montre la figure ci-après.

Figure 1 : Modélisation de la relation entre la pratique enseignante et la pratique d'enseignement



Source : adaptée de Messier (2014, pp. 163-164) et (Altet & Mhereb, 2017, p. 1200-1201).

La figure ci-dessus établit les relations entre les concepts qui fondent la compréhension de la différence entre la pratique enseignante et la pratique d'enseignement. Elle montre que les pratiques enseignantes ne se réduisent pas aux seules pratiques d'enseignement mais couvrent d'autres aspects de ce que les formateurs mettent en œuvre et entretiennent comme relations dans leur environnement de travail. Cette figure fait ressortir la multidimensionnalité et la complexité du concept de pratique enseignante. Dans le cadre de cette étude, ce sont les modèles d'intervention éducative que je vais utiliser pour chercher à déterminer la typologie de la compréhension que les formateurs ont de la formation. En effet, c'est à travers le discours des formateurs sur leurs pratiques que les représentations qu'ils se font de la formation qu'ils donnent sont amenées en surface (Altet, 2017).

### 2.1.1.5 Les pratiques enseignantes : des construits en situation

Altet (2002) a montré que même si en première analyse, les pratiques enseignantes représentent d'abord ce que les formateurs font dans le lieu de

la formation lorsqu'ils sont en présence des personnes à former, elles ne se réduisent pas seulement à ce face à face dans le processus d'enseignement-apprentissage que l'on désigne par pratique d'enseignement. Le formateur développe diverses pratiques parmi lesquelles l'on peut citer entre autres : les Pratiques de préparation d'un cours ou d'une session de formation, les Pratiques de présentation d'un cours ou de déroulement ou d'une session de formation (orale, audio-visuelle, multimédia), les Pratiques d'organisation matérielle du groupe en formation, les Pratiques de maintien de l'ordre au sein du groupe en formation, les Pratiques d'encadrement des travaux des personnes en formation, les Pratiques d'évaluation, les Pratiques de travail en équipe pédagogique, les Pratiques de réunions avec les autres acteurs intervenant dans la formation. Dans la présente étude, il est attendu que dans la description de leurs pratiques enseignantes, les formateurs puissent évoquer ces différentes dimensions.

#### **2.1.1.6 Les pratiques enseignantes et la formation des enseignants**

Selon Altet (2017), il existe une relation entre la formation des enseignants et la pratique enseignante. En prenant une telle posture, cette auteure approfondit ainsi la position de Bru et Talbot (2001) qui soutenaient déjà que lorsqu'il est question de la formation des enseignants, le fait d'établir ce lien vise non pas à montrer que la formation dépend de la pratique enseignante ou vice-versa ; il ambitionne plutôt de produire des outils pouvant aider les praticiens à interroger leurs pratiques dans le but de les améliorer. Dans le cadre du supérieur où se déroule la formation des enseignants, certaines recherches (Demougeot-Lebel & Perret, 2010 ; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011) ont montré que les pratiques des enseignants varient en fonction d'un certain nombre de facteurs dont le premier est lié à la conception que l'enseignant a de sa mission d'enseignant-chercheur, et de la relation aux étudiants qu'il veut construire, le second étant fonction des caractéristiques personnelles des enseignants, et de leur expérience dans l'enseignement (Duguet & Morlaix, 2021 ; Trigwell & Prosser, 2004). Au final, l'on peut alors noter que ces différences

de conceptions ont un impact sur les pratiques des enseignants dans le supérieur.

### 2.1.2 L'enseignement et la formation

Cette section examine comparativement la compréhension des concepts d'enseignement et de formation. Après avoir rappelé leurs approches définitionnelles respectives, je procède à une réflexion systématique qui intègre la philosophie sur laquelle ils se fondent, leur visée, leur contexte et les résultats de leurs actions.

En prenant appui sur la définition adoptée de l'enseignement comme étant "un processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage" (Altet, 2002, p. 85), le fait d'enseigner est alors perçu comme une tentative de faire apprendre quelque chose à autrui (Chatel, 2001 ; Clanet & Talbot, 2012). D'autres auteurs vont plus loin dans cette compréhension de l'enseignement en ajoutant un élément nouveau : la proposition d'une tâche à accomplir par la personne enseignée (Clanet & Talbot, 2012). Avec la prise en compte de cette nouvelle dimension, l'enseignement n'est plus seulement une simple transmission des savoirs, mais il intègre un aspect supplémentaire qui montre que le sujet que l'on enseigne participe à la construction de ses connaissances. Ainsi, à la transmission, s'ajoute la construction (Duguet & Morlaix, 2012).

Dans le sens commun, même si la réalité tend à confondre l'enseignement et la formation en les prenant comme des synonymes, leur terminologie les sépare : la recherche en science de l'éducation a montré que l'on ne doit pas attribuer la même signification à ces deux notions. En effet, elles divergent l'une de l'autre dès que l'on s'intéresse à la philosophie prônée par chacune d'elles, au but qu'elles poursuivent, au contexte dans lequel elle se déploient, ou aux ressources à mobiliser pour leur mise en œuvre. Par rapport à leur philosophie, l'enseignement est plus théorique et abstrait, tandis que la formation est plus pratique et concrète. Du point de vue de leur visée, alors que l'enseignement est porté à transmettre des connaissances et à fournir des informations, la formation quant à elle vise à développer des capacités. Alors que les buts de l'enseignement sont explicites et ses méthodes le plus codifiées possible, la

formation consiste à développer systématiquement à travers l'exercice des tâches spécifiques, des connaissances, des aptitudes et des compétences chez le sujet considéré. Toutefois, dans le processus de professionnalisation des enseignants aujourd'hui, l'on note une convergence entre les deux concepts dans une perspective constructiviste et intégrative.

### 2.1.3 Les conceptions de la formation à l'enseignement

En considérant la conception comme l'ensemble des significations spécifiques que les personnes attachent au phénomène à l'étude et qui déterminent ensuite leur réponse aux situations impliquant ce phénomène (Bailly et al., 2015), l'état actuel de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation a révélé une typologie variée de la formation à l'enseignement. Du plus loin au plus près, la présente étude considère la typologie selon les auteurs suivants : Adamczewski (1988), Ferry (2003), Paquay (2012), Robinson & Mogliacci (2019).

En s'appuyant sur les théories et les pratiques de la formation, Adamczewski (1988) a identifié une typologie autour desquelles s'articulent cinq catégories de conceptions et formes pédagogiques. Selon cette typologie qui est basée sur les finalités de l'apprentissage, la formation peut être considérée comme : (1) une information (avoir, savoir, recevoir), (2) une activation (faire, agir, réagir), (3) un développement (être, exister, apprendre), (4) une communication (coopérer, partager, confronter), ou (5) une transformation (désaliéner, libérer, concevoir). Dans cette typologie, la formation se focalise respectivement sur le savoir à assimiler, la technicité à acquérir, la personne qui apprend, la communauté d'apprentissage et la sortie hors des cadres préétablis.

Selon typologie de Ferry (2003), il y a trois catégories de compréhension de la formation à l'enseignement : une formation centrée sur les acquisitions (acquérir), une formation centrée sur la démarche (s'éprouver) et une formation centrée sur l'analyse (comprendre). Plus tard, dans une réflexion qu'il mène sur les dispositifs de formation des enseignants en Afrique sub-saharienne, Fonkoua (2015) s'appuie sur cette typologie pour ressortir les fondements pédagogiques de la formation des enseignants au Cameroun.

La catégorisation de Paquay a permis de mettre en lumière particulièrement en Amérique du Nord (Paquay et al., 2012) et en Europe (Paquay, 2012), un affrontement entre deux conceptions de la formation à l'enseignement : le modèle du *praticien réflexif* et celui de *l'enseignant efficace*. Le modèle du *praticien réflexif* a une tendance socioconstructiviste privilégiant une approche où le participant à la formation est apte à juger et à prendre des décisions adaptées à la diversité des situations professionnelles auxquelles il est confronté. Selon le modèle de *l'enseignant efficace* qui est davantage positiviste, les pratiques enseignantes sont basées sur les résultats des recherches empiriques et privilégient un enseignement direct et explicite. Dans ce cas, pour assurer les effets attendus chez les participants à la formation, des comportements sont prescrits chez le professionnel enseignant.

Selon la typologie de Robinson et Mogliacci (2019), six grandes catégories ont été établies en fonction des approches suivantes : une approche de justice sociale (où le formateur a une identité d'activiste communautaire qui procède à la formation en cherchant à ce que les participants à l'apprentissage parviennent à développer à la fois une conscience sociale critique et des outils intellectuels et pratiques pour être des agents de changement en termes de valeurs démocratiques et éthiques, de respect de l'autre et d'intégration sociale) ; une approche maître-apprenti (où le participant considéré comme apprenti, apprend le métier en observant le formateur en train de pratiquer) ; une approche des sciences appliquées (où la théorie passe avant la pratique, ce qui donne la primauté aux connaissances académiques car la théorie est d'abord apprise puis mise en œuvre dans le cadre pratique de l'école) ; une approche de l'identité des enseignants (où les croyances et les pratiques des formateurs sont liées à leurs expériences vécues et à leurs biographies personnelles) ; une approche par compétences (où, pour qu'un participant à la formation soit efficace et responsable, il doit posséder un certain ensemble de compétences professionnelles) ; et une approche réflexive (où il est important de faire constamment la navette entre la pratique et la théorie) qui amène les participants à l'apprentissage à une sorte d'auto-compréhension de leurs

motivations (Sogunro, 2017) et de leurs théories personnelles de l'enseignement (Tuinamuana, 2007).

#### **2.1.4 La formation des enseignants et le concept de compétence**

Dans l'agenda de la politique éducative de nombreux pays, la question de la formation des enseignants est primordiale, la recherche ayant montré que ceux-ci représentent l'un des segments les plus importants de tout système éducatif (Darling-Hammond & Bransford, 2007). Pour ne pas déroger au phénomène de la globalisation d'une part, et dans le souci d'harmoniser son enseignement supérieur à celui des autres pays de la sous-région d'Afrique centrale d'autre part, le Cameroun est entré dans le processus de Bologne, souscrivant ainsi aux exigences de la qualité en matière de formation des enseignants (Eta, 2018). En effet, les recherches en sciences de l'éducation ont montré que l'efficacité des enseignants dépend de la qualité de la formation qu'ils ont reçue (Darling-Hammond, 2017). Or, c'est à travers la mise en œuvre des pratiques enseignantes que la formation des enseignants prend corps (Darling-Hammond, 2008). Il devient donc important de mener des recherches qui puissent permettre de comprendre comment les formateurs perçoivent la formation. Pour ce faire, donner la possibilité aux formateurs de décrire eux-mêmes leurs pratiques se pose comme une contribution à l'amélioration de la qualité en éducation.

La littérature en sciences de l'éducation rapporte que pour former des enseignants qui puissent avoir eux-mêmes des pratiques qui soient fondées et réfléchies, les formateurs doivent s'appropriier le processus de développement des compétences professionnelles à privilégier (Paquay et al., 2012). C'est pour cette raison que cette section se propose de procéder à la clarification de la nature de ce qu'est une compétence.

Dans cette entreprise de recherche de la compréhension et de l'explication des relations entre les pratiques enseignantes et les apprentissages des personnes en formation, certains auteurs pensent qu'il faut ajouter la compétence (Clanet & Talbot, 2012). Allant plus en profondeur et malgré le caractère inflationniste de cette notion, ces auteurs sont parvenus à stabiliser la compréhension de la compétence autour de ce qui suit : la

compétence renvoie à un champ spécifique d'activités dans lequel il est chaque fois question de résoudre efficacement des tâches complexes dans des situations concrètes réelles, en procédant à une mobilisation des ressources cognitives.

A partir de cette perspective, il apparaît que les tâches occupent une place importante dans l'étude des pratiques enseignantes, que ce soit en ce qui concerne leur conception par les formateurs ou pour ce qui est de la manière dont elles sont reçues et gérées par les personnes en formation selon leur degré de complexité. De plus, l'on peut noter que la littérature en sciences de l'éducation fait la différence entre une tâche et une activité. C'est ainsi que selon Altet (2003), l'activité fait référence à ce que la personne en formation exécute pour réaliser la tâche à accomplir. Dans le cadre de la présente étude qui porte sur les pratiques enseignantes des formateurs dans la formation des enseignants, il va s'avérer important d'examiner le niveau de complexité des tâches assignées aux personnes en formation ainsi que la nature des activités proposées pour exécuter ces tâches.

## **2.2 La formation des enseignants : professionnalisation, professionnalité enseignante et pédagogie universitaire**

Cette section vise à réfléchir sur la question de la professionnalisation de la formation enseignante dans le milieu universitaire. Pour ce faire, après avoir situé le cadre de la formation des enseignants du secondaire par rapport à la conception générale de l'enseignement à l'université (2.2.1), je vais dégager les principales perspectives de la professionnalisation du métier d'enseignant (2.2.2) et la professionnalité enseignante (2.2.3) avant de terminer avec une réflexion sur la pédagogie universitaire (2.2.4).

### **2.2.1 Le cadre universitaire de la formation des enseignants du secondaire**

Traditionnellement au Cameroun, il est admis que c'est dans le supérieur que se fait la formation des enseignants destinés au secondaire. Or, même si certains auteurs plaident en faveur de la professionnalisation en milieu universitaire (Charlier, Milstein, Boxus, & Biéma, 2015), la formation

dans le supérieur n'est pas toujours construite pour favoriser l'articulation entre la réflexion alimentée par les savoirs et l'action professionnelle : il est rare que les enseignants du supérieur : y compris ceux qui sont engagés dans la formation des enseignants : aient reçu au préalable une formation en ingénierie de formation qui soit spécifique à leur fonction de formateur (Altet, 2019). En effet, d'autres recherches ont établi que la tendance qui domine l'identité des personnels universitaires intervenant dans la prise en charge des élèves-professeurs est le fait qu'ils sont plus à l'aise dans la peau des enseignants que dans celle des formateurs (Benziane & Senouci, 2007) : du fait de l'universitarisation, l'identité de l'enseignant-chercheur l'emporte sur celle du maître-formateur. C'est ainsi que n'ayant pas eux-mêmes reçu une formation professionnelle particulière qui les démarque par rapport aux autres enseignants du supérieur, leur formation universitaire de base ne les destine pas à être des formateurs de formateurs : la transmission des connaissances reste alors la base de leurs pratiques pédagogiques.

C'est pour permettre de faire avancer ce débat qu'au cours des 25 dernières années, les concepts de *Connaissance du Contenu* et de *Connaissance Pédagogique du Contenu* [que les anglosaxons désignent respectivement par *Content Knowledge* (CK) et *Pedagogical Content Knowledge* (PCK)] ont été discutés, puis largement acceptés dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation (Berry et al., 2016) : depuis lors, comme cela a été développé à la section 1.1.3 du chapitre d'introduction, ces concepts permettent de mieux appréhender le rôle des différences structurelles dans la formation des enseignants (Kleickmann et al., 2013).

C'est en 1986 que Shulman et Sykes ont proposé pour la première fois que la base de connaissances pour l'enseignement soit considérée comme l'ensemble de la compréhension et des compétences, du dispositif et des valeurs, du caractère et de la performance qui, pris collectivement, constituent la capacité à enseigner (Shulman & Sykes, 1986). A partir de cette considération, les éléments clés du concept de connaissance du contenu pédagogique sont : la connaissance des représentations du contenu spécifique et des stratégies d'enseignement

d'une part, et la compréhension des difficultés d'apprentissage et des conceptions des personnes en formation sur le contenu spécifique d'autre part. Tandis que la connaissance du contenu pédagogique se rapporte à la connaissance de la meilleure façon de représenter et de formuler le sujet pour le rendre compréhensible aux autres, la connaissance du contenu, quant à elle, décrit la compréhension qu'un formateur a des structures de son domaine (Krauss et al., 2008). Ramené au cadre de la présente recherche qui s'intéresse aux pratiques enseignantes des formateurs, il devient évident de s'appuyer sur le fait que les connaissances des formateurs ne doivent pas se limiter à la connaissance de la matière que les personnes en formation doivent maîtriser ; les formateurs doivent en plus posséder des connaissances de base sur le contenu du programme à un niveau de compréhension beaucoup plus profond que celui des personnes en formation. C'est à travers ce processus que les personnes en formation pourraient être engagées dans la voie de la professionnalisation.

### 2.2.2 La professionnalisation et le développement professionnel

La professionnalisation est un concept polysémique qui renvoie tantôt à la socialisation professionnelle, tantôt au syndicalisme enseignant ou encore à leur identité professionnelle (Ardouin, 2003 ; Maingari, 2005). Cependant, malgré cette ambiguïté, dans les milieux de la formation et du travail, en même temps que la professionnalisation est l'objet de nombreux débats, l'on note également qu'elle n'est pas toujours réalisée malgré que de nombreuses formations prétendent être professionnalisantes. Selon Wittorski (2018), le concept de *professionnalisation* est irrémédiablement connecté à celui de *développement professionnel* : alors que la professionnalisation relève de l'intention d'une organisation de mettre un sujet en mouvement, le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au fil de leurs activités (Wittorski, 2018). Selon cette perspective, il sera question au cours de la présente recherche, d'examiner la manière dont les pratiques enseignantes des formateurs traduisent leur intention de mettre en mouvement les personnes en formation pour permettre la transformation de celles-ci au fil des activités qu'elles vont mener. Le terme ultime de cette transformation

est l'acquisition des compétences à travers l'exécution des tâches complexes. Autrement dit, les pratiques enseignantes déclarées par les formateurs doivent laisser entrevoir les liens entre les activités traduisant le développement professionnel d'une part, et les compétences traduisant la professionnalisation d'autre part.

Parlant de la professionnalisation proprement dite, Wittorski (2018) établit qu'elle peut se faire selon six les voies suivantes : (1) la logique de l'action (la formation sur le tas : adaptation des processus connus à une situation nouvelle), (2) la logique de la réflexion et de l'action (formation alternée entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage : recherche d'informations nouvelles à adapter à une situation inédite pour laquelle il y a échec des façons de faire habituelles), (3) la logique de la réflexion sur l'action (analyse des pratiques : réflexion rétrospective conduisant à la formalisation des pratiques propres), (4) la logique de la réflexion pour l'action (réflexion anticipatrice conduisant à la formalisation des pratiques nouvelles), (5) la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (intervention d'un tiers conduisant à la transmission de connaissances, la coconstruction de pratiques nouvelles et la modification des façons habituelles), et (6) la logique de l'intégration et de l'assimilation (formation magistrale : apprentissage de savoirs théoriques nouveaux et développement des compétences méthodologiques). Il convient de noter que pour chacune de ces dimensions, la professionnalisation peut se rapporter aux cinq objets suivants : l'activité (passage d'une activité bénévole vers un métier), le groupe exerçant l'activité (passage d'une communauté de membres vers un gain de prestige social et d'autonomie), les savoirs (développement d'un corps codifié de savoirs professionnels qui constituent le "jargon du métier"), les personnes exerçant l'activité, et la formation (Bourdoncle, 2000).

Dans le cadre de la présente étude, il est attendu de la description des pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants qu'elle puisse permettre d'identifier les facteurs du choix de leurs voies de professionnalisation. La littérature en sciences de l'éducation rapporte que ces facteurs peuvent être en rapport avec le formateur ou son enseignement : la discipline enseignée, le parcours professionnel du

formateur, la complémentarité entre les cours dispensés et les caractéristiques des personnes en formation (Charlier, Milstein, Boxus, & Biémar, 2015b).

### 2.2.3 La professionnalité enseignante

La professionnalité est conçue comme une expertise et une déontologie (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008). Rapportée au domaine des sciences de l'éducation, la professionnalité des enseignants est définie comme un système de normes et de valeurs en acte (Lantheaume & Simonian, 2012) ; cette conception va plus loin en considérant que la professionnalité des enseignants est liée à l'histoire de leur métier ainsi qu'à l'environnement de leur travail de même qu'aux attentes formulées par la société et les décideurs politiques.

S'appuyant sur les travaux de Bourdoncle (2000), Paquay (2007) a montré que la notion de professionnalité enseignante pouvait se décliner sous cinq aspects : l'organisation de l'activité, l'existence d'un groupe de professionnels, la structuration d'un ensemble de savoirs spécifiques, l'acquisition et le partage de ces savoirs par le groupe et enfin la formation. A partir de ce préalable, quatre modèles de la professionnalité enseignante ont été identifiées ; ces modèles se rapportent aux typologies suivantes : le magister (qui est détenteur naturel du savoir), le technicien (qui apprend le métier à partir de savoirs pratiques), l'ingénieur (qui s'appuie sur des modèles scientifiques pour repenser son enseignement), et le professionnel ou praticien réflexif (qui articule son savoir-faire entre pratique et théorie, alimentant l'une avec l'autre) (Bishop, 2013). Etant donné que la formation des enseignants se fait dans le supérieur, il y a lieu de s'interroger sur la pédagogie universitaire.

### 2.2.4 La pédagogie universitaire

Pendant longtemps, les travaux relatifs aux pratiques enseignantes à l'université étaient rares. En effet, jusqu'à une date récente, les universitaires considéraient comme saugrenu, le fait que l'on puisse étudier leurs pratiques pédagogiques : la pédagogie était ainsi relayée au second plan, le podium étant réservé avantagement à la recherche. A cet effet, certains

auteurs ont établi que "les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession" (Colet & Berthiaume, 2009). Dans une telle conception, l'approche magistrale et frontale de la relation pédagogique est restée la pratique d'enseignement la plus répandue dans le supérieur. Cependant, la littérature en sciences de l'éducation rapporte que depuis une dizaine d'années, la pédagogie universitaire est un courant en plein développement (Ketele, 2010).

Dans le cadre du présent examen de l'état de la recherche sur la question des pratiques enseignantes, il est apparu indispensable de se pencher sur la pédagogie universitaire car en matière de formation des enseignants, l'université se positionne comme étant incontournable : pour la formation initiale d'une part, les enseignants universitaires sont les premiers acteurs ; en ce qui concerne la formation continue d'autre part, les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux qui en ont la charge sont généralement issus des Ecoles Normales Supérieures qui relèvent du supérieur. Étant donné que ces différentes catégories de formateurs d'enseignants sont en lien étroit avec le même moule que représente l'enseignement tertiaire, il devient absolument important d'interroger la pédagogie universitaire qui en est le socle.

L'examen de la littérature actuelle montre que même si à ce jour plusieurs études se sont penchées sur les caractéristiques qu'un bon enseignant d'université devrait avoir, les résultats auxquels ces travaux sont parvenus ne font pas l'unanimité (Russell, 2018 ; Scartezini & Monereo, 2018 ; Shower, 2017). Qu'à cela ne tienne, un consensus est établi autour du fait qu'un enseignant d'université devrait réunir les deux qualités minimales suivantes : connaître la discipline qu'il enseigne (*Content Knowledge*), et posséder des connaissances pédagogiques permettant un enseignement adéquat (*Pedagogical Content Knowledge*) ; à ceci, s'ajoute le fait pour l'enseignant, d'avoir la capacité de combiner le pédagogique, l'humain et l'idéologique dans son objectif éducatif (Merellano-Navarro et al., 2021). Les concepts de connaissance du contenu (CK) et de connaissance du contenu pédagogique (PCK) ont été discutés à la section 1.1.3 de la présente dissertation.

Adangnikou (2009) indique que d'une manière générale en Europe, c'est dans le cadre des sciences de l'éducation que s'inscrit la recherche sur la pédagogie universitaire. Selon cet auteur, dans une perspective d'amélioration, la pédagogie universitaire s'intéresse aux pratiques d'enseignement et aux apprentissages des étudiants ainsi qu'à l'évaluation de ces deux dimensions (Adangnikou, 2009). D'autres auteurs soutiennent par contre que lorsque l'on parle de pédagogie universitaire, cela ne renvoie pas aux pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, mais plutôt aux dispositifs organisationnels (Duguet & Morlaix, 2012). Quoi qu'il en soit, il est clairement établi aujourd'hui qu'il y a lieu de professionnaliser le métier d'enseignant d'université et que la formation des enseignants du supérieur constitue un réel enjeu (Bailly et al., 2015) où la vision des pratiques enseignantes des formateurs doit être centrée sur les personnes en formation et axée sur les compétences et l'efficacité personnelle (Stes & Van Petegem, 2011). Dans une telle perspective, le format traditionnel des cours magistraux est appelé à céder la place à un enseignement fournissant aux étudiants la possibilité de mener des activités favorisant la discussion et le traitement des problèmes concrets de leur environnement (Foaleng, 2014, p. 67) à travers des travaux de groupe. Une telle conception constitue une base didactique de la réflexion sur l'implémentation de l'APC à l'université dans la formation des enseignants.

### **2.3 La formation des enseignants et l'amélioration de la société**

L'enjeu social de la formation des enseignants est tellement important que dans certains pays européens et nord-américains, de très fortes sommes d'argent sont investies dans la profession d'enseignant (Darling-Hammond, 2010). Ceci montre l'intérêt que les décideurs politiques accordent de plus en plus à ce secteur. En retour, la littérature économique reconnaît le rôle de l'éducation et du capital humain dans la promotion de la croissance des économies et l'amélioration du bien-être humain (Verspoor, 2008).

Par ailleurs, la recherche en sciences de l'éducation a unanimement établi que la production des leaders de l'éducation socialement responsables passe par une bonne formation des enseignants (Petarca et al.,

2017). Allant plus loin en ce qui concerne la contribution de l'éducation à l'amélioration de la société, Scheunpflug et Asbrand (2006) pensent que dans les discours sur l'éducation globale, deux aspects principaux retiennent l'attention : la normativité de l'idée de justice d'une part et la relation entre le développement et l'éducation d'autre part. Ces deux questions sont abordées selon deux courants de pensée : d'une part, l'on a la théorie dite de l'action ; elle est fondée sur une vision holistique du monde et des êtres humains et stipule que les objectifs et les contenus éducatifs normatifs (tels que la solidarité, la tolérance, l'empathie, une vision holistique du monde) sont centraux et visés ; d'autre part, il y a la théorie des systèmes ; celle-ci est bâtie sur le constructivisme et stipule que l'éducation globale vise principalement à permettre le développement des apprenants en termes d'acquisition de compétences adéquates pour la vie dans une société mondiale, pour pouvoir faire face à la complexité et à l'incertitude (Scheunpflug & Asbrand, 2006a). Pour assurer cette éducation globale, il est important qu'en amont, les enseignants aient reçu une formation de qualité qui leur permette de garantir la transformation sociale. C'est la raison pour laquelle les pratiques d'enseignement devraient être fondées sur le lien entre l'école et la vie, étant entendu qu'il est essentiel que les enseignants possèdent à la fois les compétences pédagogiques et les dispositions professionnelles nécessaires pour s'attaquer à des problèmes sociaux de plus en plus mondialisés et former des élèves de plus en plus diversifiés sur le plan culturel (Spalding, 2013 ; Vigo Arrazola & Bozalongo, 2014).

L'éducation contribue à l'amélioration de la société à travers l'enseignement des compétences sociales. A cet effet, le discours en science de l'éducation a établi que l'enseignement des compétences sociales peut être une contribution à la paix dans la société et à la qualité de l'éducation centrée sur l'apprenant. Pour cela, Krogull et ses collaborateurs (2014) pensent qu'il faut veiller aux aspects tels que : (1) le contenu (sa clarté, le rapport entre le savoir scolaire et le monde réel, le lien avec ce qui a déjà été appris, la prise de conscience du non-savoir, l'orientation des compétences et la durabilité), (2) les méthodes fondées essentiellement sur

l'activation cognitive (la cartographie des opinions et des attitudes, la méthode des fiches interrogatives, l'arbitrage et la discussion des déclarations, le "Cours avec adages", le travail avec des textes, le travail en groupe ou en partenariat, les projets, la recherche, le débat du *pour* et du *contre*, l'atelier du futur, les jeux de rôle, l'aquarium, le double cercle ou roulement à billes, la galerie, la présentation en relais, l'interview d'expert), (3) la gestion de la classe (mettant l'accent sur l'autonomisation et la reconnaissance avec renonciation au châtiment corporel, la maîtrise des tensions dues aux perturbations, et la pratique du feedback), et (4) la mise en relation de ces éléments avec le programme dans le même temps ou de manière différée (Krogull, et al., 2014). Le volet social est donc très important lorsqu'il est question de définir un cadre permettant de comprendre l'enseignement et l'apprentissage. C'est pourquoi, au nombre des domaines de connaissances autour desquels est organisé ce cadre, les contextes et les objectifs sociaux de l'éducation occupent une bonne place.

#### 2.4 La démarche de recherche sur les pratiques enseignantes

La littérature en sciences de l'éducation a établi que pour mener des recherches sur les pratiques enseignantes, c'est en fonction des buts visés par ladite recherche que le chercheur choisit parmi les trois principales familles d'approches méthodologiques que sont : l'approche à visée prescriptive (qui cherche à identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces), l'approche à visée pratique (dont l'objectif est d'étudier les pratiques enseignantes en vue de les transformer) et l'approche à visée heuristique (dont le but est de décrire les pratiques enseignantes pour les comprendre et les expliquer) (De Saint-André et al., 2013). Etant donné que dans la présente recherche, l'objectif est de comprendre la manière dont les formateurs d'enseignants conçoivent la formation initiale et continue des enseignants, la visée d'une telle étude est heuristique. Pour atteindre les objectifs d'une telle étude exploratoire, l'approche de recherche qualitative est le choix méthodologique la plus appropriée (Mukamurera et al., 2022) : dans une telle perspective, les données peuvent être collectées à travers des entretiens. Après avoir procédé à la transcription de chacune des entrevues, il en résulte un verbatim (Bailey,

2008) qui est une reproduction intégrale des propos prononcés par chaque interviewé. A partir de ce moment, la démarche de recherche consiste à procéder au codage de la transcription : cette opération consiste à "découper les données (observation directe, discours, textes, images) en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces catégories" (Allard-Poesi, 2003, p. 245). Ces catégories peuvent soit être préalablement définies à partir de la littérature (on parle de démarche déductive), soit provenir du matériel empirique collecté (on parle de démarche inductive) (Miles & Huberman, 1984). La dernière phase de la démarche de recherche qualitative sur les pratiques enseignantes est l'abduction : elle intervient lorsque le codage (déductif et inductif) est terminé. L'abduction se déroule selon un processus itératif de familiarisation, de revisitation, de défamiliarisation et de mise en forme alternative (Timmermans & Tavory, 2012). En effet, après immersion du chercheur dans les données (Želinský, 2019), celui-ci procède à leur réexamen minutieux avant de les relire de manière réflexive pour en sélectionner les extraits les plus pertinents.

## **2.5 Conclusion : le gap à combler et la contribution de l'étude à l'amélioration de la qualité**

L'objectif de la revue de la littérature présentée dans ce chapitre était d'examiner comment la recherche actuelle a jusqu'ici traité la question des pratiques enseignantes dans le cadre de la formation des enseignants. Cet objectif s'adosse sur l'un des trois axes des activités de l'UNESCO en matière de formation des enseignants formulés par Marmoz (2015) à savoir : la connaissance du réel à travers les études et les enquêtes portant sur les activités descriptives et analytiques à côté des deux autres axes que sont : l'orientation de l'action (activités normatives et/ou incitatives) et l'engagement dans l'action (conception et exécution de projets).

Au terme de l'examen de la littérature mené dans ce chapitre, il apparaît que la recherche sur les pratiques enseignantes en éducation constitue un champ relativement nouveau (Maubant, 2007). Par ailleurs, en l'état actuel de la recherche en Afrique sub-saharienne en général et au Cameroun en particulier, l'on ne dispose pas de travaux rendant clairement compte de la façon dont la formation des enseignants est menée.

Cette situation montre alors un déficit dans la description, la compréhension et la réflexion sur les pratiques enseignantes qui sont déployées par les formateurs d'enseignants.

Dans le but de contribuer à combler ce gap, j'ai entrepris de mener une recherche visant à comprendre la manière dont les enseignants du secondaire sont formés. Pour ce faire, j'ai formulé la question principale de recherche suivante : Comment les formateurs conçoivent-ils la formation initiale et continue des enseignants ? Pour y répondre, je me propose d'amener les formateurs à parler eux-mêmes des pratiques qu'ils mettent en œuvre dans leurs contextes.

En plaçant les formateurs au centre du processus de recherche, cette approche écarte d'emblée les biais qui auraient pu découler des dispositifs d'observation des formateurs en action ou des perceptions erronées émanant des personnes en formation. Une telle démarche qui donne la possibilité aux formateurs de parler eux-mêmes de leurs pratiques enseignantes est une approche de recherche qui a été mise sur pied et développée en Amérique du Nord et en Europe dans le champ de l'éducation pour permettre de comprendre comment les formateurs perçoivent la formation qu'ils offrent (Altet, 2017 ; Chené et al., 2007 ; Cochran-Smith & Lytle, 1993 ; Kiggundu & Nayimuli, 2009), mais qui est peu courante dans les pays en développement.

La formation des enseignants a été identifiée comme l'une des cibles du 4<sup>e</sup> Objectif de Développement Durable susceptible de contribuer à promouvoir l'éducation tout au long de la vie pour tous (Karalis et al., 2007 ; Oliveira Pires, 2003). C'est ainsi que pour asseoir la conception selon laquelle l'éducation est un bien public mondial et un droit humain fondamental pour une planète durable, l'UNESCO (Marmoz, 2015) soutient que la formation des enseignants doit viser la transformation personnelle (Abbas et al., 2012 ; Anderson, 2017 ; Onorato, 2013), la résilience (D'Emidio-Caston, 2019 ; Mansfield et al., 2016) et la paix (Baker et al., 2008 ; Balili et al., 2013 ; Brantmeier, 2011). Afin de savoir si la formation reçue par les élèves-professeurs et les enseignants novices concourt effectivement à l'atteinte de cet objectif, il est important de se documenter sur les pratiques enseignantes qui sont déployées par les formateurs dans

ce processus, en dépit du fait qu'il existe très peu de repères dans ce sens en Afrique francophone (Altet, 2017).

### 3 Méthodologie et méthodes de recherche

L'objectif de l'étude empirique que j'ai entreprise dans le cadre du présent travail était de m'appuyer sur les pratiques enseignantes déclarées par les formateurs d'enseignants pour comprendre la perception qu'ils ont de la formation (initiale et continue dans le contexte du Cameroun en particulier et de l'Afrique sub-saharienne en général). Pour ce faire, dans ce chapitre, je me propose de présenter les principales articulations de l'approche méthodologique mise en œuvre : les stratégies qui ont été déployées pour permettre de mener à bien cette étude exploratoire. L'approche méthodologique est considérée comme l'ensemble de la démarche utilisée pour appréhender les pratiques enseignantes, à partir du choix de l'échantillon jusqu'à l'examen des retombées de la recherche (De Saint-André et al., 2013). Lorsqu'il est question de mener des recherches sur les pratiques enseignantes, la littérature en sciences de l'éducation s'est accordée sur le fait qu'il faut faire le choix entre trois familles d'approches méthodologiques en fonction des visées de la recherche. Ainsi, l'on a : l'approche à visée prescriptive, l'approche à visée heuristique et l'approche à visée pratique. Le tableau ci-après donne une vue synoptique des approches de chacune de ces familles en fonction de leurs buts, de l'objet de l'étude, des méthodes de collecte et de traitement des données.

Tableau 2 : Approches méthodologiques appliquées en recherche sur les pratiques enseignantes

Familles d'approche	But visé	Types d'approche	Objet de l'étude	Méthodes de collecte de données	Traitement des données
Approches méthodologiques à visée prescriptive	Identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces	Approches de type "processus produit"	Comportements (effectifs ou déclarés) de l'enseignant en classe	Questionnaire Observation	Analyses statistiques
		Les approches visant à évaluer les pratiques	Mise en œuvre d'une méthode d'enseignement (évaluation de ses effets)	Tests d'habiletés standardisés	Comparaison statistique des résultats

Familles d'approche	But visé	Types d'approche	Objet de l'étude	Méthodes de collecte de données	Traitement des données
		enseignantes			
Approches méthodologiques à visée heuristique	Décrire les pratiques enseignantes pour les comprendre et les expliquer	Enquêtes sur les pratiques enseignantes (macro-analyse)	Appréhender les multiples dimensions de la pratique enseignante à travers les pratiques déclarées par l'enseignant	Enquête par questionnaire (parfois suivie d'une enquête par entretien)	Statistiques descriptives
		Etudes de cas sur les pratiques enseignantes (microanalyse)	Sélectionner peu de participants et en faire une analyse approfondie	Observation Entretien (semi-dirigé ou non dirigé)	Analyse plurielle Analyse de contenu
Approches méthodologiques à visée pratique	Transformer les pratiques enseignantes en les étudiant	Recherche action	Pratiques d'enseignement et autres aspects de la pratique enseignante	Planification, action, observation et réflexion	
		Recherche collaborative	Un objet de formation (pour les enseignants) et un objet de recherche (pour le chercheur)	Analyse réflexive	

Source : adapté de (De Saint-André et al., 2013b ; Miles & Huberman, 2003 ; Mukamurera et al., 2022)

A l'analyse du tableau ci-dessus, il apparaît que le présent travail se positionne comme une étude sur les pratiques enseignantes des formateurs selon une approche méthodologique basée sur une visée heuristique dont les modalités qui seront décrites en détail dans ce chapitre.

Pour ce faire, je commence par fixer le cadre méthodologique de cette étude en précisant et en justifiant le choix de la méthodologie ainsi que le paradigme de recherche sur lesquels s'appuie ce travail (3.1). Ensuite, je procède à la description des méthodes spécifiques qui vont être mises en œuvre pour permettre la collecte des données (3.2) : il s'agit pour cela de décrire en détail la sélection des participants à l'étude, l'élaboration des instruments de collecte et les techniques utilisées. Après cela, je présente les méthodes de traitement et d'analyse des données collectées (3.3) ainsi que les indicateurs de la qualité de ma recherche (3.4). Pour terminer, la dernière section de ce chapitre met en lumière les difficultés rencontrées (3.5).

### **3.1 Les choix méthodologiques et leur justification**

La recherche sur les pratiques enseignantes a d'abord été développée en Amérique du Nord avant de donner lieu plus tard à de nombreux travaux en Europe. Depuis lors, il a été établi que l'étude des pratiques enseignantes ne se réduit pas simplement à un examen de la mise en œuvre méthodique d'un ensemble de procédures préalablement établies (Altet, 2019). En effet, le niveau de complexité du travail d'un formateur impose que la conception des pratiques soit plus dynamique. Il importe donc, lorsque l'on se propose de procéder à une étude sur les pratiques enseignantes, de clarifier l'approche méthodologique que l'on envisage d'adopter, avant de décliner les méthodes de collecte de données ainsi que les procédures de traitement des données.

Cette section vise à préciser les choix méthodologiques qui ont encadré la présente recherche. En effet, lorsqu'il est question d'étudier les pratiques enseignantes dans le but de les décrire et de les interpréter, la recherche suggère que deux alternatives de recherche puissent être envisagées (Talbot, 2012, p. 65) : soit le chercheur procède de manière extrinsèque en privilégiant le regard de l'observateur (Bru, 2020), soit il décide d'avoir une approche intrinsèque en s'appuyant sur l'analyse des déclarations des formateurs sur leurs pratiques (Lefevre, 2005). Ce préalable renforce la position scientifique selon laquelle pour toute recherche, il est important d'indiquer d'entrée de jeu en les justifiant, les

choix méthodologiques qui représentent les différentes postures selon lesquelles l'étude va être conduite. Sur la base de ce qui précède, je vais commencer par décrire la méthodologie qui a fondé ma recherche (3.1.1) avant de poursuivre par le paradigme sur lequel ce travail s'est adossé (3.1.2). Pour terminer, je me propose de montrer le point d'ancrage entre les choix méthodologiques que j'ai opérés et la formation des enseignant qui est le phénomène à l'étude (3.1.3).

### **3.1.1 La méthodologie de mon étude : une recherche qualitative**

La présente recherche sur les pratiques enseignantes déclarées des formateurs d'enseignants a une finalité compréhensive. En effet, il est question de comprendre comment les formateurs procèdent à la formation des enseignants du secondaire général. Pour cette étude exploratoire, mon choix méthodologique a porté sur une approche de recherche qualitative. Dans cette section, je commence par présenter un aperçu des contours de la tradition qualitative avant de justifier le choix de cette tradition pour conduire mon étude. Pour terminer, je positionner la tradition qualitative dans le contexte de la recherche sur les pratiques déclarées des formateurs d'enseignants.

#### **La tradition de recherche qualitative**

Dès l'entame d'un processus de recherche, le choix de l'approche qualitative est une option qui obéit à des critères objectivement établis. A cet effet, beaucoup d'auteurs pensent que pour comprendre ce qu'est la tradition de recherche qualitative, il faut prendre en considération les trois composantes suivantes : les bases théoriques, les procédures ou méthodes, et les outils ou techniques pour recueillir des données et les analyser (Aubin-Auger et al., 2008 ; Domínguez, 2017 ; Jordan, 2018). La conjonction de ces éléments permet alors de considérer la recherche qualitative comme un ensemble de procédures et de techniques d'investigation qui permet d'étudier les opinions des personnes sur un sujet particulier et dans un contexte précis, en donnant un aperçu de leurs comportements et de leurs perceptions. En effet, lorsque le phénomène

que l'on se propose d'étudier est difficilement mesurable de manière objective, l'approche qualitative est la plus appropriée. Allant dans le même sens, Savin-Baden et Howell Major (2012, p. 3) estiment que "les chercheurs qualitatifs étudient les choses dans leur contexte naturel, en essayant de comprendre ou d'interpréter les phénomènes en fonction des significations que les gens leur apportent" (traduction libre) (Savin-Baden & Howell Major, 2012). Dans le cadre de la présente recherche, il s'agissait de comprendre comment la formation des enseignants est perçue par les formateurs eux-mêmes, que ce soit en contexte de formation initiale ou dans le cadre de la formation continue.

### **Justification du choix de la tradition qualitative**

Deux arguments ont été retenus pour justifier le choix porté sur la tradition qualitative en vue d'encadrer cette étude : le premier argument porte sur l'environnement de la recherche, alors que le deuxième est en lien avec la visée de la recherche d'une part et la nature des données collectées d'autre part.

Concernant l'environnement de la recherche, lorsque l'on examine la littérature sur la formation des enseignants au Cameroun, il apparaît que très peu de travaux ont été menés selon une approche qualitative (Njoya, 2020). En effet, la documentation disponible dans le domaine de la formation des enseignants tend à avoir une orientation beaucoup plus quantitative que qualitative (Endeley, 2014b ; Nsamenang, 2012 ; Tambo, 1995 ; Tchamabe, 2010). Fort de ce constat et dans le souci d'enrichir le paysage du discours en sciences de l'éducation, il a semblé opportun d'envisager de conduire la présente étude selon une perspective de recherche qualitative.

Pour ce qui est de la visée de cette recherche dont le phénomène à l'étude s'inscrit dans le domaine de la formation des enseignants, lequel relève du social, il s'agit principalement de comprendre le sens que les formateurs d'enseignants donnent à leurs actions dans le contexte de l'exercice de leur métier. Lorsqu'une recherche a une telle visée, plusieurs auteurs s'accordent sur le fait que c'est la tradition qualitative qui se pose comme la perspective philosophique la plus indiquée pour soutenir ce

travail (Altet, 2020 ; Clanet & Talbot, 2012b ; Dumez, 2012 ; Savin-Baden & Howell Major, 2012). La particularité de la philosophie dite qualitative réside dans le fait qu'elle s'intéresse essentiellement à des phénomènes humains et sociaux. Selon cette perspective, elle vise essentiellement à comprendre de quelle manière les personnes impliquées s'expriment sur le phénomène considéré et se comportent à son égard dans l'environnement où elles se trouvent. Reprenant le point de vue de Higgs et Cherry (2009), Savin-Baden et Major (2012, p. 36) pensent que la recherche qualitative est celle qui fournit au mieux plusieurs façons de comprendre la complexité inhérente au phénomène étudié et la variabilité du comportement humain et de son expérience (Higgs et al., 2009). Le dernier argument qui justifie le choix de cette tradition de recherche est le suivant : dans la tentative de vouloir comprendre la perception que les formateurs ont de la formation des enseignants à travers la description de leurs pratiques, il est envisagé d'accorder des entretiens aux formateurs. Or, sachant que le type de données collectées au travers des entretiens ne se prête pas aux calculs statistiques, mais que leur analyse permet une meilleure compréhension du phénomène à l'étude, la tradition qualitative est appropriée dans ce genre d'entreprise.

### **La tradition de recherche et le phénomène à l'étude**

Lorsque l'on se réfère aux questions de recherche de la présente étude, il devient évident que ce travail vise à comprendre ce qui se passe dans la formation des enseignants, notamment la manière dont les formateurs envisagent l'apprentissage et l'exercice de la profession enseignante. Il s'agit d'une étude de terrain qui prend appui sur des entretiens avec les acteurs de cette formation. Cette recherche aborde la question de la formation initiale et continue des enseignants non pas dans le but d'en mesurer la performance en vue de la quantifier et d'établir d'éventuelles corrélations avec des facteurs du milieu, mais plutôt dans une tentative de saisir la réalité de ce phénomène telle qu'elle est vécue par les formateurs dans leurs processus de l'apprentissage à l'enseignement. Cette étude ambitionne de parvenir à des connaissances objectives, réelles et satisfaisantes sur le processus d'acquisition des compétences tant par les

futurs enseignants que par les novices qui sont déjà en exercice sur le terrain. Il s'agit de chercher à comprendre le phénomène de la formation des enseignants selon une perspective interne, en collant de près aux données fournies par les formateurs d'enseignants eux-mêmes ; une telle introspection est susceptible non seulement de permettre de saisir d'une façon plus valable la réalité de la formation des enseignants, mais aussi de développer des schèmes explicatifs plus précis et mieux articulés sur leur réalité professionnelle quotidienne. Dans un tel contexte, la tradition qualitative se prête mieux à ce processus exploratoire.

### **3.1.2 Le paradigme de la recherche : une posture constructiviste**

Après avoir décidé que la présente étude allait être menée selon la tradition qualitative, l'étape suivante a été celle du choix du paradigme de la recherche. A cet effet, l'option a été celle d'une posture constructiviste.

#### **Le paradigme constructiviste**

Le paradigme dit constructiviste est un des modèles théoriques du fonctionnement humain qui représente une vision d'ensemble de la réalité. Selon Paillé et Muchielli (2021), en même temps qu'il se démarque des approches béhavioriste, cognitiviste, humaniste, phénoménologique, psychanalytique et transpersonnel, ce paradigme ne relève pas du fonctionnement social (fonctionnaliste, structuraliste, interactionniste, ethnométhodologique) ou de la dynamique culturelle (évolutionniste, relativiste, matérialiste, ritualiste) (Paillé & Mucchielli, 2021). La signification de la terminologie constructiviste est multiple, malgré son apparente simplicité (Fetters et al., 2013). Pour ce qui est de la présente étude, il est admis que l'image que les formateurs d'enseignants vont donner de la réalité de leurs activités ne sera pas le reflet exact de ce qui se passe ; cette réalité va être modifiée par leur esprit de manière à ce que les formateurs d'enseignants vont avoir des significations différentes pour faire émerger le sens du phénomène face auquel ils sont confrontés. A partir de l'interprétation de cette diversité, la perspective constructiviste est celle qui semble être la mieux indiquée pour permettre de faire émerger le sens de ces significations dans leur contexte précis en prenant en

compte la subjectivité et l'objectivité des expériences ainsi que des idées de ces formateurs.

### **Justification du choix du paradigme constructiviste**

Le choix porté sur le paradigme constructiviste se justifie par le fait que la présente recherche revêt un caractère social et s'inscrit dans une perspective compréhensive. En effet, dans cette étude, les participants vont s'appuyer sur leurs expériences personnelles pour parler de la manière dont ils procèdent pour former les enseignants en formation initiale ou en formation continue. A partir de cette description, il va se construire une certaine diversité dans les significations que les formateurs donnent du processus de la formation des enseignants.

#### **3.1.3 Le rapport entre les choix méthodologiques et le phénomène à l'étude**

La recherche qualitative est une occasion pour les chercheurs de s'intéresser à des phénomènes divers et variés qui peuvent être des attitudes, des perspectives ou des cultures (relatives à des individus ou à des groupes), des structures (organisationnelles, sociales ou linguistiques), des processus (en termes d'actions et d'événements), ou des concepts (Savin-Baden & Howell Major, 2012). Le phénomène auquel la recherche qualitative dont il est question dans cette étude a choisi de s'intéresser s'inscrit dans le cadre d'un processus : celui de la formation initiale et continue des enseignants du secondaire général au Cameroun. La formation est comprise ici dans le sens théorique de la *socialisation* telle que systématisée par Savin-Baden & Major (2013, p. 92) : "un processus par lequel les individus acquièrent des habitudes, des croyances et des connaissances accumulées de la société à travers l'éducation et la formation pour devenir membre d'un groupe ou d'une organisation" (traduction libre). A cet effet, étant donné que la visée de ce travail est relative à la compréhension de l'un des axes sur lequel se fonde l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mon étude a été conceptualisée comme une recherche empirique qui cadre parfaitement aussi bien avec la tradition qualitative qu'avec le paradigme constructiviste.

La revue de la littérature établie au chapitre précédent a montré que dans le contexte camerounais, très peu de travaux de recherche qualitative ont porté sur la thématique des pratiques enseignantes dans la formation des pré-enseignants et des enseignants novices, raison pour laquelle les connaissances dans ce domaine font défaut jusqu'à présent. Dans une telle situation, l'approche de recherche que j'ai adoptée a été celle qui soit en mesure de combler ce gap : une étude qualitative fondée sur des données empiriques collectées au travers des entretiens individuels avec des formateurs d'enseignants. Il s'agit d'une approche méthodologique à visée heuristique dont le but est de permettre de décrire les pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants en vue de les comprendre et de les expliquer (voir 2.2).

La présente étude ne vise ni à évaluer les pratiques enseignantes pour en identifier les plus efficaces et dénoncer les moins performantes (comme c'est le cas dans une approche à visée prescriptive), ni à les transformer pour les améliorer (comme c'est le cas dans une approche à visée pratique). L'objectif de ma recherche est plutôt de décrire la variété des pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants en vue de les comprendre et les expliquer : c'est la raison pour laquelle j'ai opté pour l'approche méthodologique à visée heuristique. Pour ce faire, la sélection des participants se fera selon les principes de l'échantillonnage théorique et je procéderai à la collecte des données à travers des entretiens semi-structurés. Les données ainsi recueillies seront traitées selon les méthodes de l'analyse de contenu.

### **3.2 La collecte des données**

La collecte des données est l'ensemble des opérations qui m'ont permis de recueillir l'information dont j'avais besoin pour répondre à mes questions opérationnelles de recherche. Elle a été faite à travers des entretiens individuels. En science, les entretiens individuels représentent l'une des stratégies de collecte de données qualitatives les plus courantes et constituent une excellente approche lorsque l'on a besoin de recueillir des informations hautement personnalisées. Il s'agit des entretiens conversationnels que l'on réalise en posant des questions ouvertes qui permettent

à l'enquêteur d'obtenir un contexte riche et détaillé, et aux participants de répondre de manière narrative, librement et longuement, plutôt que de choisir parmi un nombre défini de réponses.

Dans cette section, après avoir décrit la manière dont les participants ont été sélectionnés (3.2.1) ainsi que la stratégie de collecte des données y compris les moments et les lieux de collecte (3.2.2), j'explique le processus d'élaboration de l'instrument de collecte à partir de sa conception jusqu'à la transparence du matériel collecté en passant par l'interaction avec les personnes impliquées (3.2.3). Je vais terminer en précisant les aspects éthiques de cette opération (3.2.4).

### **3.2.1 La sélection des participants : l'échantillonnage théorique**

Pour que la démarche compréhensive de l'étude que j'ai entreprise sur les pratiques enseignantes déclarées par les formateurs soit effective, il m'est apparu indispensable de cerner rigoureusement le champ de l'investigation empirique afin de pouvoir mettre en œuvre l'approche qualitative choisie (Gentles et al., 2015). Ceci allait me permettre d'engager une démarche interprétative des données verbales collectées. A cet effet, afin de rendre possible la description des aspects sociaux de la réalité telle que vécue par les formateurs d'enseignants, je me propose dans cette section, de préciser les bases théoriques des méthodes et des techniques de recueil des données selon la tradition qualitative que j'ai adoptée. Pour ce faire, je commence par présenter la stratégie de l'échantillonnage que j'ai mise sur pied avant de décrire les caractéristiques des participants à l'étude.

#### **La stratégie de l'échantillonnage : la Grounded theory**

Pour comprendre comment les formateurs d'enseignants perçoivent la formation des élèves-professeurs ou des enseignants novices à la profession enseignante, j'ai procédé à la constitution d'un échantillon (voir Annexe 1) : pour cela, j'ai sélectionné parmi les formateurs d'enseignants exerçant dans les institutions du Cameroun, ceux qui pouvaient accepter de décrire leurs pratiques enseignantes en parlant notamment de leurs stratégies en ce qui concerne la préparation (avant la formation proprement dite), la présentation (les caractéristiques des tâches auxquelles ils

soumettent les personnes en formation), l'organisation (le déroulement des séquences de formation) et l'encadrement (les difficultés rencontrées). La technique d'échantillonnage que j'ai adoptée a été celle de la théorisation ancrée : la théorisation ancrée est la traduction française de ce que les auteurs anglo-saxons désignent sous l'appellation de *Grounded theory*. Cette approche méthodologique mise au point en 1967 par Glaser et Strauss (Dunne, 2011 ; Paillé, 2011), a ensuite été revue et enrichie par les mêmes auteurs, tantôt de manière collaborative (Glaser et al., 2009), tantôt séparément (Corbin & Strauss, 2009 ; Méliani, 2013).

J'ai porté le choix sur cette stratégie en m'appuyant sur le fait que selon la littérature, lorsqu'une recherche qui est fondée sur un paradigme qualitatif envisage de faire en sorte que la collecte des données et leur analyse soient menées simultanément, la méthode par théorisation ancrée est la plus appropriée. L'échantillonnage théorique est un processus de collecte des données qui vise à produire une théorie. Pour cela, les données sont constamment analysées dans le but de savoir où conduira la prochaine question théorique. La saturation théorique est atteinte lorsque les nouveaux entretiens renseignent des faits déjà observés. L'atteinte de cette saturation se fait à travers des caractéristiques théoriquement intéressantes de l'échantillon, ce qui lui confère des qualités maximales (Hlady-Rispal, 2015).

Fondé sur cette stratégie dite de la *Grounded theory*, le dispositif théorique de sélection des participants a évolué selon deux modalités successives : d'abord un échantillonnage délibéré au début du processus de collecte des données, et ensuite un échantillonnage théorique tout au long de l'étude. L'échantillonnage initial a permis de choisir délibérément au départ un groupe de sept enseignants à qui des entretiens individuels ont été administrés. Ainsi, les sept premières interviews ont été accordées à six hommes et une femme. Dans la suite du processus de la collecte des données, les participants ont été choisis selon le principe de *l'échantillonnage théorique* (Anadón & Guillemette, 2007 ; Gentles et al., 2015 ; Glaser et al., 1968 ; Méliani, 2013) : sélectionner des cas ou des groupes de cas selon des critères spécifiques concernant leur contenu au lieu d'utiliser des critères méthodologiques abstraits. A cet effet, ce sont les résultats de

l'analyse des données précédemment collectées qui ont déterminé chaque fois le choix des participants suivants, jusqu'à ce que la saturation soit atteinte, c'est-à-dire lorsque l'analyse des nouvelles données collectées n'apportera plus d'informations supplémentaires (Dunne, 2011).

Chaque interview enregistrée au préalable, a été transcrite par la suite, puis traduite de l'Anglais au Français le cas échéant. Tout au long de la collecte des données, l'intention était de recréer le sens que les formateurs donnent à l'acquisition des compétences à travers leurs pratiques d'enseignement-apprentissage, la posture de recherche ayant donné tout le pouvoir aux participants (Corbin & Strauss, 2009 ; Giordano & Jolibert, 2012).

### **Les caractéristiques des participants**

Le premier critère de sélection des acteurs sociaux devant être interviewés dans le cadre de cette étude était leur implication dans la formation à l'enseignement, que ce soit dans la formation initiale ou dans la formation continue. Il s'est agi spécifiquement des formateurs en poste dans les Ecoles Normales Supérieures, les Facultés des Sciences de l'Éducation, les Inspections Régionales de Pédagogie pour l'enseignement secondaire général, et certains programmes de formation intervenant dans les institutions gouvernementales ou privées. En effet, conformément à la question principale formulée dans le cadre de la présente étude, il était important que les participants à cette recherche soient des personnes intervenant soit comme formateurs des élèves-professeurs en formation initiale, soit comme formateurs des enseignants novices en formation continue.

Après avoir posé cette base, le double souci qui a prioritairement guidé la sélection des formateurs a été celui de la comparaison et de la recherche permanente de similitude. A cet effet, pour que les interviewés puissent parler du même point de vue afin que plus tard la comparaison de leurs propos soit possible, deux perspectives analogiques communes ont été posées : le type de personnes à former et la spécificité des formateurs.

*Concernant le type de personnes à former*, les formateurs retenus pour être interviewés ont été ceux ayant la charge de former des enseignants du secondaire. Cette précision a permis d'éviter d'avoir à interviewer des formateurs dédiés à la formation des enseignants des Ecoles Normales des Instituteurs de l'Enseignement Général ou des Conseillers d'orientation (qui sont eux aussi formés dans les Ecoles Normales Supérieures).

*Concernant la spécificité des formateurs*, les critères retenus ont été les suivants : le genre, l'institution d'attache, l'ancienneté dans la profession, l'expérience dans l'enseignement, le type d'enseignement dispensé (soit des enseignements de spécialité telles que le Français, l'Anglais, les Mathématiques, l'Histoire, la Géographie et l'Education à la citoyenneté, soit des enseignements professionnels tels que la Pédagogie, la Didactique et la Psychologie).

En résumé, les 13 caractéristiques des interviewés se présentent comme suit :

*Le genre* : trois femmes et 19 hommes ;

*La fonction* : 12 participants sont des formateurs d'élèves-professeurs, neuf des formateurs d'enseignants novices, un intervenant dans les deux types de formation ;

*Le statut professionnel* : 19 formateurs sont en activité et trois à la retraite ;

*La langue de formation* : 18 participants utilisent le Français et quatre l'Anglais ;

*La langue pratiquée dans la Région d'activité* : 20 formateurs proviennent des Régions francophones et deux des Régions anglophones ;

*Le cycle déjà enseigné* : deux participants ont exercé dans le Primaire, quatre dans le Secondaire, 16 cumulativement dans le Secondaire et le Supérieur ;

*L'ancienneté dans le métier d'enseignant* : un seul des formateurs a une ancienneté de zéro à cinq et 21, une ancienneté de plus de cinq ans

*L'ancienneté dans la formation initiale* : sept formateurs ont une ancienneté comprise entre zéro à cinq ans et sept, une ancienneté de plus de cinq ans ;

*L'ancienneté dans la formation continue* : personne n'a une ancienneté de moins de 5 ans ; dix ont une ancienneté de plus de cinq ans ;

*La qualification professionnelle* : les participants sont titulaires des diplômes comme suit : un pour le DIPES 1, 18 pour le DIPES 2, un pour le DIPEN, et un pour le CAPIEMP ;

*La qualification académique* : quatre formateurs sont titulaires du Master, et 11 du Doctorat

*Le grade universitaire* : il y a sept Assistants, cinq Chargés de cours, trois Maître de Conférence, et un Professeur

*La profession du/de la conjoint(e)* : neuf conjoints sont des enseignants et onze exercent une profession non enseignante.

Pour ce qui est des caractéristiques liées à l'Institution d'attache des interviewés, les trois critères qui ont été retenus sont les suivants : la nature de l'institution d'attache, sa spécialité et son offre de formation.

*La nature de l'institution d'attache* : cinq formateurs proviennent des Ecoles Normales Supérieures d'Etat, un de l'Ecole Normale des Instituteurs d'Etat, quatre des Facultés d'une Université d'Etat, huit des Inspections Régionales de Pédagogie, deux des Instituts Privés d'Enseignement Supérieur, et deux des Instituts Privés non Universitaire ;

*La spécialité de l'Institution d'attache* : 17 participants proviennent des institutions qui sont spécialisés dans la formation professionnelle, quatre dans la formation académique et un, dans les deux spécialités ;

*L'offre de formation de l'Institution d'attache* : 12 participants proviennent des institutions qui offrent la formation initiale ; six font la formation continue et quatre pratiquent les deux offres de formation.

Il convient de noter que pour éviter le biais lié au phénomène de la "désirabilité sociale" qui est le risque de voir les participants donner les réponse qu'ils pensent adéquates en fonction des attentes du chercheur (De Saint-André et al., 2013), il a été envisagé que les enseignants exerçant dans l'institution à laquelle j'appartiens soient interviewés par un autre chercheur membre de la Communauté Doctorale d'Apprentissage mise sur pied par la Chaire des Fondations de l'Education à l'Université de Bamberg dans le cadre de la présente recherche doctorale, le collaborateur impliqué étant lui-aussi un doctorant engagé dans le même programme de recherche

Concernant les cours de spécialité dispensés en formation initiale, la présente étude a impliqué des enseignants universitaires dont quatre pour l'Histoire : Géographie : ECM, deux pour les Mathématiques, deux pour l'Anglais et un pour le Français. Trois formateurs dispensant des enseignements professionnels en formation initiale ont également été interviewés.

Quant à la formation continue, les interviews ont été menées auprès de neuf Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (dont quatre en Histoire : Géographie : ECM, quatre en Maths et un en Français) et un multiplicateur en service dans un institut privé non universitaire.

Le second souci méthodologique dans le présent travail a été de se rassurer que la manière dont les interviewés étaient stimulés à parler permettait chaque fois d'établir une relation d'interdépendance avec le problème à l'étude à savoir, comprendre en quoi consiste la formation initiale et continue des enseignants et sa contribution au développement des compétences professionnelles.

Pour ce qui est des aspects éthiques, après avoir présenté l'objet de l'entretien aux participants, l'intention d'enregistrer l'entretien leur a été clairement exprimée, de même que la garantie de la confidentialité et de l'anonymat de leurs propos (Scheunpflug et al., 2016). Ensuite, en ce qui concerne la validité des réponses, les participants ont été informés au préalable qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, mais qu'il s'agit simplement de collecter le maximum d'informations sur leur expérience en tant que formateurs d'enseignants. Les répondants ayant été prévenus que la longueur des entretiens allait dépendre d'eux, il a été noté que la durée moyenne d'un entretien était d'environ 45 minutes. Le protocole détaillé des entretiens se trouve en annexe 1 du présent travail.

Dans la sélection des participants j'ai scrupuleusement veillé à ce que toutes les qualités identifiées dans le travail d'échantillonnage précédent soient testées. Au fil de la collecte des données à travers les interviews, le phénomène des pratiques enseignantes mis à l'étude a été progressivement cerné. A partir du 12<sup>e</sup> tour codage, je me suis rendu compte que les interviews supplémentaires n'apportaient plus d'informations nouvelles et pertinentes, que ce soit pour la description des pratiques enseignantes

des concernés, de leur conception de la professionnalisation du métier d'enseignant ou des enjeux du processus de la formation des enseignants. J'ai alors considéré que la saturation avait été atteinte.

### **3.2.2 La stratégie de collecte des données : l'interview semi-structurée**

L'entrevue se pose comme la stratégie la plus appropriée pour procéder à la collecte des données lorsqu'une recherche vise à "obtenir des informations sûres [...] les opinions [...] des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations" (Van der Maren, 1996, p. 313). Etant donné que l'objet de la présente étude est de comprendre la perception que les formateurs d'enseignants ont de la formation initiale ou continue, la collecte des données a été conçue pour être menée à travers l'une des stratégies les plus utilisées dans les recherches qualitatives en sciences de l'éducation (Baribeau & Royer, 2013b) : l'entrevue semi-structurée. Dans cette stratégie de collecte des données, les questions posées ont davantage été considérées comme des stimuli pour permettre d'engager un dialogue profond entre le chercheur et le participant sur le terrain ; ceci donne la possibilité à l'expert sur le terrain de développer ses propres idées ainsi que ses expériences. Afin de permettre d'affiner davantage les arguments qui militent en faveur du choix de l'interview semiestructurée, trois critères ont été retenus : la nature de l'information à collecter, le type de questions à poser aux participants et le genre de réponses attendues.

En fonction de la nature de l'information à recueillir, l'on considère théoriquement que les données peuvent avoir un caractère public ou privé ; dans le cadre de la présente étude, les principales informations à collecter relèvent non pas de l'intimité des participants mais du domaine des avis publics : il s'agit de la compréhension professionnelle que les formateurs ont de leur travail. Pour ce qui est du type de questions à poser aux participants, celles que j'ai adressées aux formateurs ont été formulées de manière à être suffisamment ouvertes pour les stimuler à exprimer librement leur pensée. De plus, ces questions étaient conçues dans le but de les amener à donner des réponses qui leur étaient spécifiques : cette disposition écartait ainsi l'éventualité d'envisager des entrevues de groupe

car les réponses attendues devaient avoir un attribut individuel. Le caractère public des données à collecter, la liberté d'expression dont jouissaient les participants pour répondre aux questions ainsi que la spécificité de leurs réponses m'ont amené à porter mon choix sur une technique particulière : l'interview individuelle semi-structurée.

Les données informatives ont été collectées sur une période d'environ deux ans allant de mai 2017 à mai 2019. Au total, pour chaque participant, les informations suivantes ont été consignées : la date à laquelle l'entretien a été mené, le pseudonyme de l'interviewé, son genre, le type de formation dans laquelle le formateur était engagé, et la qualité du chercheur qui a procédé à la collecte : en plus du chercheur principal, deux co-chercheurs ont contribué à mener les entretiens (voir Annexe 3).

### **3.2.3 L'instrumentation : élaboration du guide d'entretien**

Pour atteindre l'objectif général de cette étude qui était de mettre en lumière (à partir du discours des formateurs d'enseignants) les pratiques enseignantes qui sont associées à l'acquisition des compétences professionnelles par les élèves-professeurs et les enseignants novices, un guide d'entrevue bilingue (Français/Anglais) a été construit (Baribeau & Royer, 2013) autour des huit items de base suivants : la nature du travail de formateur, le déroulement des séquences de formation, les activités d'apprentissage proposées aux personnes en formation, l'implication de ces personnes dans les activités de formation, la préparation des cours et des sessions de formation, les difficultés et les contraintes auxquelles les formateurs font face, l'interférence des activités extraprofessionnelles dans la vie professionnelle des formateurs, et le rapport que les formateurs établissent entre l'APC et la manière dont se déroulent la formation.

Le guide d'entretien bilingue a été élaboré autour des principales familles de stimulations suivantes : (1) une question introductive pour amorcer l'entretien, (2) des questions de relance focalisées sur les processus d'apprentissage et les méthodes utilisés par les formateurs, (3) des questions d'approfondissement pour permettre d'aller dans les détails des propos des interviewés sur les activités menées et l'implication des personnes en formation, (4) des questions explicites destinées à recadrer les

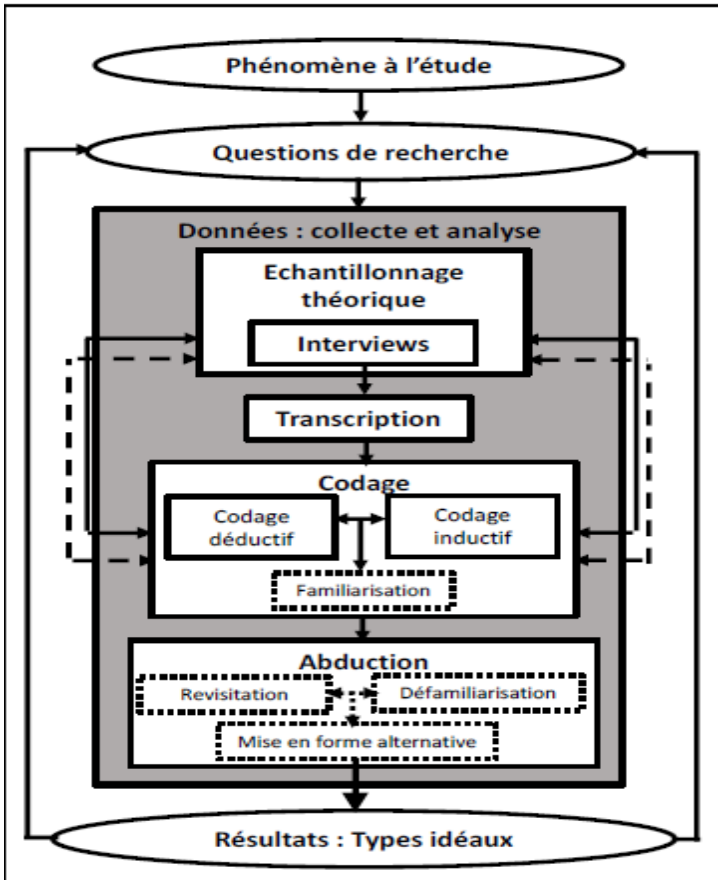
interviewés le cas échéant et aborder les aspects qui n'auraient pas été envisagés jusque-là, et (5) des questions de clôture pour mettre fin à l'entretien après avoir donné la possibilité à l'interviewé d'aborder d'éventuels aspects de son choix qui n'auraient pas été évoqués tout au long de l'entretien. Pour terminer, une rubrique portant sur les informations générales devait permettre de collecter les données personnelles concernant l'interviewé telles que le genre, le numéro de téléphone, la ville de résidence, la qualification académique et/ou professionnelle, le grade, l'ancienneté, l'expérience dans la formation des enseignants, les disciplines enseignées, les autres institutions dans lesquelles le formateur intervient, la profession du/de la conjoint(e). Ces informations ont été consignées dans un tableau dont le modèle est représenté par le Tableau 9 de l'Annexe 1.

En fonction de la langue de formation utilisée par les participants, les interviews se sont déroulées en Anglais ou en Français, conformément aux questions de recherche (déclinées au chapitre 1.3) et en veillant à la pertinence, à la validité et à la fiabilité des informations à recueillir (voir Annexe 2 : Guide d'entretien bilingue).

### **3.3 L'analyse des données**

Chaque tradition de recherche qualitative peut être mise en œuvre selon plusieurs procédés méthodologiques (Unger, 2005). La démarche d'analyse des données qualitatives est un processus très varié dans lequel le chercheur s'évertue à donner un sens à l'information (Creswell, 2013 ; Mihas, 2019). Parmi les multiples formes d'analyse qualitative, j'ai opté pour la présente étude, de gérer les données collectées selon le principe de l'analyse de contenu (Mayring, 2014). Pour ce faire, les interviews ont été soumises à la transcription avant d'être préparées pour le codage et l'abduction. La figure ci-après indique les étapes méthodologiques formelles de cette analyse abductive.

Figure 2 : Modèle de l'analyse abductive



Source : Adapté de Timmermans & Tavory et Želinský (Timmermans & Tavory, 2012 ; Želinský, 2019)

D'après ce modèle, le choix porté sur l'analyse de contenu se justifie par le fait que la procédure de codage est basée fondamentalement sur une modalité de passage alternatif de la déduction à l'induction. Dans cette section, pour décrire le processus de l'analyse de contenu, je me propose de commencer par l'opération de transcription (3.3.1) avant d'aborder la préparation du codage (3.3.2) où j'envisage de présenter tour à tour (a)

l'outil que j'ai choisi pour réaliser ce travail ainsi que la justification de ce choix, (b) l'élaboration du manuel de codes, et (c) la détermination des unités d'analyse ; après cela, je présente la procédure de codage proprement dit comme une alternance itérative entre la déduction et l'induction (3.3.3). Pour terminer, je décris l'abduction comme la phase de l'analyse de contenu qui permet de générer un certain nombre de critères à partir desquels j'allais dégager les différents types de compréhension que les formateurs d'enseignants ont de la formation (3.3.4).

### **3.3.1 La transcription des interviews**

La transcription d'une interview est l'action de dactylographier un texte à partir d'un enregistrement audio (Flick, 2014). En effet, des entretiens ouverts ont été menés auprès des enseignants (des ENS et des FSE), des Inspecteurs Régionaux de Pédagogie et des formateurs exerçant dans d'autres institutions de formation des enseignants, dans le but de comprendre la manière dont sont formés les élèves-professeurs et les enseignants novices du secondaire général au Cameroun. Toutes ces entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone. Dans la présente section, je décris la manière dont ces interviews ont été transcrites intégralement. La transcription des entretiens est la phase préparatoire des données en vue de leur analyse ultérieure : elle a consisté à transformer chaque enregistrement audio en un texte écrit.

Pour le présent travail, l'opération de transcription a obéi à des règles précises correspondant à un protocole de type verbatim pur (Bailey, 2008) qui assure l'exactitude des propos recueillis : pour cela, toutes les déclarations des interviewés ont été reproduites mot à mot, sans aucune modification, ni suppression ou reformulation ; au cours de la transcription, j'ai pris en compte les divers tics de langage des interviewés, leurs hésitations et leurs silences (Scheunpflug et al., 2016), les répétitions des mots, les erreurs de prononciation, les mots inachevés ainsi que les indications non verbales comme le rire, le soupir et le souffle. Pour transcrire

chaque interview, j'ai utilisé le logiciel MAXQDA<sup>2</sup> qui offre entre autres, la possibilité de contrôler la fidélité du travail effectué (Gizzi & Rädiker, 2021).

Le premier acte de l'opération de transcription a consisté à importer l'enregistrement audio de l'interview dans le logiciel. Dès que l'opération d'importation est terminée, MAXQDA affiche automatiquement un navigateur Multimédia à partir duquel l'enregistrement peut être réécouté. Ce navigateur offre par ailleurs, la possibilité de procéder à tous les réglages qui permettent d'écouter l'audio à la vitesse voulue en saisissant simultanément le texte correspondant dans la fenêtre ouverte à cet effet.

A la fin de la saisie, il en résulte un document au format Word constitué de plusieurs paragraphes : ce document est le récit écrit qui correspond à la reproduction intégrale des propos prononcés par l'intervieweur et le formateur au cours de l'entretien. Le dernier acte de la transcription a été celui de la numérotation (Leray, 2008) : c'est l'opération qui a consisté à convertir le document constitué de plusieurs paragraphes, en un texte numéroté par ligne (Freitag et al., 2018 ; Halcomb & Davidson, 2006 ; Rioufreyt, 2016). Pour ce faire, le logiciel MAXQDA offre la possibilité d'affecter automatiquement un numéro à chaque ligne du texte transcrit. L'Annexe 5 présente l'exemple de l'interview numéroté du formateur nommé Mbam (où I11 représente la question de l'Intervieweur et R11, la réponse de l'interviewé). Le document ainsi préparé est prêt à être codé.

Par ailleurs, il convient de préciser que les interviews qui ont été menées en Anglais ont été traduites en Français avant d'être transcrites. De plus, toutes les transcriptions se trouvent enregistrées sur un CD que j'ai soumis en même temps que la présente dissertation.

---

2 MAXQDA est un logiciel d'analyse qualitative des données qui permet aux utilisateurs d'organiser, d'évaluer et d'interpréter systématiquement des données textuelles et multimédias à l'aide de nombreuses fonctionnalités innovantes. Au début de ce travail, c'est la Version MAXQDA 12 que j'ai d'abord utilisée, puis elle a été successivement remplacée par des versions de plus en plus récentes : MAXQDA 18, MAXQDA 20, et MAXQDA 22.

### **3.3.2 La préparation du codage des interviews**

Chaque interview transcrite est destinée à être codée. Dans cette section, je décris tour à tour le processus d'anonymisation, l'outil de codage (en expliquant son choix et la justification de ce choix), le manuel de codage, les unités d'analyse, et la démarche de codage. Pour terminer, je fais un récapitulatif de toutes les actions de codage.

#### **L'anonymisation : une question éthique**

Sur la base du guide d'entretien dont la description a été faite à la section 3.2.3, les interviews ont pu être administrées aux participants après avoir obtenu leur accord pour l'enregistrement audio des entretiens ainsi que la garantie de la confidentialité et la confirmation de la fidélité de la transcription de leurs propos. Le fichier audio de chaque entretien a été renommé en tenant compte des enjeux à la fois éthiques et scientifiques tels que l'anonymat des répondants, le numéro et la date de l'interview. Grâce à un processus de double anonymisation formelle et factuelle, toutes les interviews ont été rendues déguisées : j'ai ainsi modifié tous les identifiants directs (noms et adresses) et indirects (lieux et institutions) susceptibles de permettre de reconnaître un participant. A propos des identifiants directs, j'ai choisi de remplacer les noms des interviewés par ceux des pays d'appartenance de toutes les personnes qui ont été en lien avec ce travail à travers l'Université de Bamberg. C'est en utilisant ces pseudonymes que j'ai procédé à la description des portraits des interviews (voir chapitre 4, section 4.1).

#### **L'outil de codage : choix et justification**

La littérature rapporte que jusque vers la fin des années 1989, l'analyse de données qualitatives se faisait quasiment de façon manuelle. Puis, au début des années 90, des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives ont été mis sur pied (Roy & Garon, 2013, p. 155). Depuis lors, de plus en plus de chercheurs pensent que pour un codage sûr et fiable il est préférable d'utiliser un logiciel spécialisé. Aujourd'hui, l'usage de ces logiciels fait désormais partie des pratiques en recherche qualitative. La présente

étude n'a pas dérogé à cette règle : à cet effet, j'ai utilisé le logiciel MAXQDA pour procéder au codage. MAXQDA appartient à la catégorie des logiciels qui sont dits d'analyse manuelle : dans le langage du traitement informatique des données de recherche, il s'agit d'un type d'analyse qui se rapproche le plus des méthodes traditionnelles d'analyse (Roy & Garon, 2013, p. 169) : le logiciel MAXQDA fournit ainsi un espace structuré qui m'a permis d'organiser mes idées et de les échanger avec d'autres chercheurs dans un cadre plus formel qu'offrait le Groupe de validation communicative des résultats<sup>3</sup> mis sur pied par la Chaire des Fondations de l'Éducation à l'Université de Bamberg.

Plusieurs raisons justifient le choix de ce logiciel. En effet, selon la littérature actuelle (Lejeune, 2017), MAXQDA aide au codage des unités de sens, facilite la classification des données et fournit une assistance précieuse lors de l'analyse et de la gestion des rapports (Roy & Garon, 2013, p. 156) ; selon le principe dit d'étiquetage (Lejeune, 2016), MAXQDA offre la possibilité de procéder à un codage systématique et contradictoire en permettant de placer des mots ou des expressions dans la marge des textes des transcriptions d'entrevues. MAXQDA est un logiciel dont la puissance d'analyse est la plus élevée (Roy & Garon, 2013, p. 156), avec une grande diversité des analyses (rapports texte, tableaux, graphiques, outils de visualisation) et de nombreuses possibilités d'exportation : MAXQDA est un "logiciel d'étiquetage réflexif" qui propose des fonctionnalités permettant d'éditer des diagrammes et d'organiser graphiquement les étiquettes (Lejeune, 2017, p. 218). Le logiciel MAXQDA 18 ainsi que les versions successives supportent le format des textes avancés tel que Microsoft Word (.docx). Or, étant donné que c'est selon ce format que les interviews ont été transcrites, la prise en charge de ces fichiers s'en est trouvée ainsi facilitée. Pour terminer, la fonction qui permet au logiciel

---

3 Ce Groupe de validation communicative des résultats était composé des personnes suivantes que je tiens à remercier sincèrement du fond du cœur. Il s'agit de : Dr. Emmanuel Niyibizi, Dr. Charles Gahutu, Dr. Etienne Uwajiyabo, Mathilde Umuraza, Dr. Jean Kasereka, Dr. Semerita Kamundu, Dr. Bulaya Jumapili, Dr. Emrah Ulker, Dr. Hassun Hishyar, Dr. Abraham Tangwe, Dr. Christine Nyiramana, Dr. Onjatina Raharijaona, Dr. Frederick Njobati et Pasteur Samuel Mutabazi.

MAXQDA de procéder à la transcription des fichiers de type audio confère à l'utilisateur la possibilité d'affiner le codage : pendant le processus de codage, j'avais la possibilité d'écouter le texte en même temps que je le lisais. Cette fonctionnalité a davantage renforcé la fiabilité du codage.

### **Le manuel de codage (codebook)**

La création du codebook est l'étape au cours de laquelle j'ai préparé des labels destinés à être affectés à des segments du texte issu de la transcription des interviews en vue de leur marquage. Ces labels sont encore appelés codes : ce sont "des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée" ; un code est donc considéré comme "une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche" (Blais & Martineau, 2006). Lorsque les codes sont préparés, ils sont destinés à être attachés à des "segments" de taille variable, pouvant être des mots, des locutions, des phrases ou des paragraphes entiers. Dans cette section, je précise comment j'ai procédé pour définir les codes.

Bien qu'il y ait une tradition très répandue dans la recherche qualitative qui consiste à développer des codes directement à partir des interviews en utilisant les phrases et les termes employés par les participants eux-mêmes, j'ai préféré partir des idées et des compréhensions préalables d'un vocabulaire théorique tiré de la littérature préexistante sur les pratiques enseignantes mises en œuvre dans la formation des enseignants (voir chapitre 2, section 2.4). En effet, les concepts invoqués dans mon étude ayant déjà fait l'objet de recherches antérieures pertinentes, j'ai procédé à la mise sur pied des catégories de manière déductive (Mayring, 2014) : les catégories ont été définies *a priori* c'est-à-dire avant le codage effectif des données. Je me suis appuyé sur mes questions opérationnelles de recherche et sur la littérature (AllardPoesi, 2003) pour dresser une liste initiale de catégories déductives que j'ai considérées comme essentielles : celles-ci devaient servir de squelette sur lequel mon analyse allait être construite. Les catégories déductives initiales que j'ai identifiées sont les

suivantes : (1) les stratégies et les méthodes mises en œuvre dans la formation initiale et la formation continue, (2) la nature des tâches et des activités auxquelles les formateurs soumettent les personnes en formation, (3) les modalités de préparation et de déroulement des séquences d'enseignement et des sessions de formation, (4) les facteurs influençant la formation, et les (6) informations d'ordre divers.

Par la suite, cette liste a été progressivement révisée tout au long de l'opération de codage : elle s'est enrichie avec des catégories inductives issues des données textuelles à partir du verbatim. En effet, sur la base de la littérature à propos de la théorie ancrée, je ne me suis pas seulement limité à des catégories déductives préconçues, mais j'en ai fait émerger d'autres de manière inductive à partir de l'examen des significations dans les interviews : (1) les attitudes des formateurs pendant les séquences de cours et les sessions de formation, (2) les facteurs influençant les activités d'enseignement et de formation. Au total, les cinq catégories que j'ai identifiées sont dites nominales parce qu'elles ont été définies de manière indépendante, sans aucun caractère hiérarchique entre elles (Lacy & Riffe, 1996). Elles correspondent en fait aux différentes dimensions que je me propose d'étudier (voir tableau ci-après). Chacune de ces catégories a été par la suite subdivisée en plusieurs démembrements que j'ai appelés des sous-catégories.

C'est sur la base de ces sous-catégories que j'ai défini les codes initiaux que j'ai décliné par la suite en codes de niveau 1, 2, 4, 4, 5 ou 6 (voir tableaux 10 à 34 des Annexes). Ces codes sont qualifiés de déductifs lorsqu'ils découlent de la littérature ; s'ils sont générés à partir du matériel textuel à analyser, ils sont dits inductifs.

L'élaboration du système de codes a souscrit à quatre exigences à savoir : l'exhaustivité, l'exclusivité, l'objectivité et la pertinence (Lejeune, 2017). En effet, l'attribution des subdivisions des sous-catégories que Huberman et Miles appellent "codes" (Miles & Huberman, 1984) a pris en compte le fait que qu'aucune portion du texte à coder ne devait être mise de côté : de cette manière, le caractère exhaustif des catégories a été préservé. De plus, pour qu'elles soient exclusives, les catégories ont été définies de manière à ce que les unités d'enregistrement se chevauchent

le moins possible, c'est-à-dire qu'elles ne puissent pas comporter plusieurs idées différentes. L'attribution des catégories ayant été faite selon une procédure déductive, celles-ci ont été définies de manière claire, transparente et sans ambivalence, ce qui a assuré leur objectivité. Pour vérifier la pertinence de cette opération de catégorisation, je me suis en permanence rassuré que les catégories identifiées ainsi que leurs définitions convergeaient de manière à permettre de comprendre comment les formateurs d'enseignants préparent les élèves-professeurs et les enseignants novices à acquérir les compétences nécessaires dans la profession enseignante.

Pour déterminer les propriétés ou les dimensions d'une catégorie (c'est-à-dire les sous-catégories qui la constituent), il est alors apparu important de spécifier le niveau d'inférence c'est-à-dire le degré de similarité entre les catégories. Pour cette raison, j'ai opté pour une catégorisation uniquement descriptive. C'est ainsi que j'ai considéré la préparation de la formation proprement dite, suivie de son déroulement et de l'évaluation ; les stratégies et les méthodes de formation réfèrent à l'enseignement interactif, l'enseignement direct, l'étude indépendante, le micro-enseignement, l'apprentissage expérientiel, l'APC, et l'Approche Par Objectifs (Altet, 2019b ; Charlier, Milstein, Boxus, & Biémar, 2015a ; Paquay, 2012). La description des tâches et des activités de formation vise à faire leur présentation en dégagant leurs caractéristiques (Merrill, 2002). Quant aux attitudes des formateurs, elles peuvent être envisagées à travers le suivi des activités, le climat d'apprentissage et la manière dont l'activation cognitive est menée par les formateurs le cas échéant. Pour ce qui est des facteurs influençant la formation, la littérature considère qu'ils peuvent être intrinsèques ou extrinsèques au formateur.

### **Les unités d'analyse**

C'est l'opération qui m'a permis de clarifier toutes les règles devant conduire à la segmentation des textes issus de la transcription de chaque interview. La littérature rapporte que trois types d'unités peuvent être identifiés : l'unité d'enregistrement, l'unité de contexte et l'unité de classification (Mayring, 2014). L'unité d'enregistrement est entendue comme

la plus petite composante du matériel qui peut être évaluée ; pour la présente étude j'ai considéré que l'unité d'enregistrement est la "phrase" : dans ce contexte, il ne s'agit pas de la phrase au sens grammatical du terme, mais plutôt d'une "unité de parole complète et relativement indépendante en ce qui concerne la grammaire, le contenu et l'intonation" (Mayring, 2014, p. 32) (traduction libre). L'unité de contexte quant à elle, est comprise comme la plus grande composante de texte qui peut entrer dans une catégorie ; pour ce travail, chaque segment correspondant à une réponse donnée par un participant a été considéré comme une unité de contexte. Pour ce qui est de l'unité de classification, il s'agit de la portion de texte qui est confrontée à un système de catégories. Dans le cadre de cette étude, chaque entretien a été considéré comme une unité de classification. Partant de ces différentes perspectives, l'unité d'analyse se pose d'une part comme la plus petite unité d'information ayant un sens, et d'autre part comme la possibilité d'une meilleure compréhension de la formation des enseignants en tant que phénomène à l'étude.

Pour ce travail, le codage a consisté à affecter un code à chaque "phrase" du texte transcrit ; la "phrase" (telle que définie précédemment) étant considérée comme l'unité de codage, chaque code lui-même est censé être relié à une catégorie précise. En effet, étant donné que l'étude qui est menée dans le cadre de ce travail cherche à comprendre le sens que portent les données collectées (Allard-Poesi, 2003), l'unité d'analyse a pris un caractère relativement complexe en renvoyant non pas à la forme ou au mode d'expression des participants, mais plutôt à une phrase ou un ensemble de phrases qui se rapportent aux pratiques enseignantes mises en œuvre dans la formation (initiale ou continue) des enseignants (Huberman & Miles, 1991, pp. 108109). Tout au long de cette recherche, l'unité d'analyse a été alors considérée comme un segment de texte correspondant à une phrase ou un paragraphe de la transcription (Miles & Huberman, 1984).

Afin de déterminer la stratégie de codage la plus appropriée pour ma recherche, je me suis référé à la nature de la question de recherche (Saldaña, 2014) ; il s'agit d'une question ouverte qui vise à permettre de saisir les réalités vécues par les participants dans leur expérience de la formation

des enseignants : une étude qui a une telle visée est dite de type ontologique (Saldaña, 2014) et justifie le caractère exploratoire de la recherche. Ainsi, le présent travail se positionne comme une recherche qualitative exploratoire de type ontologique qui vise à comprendre la perception que les formateurs d'enseignants ont de la formation. Dans une cette perspective, la stratégie la plus appropriée pour mener une telle étude consiste à procéder par le codage narratif (Saldaña, 2014) : il s'agit d'une opération de codage de l'histoire des participants en prenant en compte leur interaction avec les autres.

Le tableau ci-après montre comment les questions de recherche sont articulées aux unités d'analyse à travers les dimensions choisies pour être étudiées.

Tableau 3 : Relation entre les questions de recherche et les unités d'analyse

Questions de recherche		Dimensions à étudier	Unités d'analyse
Question principale	Questions secondaires		
Comment les formateurs conçoivent-ils la formation initiale et continue des enseignants ?	(1) Comment les formateurs décrivent-ils leurs pratiques enseignantes ?	1. Les stratégies de formation : ensemble des méthodes déployées dans le but de faire faire des apprentissages	L'ensemble des phrases ou des paragraphes de la transcription portant sur la façon d'organiser une activité pédagogique : créativité, interaction, esprit critique.
		2. Les processus de déroulement des séquences de cours : les approches didactiques et pédagogiques	L'ensemble des phrases ou des paragraphes de la transcription portant sur la préparation des leçons, le rôle de l'enseignant pendant le déroulement, l'Approche par compétences.
	(2) Quelle conception les formateurs ont-ils de la professionnalisation du métier d'enseignant ?	3. Les tâches, activités et exercices auxquels les personnes en	L'ensemble des phrases ou des paragraphes de la transcription portant sur les caractéristiques des tâches proposées aux personnes en formation :

Questions de recherche		Dimensions à étudier	Unités d'analyse
Question principale	Questions secondaires		
		formation sont soumises	pertinence, temporalité, niveau de compétence.
		4. Les exemples qui viennent illustrer la pensée des personnes en formation	Le plus petit segment de la transcription qui se pose comme un exemple de tâches, de compétences et de méthodes impliquées dans la formation.
	(3) Quels sont les enjeux du processus de la formation des enseignants dans le contexte Camerounais ?	5. Les challenges : les défis qui se posent aux formateurs	L'ensemble des phrases ou des paragraphes de la transcription portant sur les difficultés rencontrées par les formateurs aux plans structurel, institutionnel, professionnel, des ressources financières et humaines.
		6. Les influences : les facteurs intrinsèques et extrinsèques aux formateurs	L'ensemble des phrases ou des paragraphes de la transcription portant sur les facteurs influençant la formation en rapport avec les formateurs ou leurs milieux.

Source : inédit (données de recherche)

Sur la base du tableau précédent, des codes déductifs ont pu être identifiés à partir de la littérature. Le tableau suivant met en relation ces codes avec les unités d'analyse en fonction des dimensions à étudier.

Tableau 4 : Relation entre les codes déductifs et les unités d'analyse

Codes issus de la littérature	Dimensions à étudier	Unités d'analyse
Stratégies et méthodes en formation initiale et en formation continue (Bourdoncle & Lessard, 2002)	1. Evocation des stratégies/méthodes	Le plus petit segment de texte qui se rapporte à une méthode relative à l'une des stratégies suivantes : micro-enseignement, enseignement interactif, Approche Par Objectifs, Approche Par les Compétences, étude indépendante, enseignement direct, enseignement indirect, apprentissage expérientiel, travail individuel.
	2. Description de la mise en œuvre concrète des stratégies/méthodes	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit la mise en œuvre concrète d'une méthode relative à l'une des stratégies citées précédemment.
	3. Explication théorique des stratégies/méthodes	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui explique de manière théorique, une méthode relative à l'une des stratégies citées plus haut.
Nature des tâches et des activités auxquelles les formateurs soumettent les personnes en formation initiale et en formation continue (Beckers, 2004 ; Veyrac & BouillierOudot, 2011)	4. Evocation des tâches/ activités	Le plus petit segment de texte qui se rapporte à une tâche/ activité à laquelle les personnes en formation sont soumises.
	5. Description de la mise en œuvre concrète des tâches/ activités	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit les caractéristiques d'une tâche/ activité mise en œuvre par le formateur.
	6. Explication théorique des tâches/ activités	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui explique de manière théorique, une tâche/ activité.
Attitudes des formateurs pendant les séquences de cours et les sessions de formation (Pishva, 2010 ; Tardif, 2015)	7. Description des attitudes des formateurs	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit les attitudes des formateurs face au suivi des activités, au climat d'apprentissage et à l'activation cognitive
	8. Explication théorique des attitudes des formateurs	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui explique de manière théorique, comment les formateurs devraient se comporter.

Codes issus de la littérature	Dimensions à étudier	Unités d'analyse
Modalités de préparation et déroulement des séquences d'enseignement et des sessions de formation (Giglio & Perret-Clermont, 2012 ; Graça & Pereira, 2009 ; Mathé, 2010)	9. Evocation des séquences d'enseignement et des sessions de formation	Le plus petit segment de texte qui se rapporte aux informations générales sur la préparation et le déroulement des séquences d'enseignement et des sessions de formation
	10. Description de la préparation et du déroulement des séquences d'enseignement et des sessions de formation	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit la préparation des séquences d'enseignement et des sessions de formation
		Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit le déroulement des séquences d'enseignement et des sessions de formation
	11. Evocation de l'évaluation en formation	Le plus petit segment de texte qui se rapporte à la question de l'évaluation
12. Description de l'évaluation en formation	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit le processus de l'évaluation pendant la formation	
Facteurs influençant les activités d'enseignement et de formation (Kinnet et al., 2010 ; Villeneuve et al., 2013)	13. Evocation des facteurs influençant la formation	Le plus petit segment de texte qui se rapporte aux facteurs influençant la formation
	14. Description des facteurs influençant la formation	Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit les facteurs intrinsèques aux formateurs
		Tout segment de texte (phrase ou bloc de phrases) qui décrit les facteurs extrinsèques aux formateurs

Source : adapté de Allard-Poesi (2003, p. 245)

A l'observation du tableau ci-dessus, il devient évident que le codage narratif est la stratégie de traitement des données qui est la plus appropriée pour saisir les réalités que les formateurs vivent pendant la formation des élèves-professeurs et des enseignants en fonction. La procédure de codage proprement dit a suivi les deux étapes ci-après : la préparation du système de codage et la familiarisation (Timmermans & Tavory, 2012 ; Želinský, 2019).

La préparation du système de codage est l'opération qui consiste à introduire la liste des codes définis de façon déductive dans le logiciel MAQXDA. Les catégories des codes qui ont été identifiées à partir de la littérature comme étant en lien avec pratiques enseignantes des formateurs sont au nombre de six et sont désignées comme suit : (1) Stratégies et méthodes de formation, (2) Tâches et activités de formation, (3) Attitudes des formateurs, (4) Préparation et déroulement de la formation, (5) Facteurs influençant la formation, et (6) Autres informations.

Selon le cas, les catégories ont été subdivisées en démembrements allant de 1 à 7 : ces sous-catégories ont été désignées codes inductifs de niveau 1, 2, 3, 4, 5, 6 ou 7. Une couleur spécifique a été attribuée automatiquement à chacun de ces codes par le logiciel MAXQDA. Les codes et les sous codes se déclinent tel que le montre le tableau ci-après.

Tableau 5 : Codes et sous-codes.

Codes	Sous-codes
Stratégies et méthodes de formation	Enseignement interactif
	Approche Par les Compétences
	Enseignement direct
	Etude indépendante
	Micro-enseignement
	Apprentissage expérientiel
	Approche Par Objectifs
Tâches et activités de formation	Présentation des tâches/activités
	Caractéristiques des tâches/activités
Attitudes des formateurs	Attitude face au suivi des activités
	Attitude face au climat d'apprentissage
	Attitude face à l'activation cognitive
Préparation et déroulement de la formation	Informations générales
	Préparation de la formation
	Déroulement de la formation
	Evaluation en formation
Facteurs influençant la formation	Facteurs intrinsèques au formateur
	Facteurs extrinsèques au formateur
	Solutions aux difficultés

Codes	Sous-codes
Autres informations	Conditions pour une éducation de qualité
	Recrutement des personnes à former
	Activités extraprofessionnelles
	Responsabilités additionnelles du formateur
	Organisation de l'Institution de formation
	Evaluation du formateur

Source : inédit (données de recherche)

L'étape qui a suivi l'élaboration du système de codage a été celle de la familiarisation : pour cela, grâce au logiciel MAXQDA, cette phase a consisté à lire ligne après ligne et à plusieurs reprises, la transcription du texte à coder, en écoutant parallèlement l'enregistrement audio (à l'aide des timbres de temps). Cette opération a permis de sélectionner chaque unité d'analyse identifiée puis de l'affecter au code correspondant qui a été au préalable défini selon le principe de codage déductif et inductif. L'annexe 3 donne explicitement les détails du système de codage.

### 3.3.3 La démarche de codage : une alternance entre la déduction et l'induction

Le but de cette opération est d'assigner des codes précis à des fragments du matériel textuel issu de la transcription. Etant donné que mon étude se situe dans la perspective d'une recherche qualitative dont les données sont destinées à être traitées selon la méthode de l'analyse de contenu, l'affectation des codes est une étape méthodologique très importante (Mayring, 2014). Pour cette opération, je me suis fondé sur le paradigme constructiviste où la théorie autorise un codage alternativement déductif et inductif (Blais & Martineau, 2006). Il s'est agi d'un codage de type ouvert selon la terminologie de Strauss & Corbin (Corbin & Strauss, 1990) ou descriptif selon la terminologie de Huberman & Miles (Miles & Huberman, 1984) qui s'est effectué en deux tours successifs dont le premier correspond à l'affectation des codes au verbatim par le chercheur principal, et le second, à la même opération par d'autres chercheurs (Saldaña, 2014).

## **Le premier tour de codage**

Les sept premiers entretiens ont impliqué une femme et six hommes tous en activité dans la Région francophone du pays. Selon les informations obtenues à partir de l'échantillonnage, tous ces répondants ont une ancienneté de plus de cinq ans dans la profession, mais seuls trois interviennent dans la formation initiale depuis plus de cinq ans. Parmi eux, un seul utilise l'Anglais comme langue de formation. Ce sont des enseignants ayant le grade d'Assistants et de Chargés de cours dont les conjoints de trois d'entre eux exercent également la profession enseignante. Les enregistrements obtenus au terme de ces sept premiers entretiens ont été pris en charge par le logiciel MAXQDA en vue de leur transcription. Ce programme a également servi à vérifier la fidélité de la transcription.

## **L'inter-codage : une stratégie d'amélioration de la qualité du codage**

Le principe d'intersubjectivité qui sous-tend la compréhension des données de toute étude qualitative impose que dans la procédure de traitement, l'on envisage la possibilité d'un inter-codage (Allard-Poesi, 2003) : pour cela, le matériel collecté doit faire l'objet d'un codage multiple pendant le processus de sa préparation. Selon Ayache et Dumez, la pertinence du double codage ne se justifie que si "les catégories sont données par la théorie" (Ayache & Dumez, 2012), l'intérêt devant être centré sur le non-recouvrement des deux codages. Pour cette étude, il a été procédé à deux codages, le premier par moi-même en tant que chercheur principal, et le second par les membres de la Communauté doctorale d'interprétation mise sur pied par la Chaire des Fondations de l'Éducation à l'Université de Bamberg. Pour que l'intervention du deuxième codeur ne soit pas biaisée, il a fallu que je définisse avec précision les catégories et les codes contenus dans le codebook d'une part, et les unités d'analyse d'autre part. À terme, chaque interview a été codée à deux reprises<sup>4</sup> ;

---

<sup>4</sup> Je remercie très sincèrement les membres de la Communauté doctorale d'interprétation qui se sont donnés la peine de procéder à l'intercodage de mes interviews : Dr. Frederick Njobati, Dr. Emmanuel Niyibizi et Dr. Etienne Uwajiywabo.

lorsqu'il y avait un désaccord de codage, une séance de discussion était organisée avec l'intercodeur pour aplanir l'incompréhension. Cette approche a permis de garantir la fidélité du codage.

Après le premier tour de codage, j'ai amorcé la réflexion qui devait déboucher sur l'examen des relations entre les codes, la fréquence d'apparition des codes et la compréhension de la signification sous-jacente aux codes (Saldaña, 2014). Le tableau 6 récapitule l'ensemble des actions menées à partir de l'élaboration de la première version du manuel de codes jusqu'à la fin du codage en passant par les différents ajustements des codes.

*Tableau 6 : Actions menées jusqu'à la saturation*

N°	Actions menées	Sources / Données / Matériels	Résultats	Observations
1	Elaboration du manuel de codes	Littérature / Questions de recherche	Manuel de codes Version 1 élaboré	Codes déductifs définis
2	1 <sup>er</sup> tour de codage	Interviews N°1 à 7		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 1
3	1 <sup>er</sup> ajustement du manuel de codes	Manuel de codes Version 1	Manuel de codes Version 2 élaboré	Codes déductifs et inductifs définis
4	2 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°1 à 7		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 2
5	2 <sup>e</sup> ajustement du manuel de codes	Manuel de codes Version 2	Manuel de codes Version 3 élaboré	
6	3 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°1 à 7		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 3
7	4 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°8 à 14		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 3
8	3 <sup>e</sup> ajustement du manuel de codes	Manuel de codes Version 3	Manuel de codes Version 4 élaboré	
9	5 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°1 à 7		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 4

N°	Actions menées	Sources / Données / Matériels	Résultats	Observations
10	6 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°8 à 14		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 4
11	4 <sup>e</sup> ajustement du manuel de codes	Manuel de codes Version 4	Manuel de codes Version 5 élaboré	
12	7 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°1 à 7		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 5
13	8 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°8 à 14		"
14	9 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°15 à 20		"
15	5 <sup>e</sup> ajustement du manuel de codes	Manuel de codes Version 5	Manuel de codes Version 6 élaboré	
16	10 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°1 à 7		Codage effectué à partir du Manuel de codes Version 6
17	11 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°8 à 14		"
18	12 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°15 à 20		"
19	13 <sup>e</sup> tour de codage	Interviews N°21 à 22		"

Source : inédit (données de recherche)

Le tableau ci-dessus montre la nature récursive (itérative) de l'analyse du matériel que j'ai collecté (Timmermans & Tavory, 2012). En effet, les deux premiers tours de codage des interview 1 à 7 ont conduit à des ajustements du manuel des codes. Au terme de ces processus, j'ai obtenu une 3<sup>e</sup> version du manuel de codes. Le 3<sup>e</sup> tour de codage n'ayant plus donné la possibilité de réajuster le codebook, j'ai procédé à une nouvelle collecte de données qui a consisté à mener sept nouveaux entretiens (N°8 à 14). Le 4<sup>e</sup> tour de codage qui a porté sur ces nouvelles interviews m'a permis de réajuster le manuel de codes. C'est sur la base de cette 4<sup>e</sup> version du manuel de codes que le 5<sup>e</sup> tour de codage a été effectué en impliquant de

nouveau les interviews N°1 à 7. Le 4<sup>e</sup> réajustement du codebook est intervenu au terme du 6<sup>e</sup> tour de codage. En guise de vérification, je me suis servi de la 5<sup>e</sup> version du manuel de code pour procéder au 7<sup>e</sup> tour de codage des interviews 1 à 7 puis au 8<sup>e</sup> tour de codage des interviews 8 à 14. N'ayant plus eu la possibilité de réajuster le codebook, j'ai procédé à une nouvelle collecte de données qui a consisté à mener six nouveaux entretiens (N°15 à 20). Le codage de ces nouvelles interviews m'a permis d'obtenir la 6<sup>e</sup> version du manuel de codes que j'ai utilisée non seulement pour vérifier le codage des interviews N°1 à 7 (10<sup>e</sup> tour de codage), puis du N°8 à 14 (11<sup>e</sup> tour de codage), mais aussi pour coder les entretiens N°15 à 20 (12<sup>e</sup> tour de codage). La même version a été utilisée pour coder les entretiens supplémentaires N°21 et 22. J'ai considéré que la saturation avait été atteinte lorsqu'à partir du 12<sup>e</sup> tour de codage, les deux dernières interviews n'ont plus apporté d'informations supplémentaires.

Au total, c'est en procédant à ces tours successifs de codage avec ajustement régulier du codebook que je suis parvenu à passer des données éparses collectées, à un cadre plus concis avec des idées et des concepts organisés. Le codage a été de ce fait la première étape de l'analyse de mes données qualitatives : il a consisté en un ensemble d'opérations dont le but était de "classer des unités dans des catégories, pour *in fine*, faire sens, sens qui s'entend au regard des questions" (Allard-Poesi, 2003) que je me suis posées dans le cadre du présent travail. Toutes ces opérations déductives et inductives m'ont amené tour à tour à : (1) morceler le texte issu de la transcription en des fragments appelés unités d'analyse, (2) déterminer les catégories dans lesquelles ces unités allaient être placées et, (3) regrouper ces unités dans les catégories définies (Allard-Poesi, 2003). C'est au terme de ce travail préliminaire que j'ai pu envisager de passer à l'étape de l'abduction.

### 3.3.4 L'abduction

Selon Timmermans et Tavory (2012), l'abduction peut être comprise comme un processus d'analyse méthodologique soigneusement menée sur des données empiriques. "L'abduction n'est pas indépendante de la déduction et de l'induction. Le processus de compréhension qui mène à

la connaissance les associe en fait étroitement : l'abduction fournit à la déduction sa prémisse ou son hypothèse, la déduction en tire les conséquences certaines, l'induction vérifie empiriquement la validité d'une règle possible" (Catellin, 2004, p. 184). L'abduction s'est faite à travers les mécanismes de revisitation, de défamiliarisation et de mise en forme alternative. C'est en procédant de cette manière que j'allais partir des données empiriques pour arriver à construire une théorie sur le phénomène de la formation des enseignants mis à l'étude. Etant donné qu'une telle démarche montre clairement la relation entre les données collectées et la théorie générée, l'abduction se pose comme étant au centre de la Théorie ancrée qui est devenue une approche dominante de l'analyse des données qualitatives collectées de manière empirique (Clarke, 2021). Partant du codage, les étapes méthodologiques de l'abduction ont été théorisées comme suit : la familiarisation, la revisitation, la défamiliarisation et la mise en forme alternative (Timmermans & Tavory, 2012).

La familiarisation est la phase préliminaire de l'abduction que j'ai mise en œuvre pendant le codage : il s'est agi d'une immersion dans les données (Želinský, 2019). En effet, après la prise de notes que j'ai effectuée sur le terrain et l'échantillonnage théorique, je me suis familiarisé avec les interviews à travers les différentes interactions que le codage a créées selon les dimensions déductives et inductives (Charmaz, 2006).

L'étape suivante du processus d'abduction a été celle de la revisitation. C'est la phase au cours de laquelle j'ai procédé à un réexamen de toutes les interviews (Kilpinen, 2009) en réévaluant et en réfléchissant à la formation des enseignants à partir des notes détaillées que j'ai prises pendant les interviews, des transcriptions, du codage et de la rédaction de mémos.

La troisième étape de l'abduction est celle de la défamiliarisation : il s'est agi d'un processus qui "a pris un objet ayant pratiquement cessé d'offrir une résistance et problématise sa signification, le transformant en un problème qui exige une solution créative" (Tavory & Timmermans, 2014) (traduction libre). Pour me défamiliariser de mes données, j'ai engagé une relecture détaillée de mes interviews en prenant

méticuleusement des notes (Želinský, 2019) et en réfléchissant de nouveau à des aspects que je tenais déjà pour acquis.

Au cours de la phase de l'abduction qui consiste à faire la mise en forme alternative, j'ai sélectionné un extrait de mes interviews que j'ai étudié en profondeur pour dégager le plus grand nombre possible de façons de comprendre la formation des enseignants. La dernière étape de l'abduction est la généralisation : c'est elle qui m'a permis d'envisager un ensemble de critères et de types de compréhension de la formation qui semblaient prendre en compte le cadre global de mon codage. C'est cet ensemble d'informations que j'ai porté à l'appréciation du Groupe de validation communicative des résultats pour que le processus d'abduction soit parachevé et validé de façon collégiale.

### **3.4 Les indicateurs de la qualité de ma recherche**

Une exigence incontournable de tout travail de recherche est qu'il doit présenter un certain nombre d'indicateurs qui sont susceptibles de garantir sa qualité scientifique (Reid et al., 2018 ; Tracy, 2010). Dans le cadre du présent travail, la qualité a été assurée respectivement par deux considérations : les normes éthiques (3.4.1) et les aspects méthodologiques (3.4.2).

#### **3.4.1 Les considérations d'ordre éthique : l'anonymisation et la confidentialité**

Afin de protéger les personnes qui interviennent dans tout processus recherche, des dispositions éthiques doivent être prises (Reid et al., 2018). Pour ce qui est spécifiquement de la recherche qualitative, la question des considérations éthiques revêt un caractère particulier car dans ce processus, il s'agit de faire des entretiens directs (Arifin, 2017). Dans la présente étude qui visait à comprendre la manière dont les formateurs d'enseignants perçoivent la formation, j'ai appliqué les principes éthiques appropriés aux directives qui s'imposent à des niveaux différents de la démarche de recherche. De ce fait, l'anonymat et la confidentialité des participants ont été préservés tout au long du processus de la présente

étude. Ainsi, les noms des répondants et leur identité sont restés anonymes à partir de la collecte des données (3.2) jusqu'à l'analyse (3.3) et la communication des résultats de la recherche (4.3). Le texte issu de la transcription ne donnant aucune information permettant d'identifier les participants, les rapports que j'ai présentés sous forme de portraits dans le cadre des résultats de l'étude désignaient les répondants par leurs pseudonymes (4.1). Il en est de même des segments du verbatim que j'ai utilisés comme citations pour soutenir les résultats de ma recherche (4.3). De même, le cadre qui a servi à chaque entretien ainsi que l'ambiance des enregistrements ne peuvent pas permettre de remonter à la vie privée des participants : je suis donc la seule personne qui soit en mesure de faire correspondre l'identité des interviewés aux enregistrements audios qui ont été transcrits plus tard et dont certains extraits ont été cités pour illustrer les résultats.

### **3.4.2 Les considérations d'ordre méthodologique : la fiabilité, la viabilité et la pertinence**

Pour ce qui est des aspects de la qualité liés à la méthodologie, j'ai particulièrement veillé à la fiabilité (à travers l'implication des autres chercheurs), la validité (par le déroulement des entretiens ainsi que le Groupe de validation communicative du codage), et la pertinence (au regard du traitement des données et de leur diffusion). Dans ce qui suit, j'indique comment chacune de ces dimensions a été prise en compte.

*A propos de la fiabilité*, les données de ma recherche relèvent uniquement des déclarations des participants et les résultats qui en découlent ont fait l'objet des discussions au sein du Groupe de validation communicative des résultats (Unger, 2005b ; Valéau & Gardody, 2016). De plus, chaque répondant m'a donné son consentement à prendre librement part à l'entretien. Par ailleurs, après que des explications aient été données sur l'objectif et le processus de la recherche, chaque participant et moi avons ensemble convenu que l'entretien allait être enregistré à l'aide d'un dictaphone (3.3.1) qui pouvait directement être connecté sur le port USB d'un ordinateur pour permettre le transfert de l'enregistrement. Les interviews transcrites ont fait l'objet d'un partage par courrier électronique à deux

moments de ma recherche : d'abord, avec un chercheur qualitatif du Groupe d'interprétation de l'Université de Bamberg à qui j'avais demandé d'effectuer des vérifications croisées en procédant au codage de quelques interviews (3.3.3), et ensuite avec l'ensemble des membres de ce Groupe qui se sont mobilisés pour prendre part aux séances de l'opération d'abduction dont l'objectif était de réfléchir et discuter sur la cohérence des critères et des types que j'avais identifiés au préalable et soumis à leur analyse (3.3.4).

*Pour ce qui est de la validité*, en plus de l'hétérogénéité de mes sources, j'ai pris des mesures pour que ce que je voulais comprendre à travers mon étude transparaisse dans le déroulement des entretiens (Baribeau & Royer, 2013c ; Mayring, 2014). De plus, des dispositions ont été prises pour que chaque interview soit menée individuellement dans un lieu calme, à l'abri des risques d'interruption par la présence intempestive d'éventuelles personnes étrangères. La description de ce cadre est indiquée en détail dans la présentation des portraits des interviews (4.1). Pour la même raison de respect de la tranquillité pendant le déroulement de l'interview, lorsqu'un répondant possédait un téléphone portable, il était prié de le mettre en mode silencieux. Les mêmes précautions ont été prises lorsqu'il a fallu que les interviews soient menées par un autre chercheur du Groupe de validation communicative des résultats de l'Université de Bamberg : ceci a été le cas lorsque les répondants étaient des formateurs en poste dans la même institution que moi, dans le but d'éviter que leurs propos ne soient biaisés.

*En ce qui concerne la pertinence* de mon travail, j'ai fait asseoir l'analyse de mes données et la diffusion des résultats sur un cadre méthodologique et conceptuel approprié (Crahay et al., 2006) comme le montre la figure 2 de la section 3.3. Au plan méthodologique, l'analyse des interviews a été menée simultanément à la collecte des données (3.3.3). C'est la raison pour laquelle je procédais à la transcription des entretiens au fur et à mesure que les interviews étaient menées en préservant l'identité des participants par la suppression de leurs noms et de tout aspect significatif susceptible de permettre de remonter jusqu'à eux. Au plan conceptuel, le

problème que mon étude pose, à savoir la compréhension que les formateurs ont de la formation des enseignants est d'une pertinence indéniable à un double titre : dans un premier temps, l'état actuel de la science montre qu'il s'agit d'une recherche dont l'approche est innovante car c'est la première fois qu'au Cameroun, la parole est donnée aux formateurs d'enseignants pour qu'ils parlent eux-mêmes de leurs pratiques enseignantes dans le cadre d'une étude qualitative ; ensuite, les hypothèses générées par ce travail pourraient constituer une base théorique susceptible de contribuer à l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants en Afrique subsaharienne.

### 3.5 Les problèmes rencontrés

Dans cette section, je présente le problème majeur auquel la présente étude a fait face : il s'agit de la difficulté à collecter les données. Au départ j'avais envisagé pour la présente étude, d'impliquer les formateurs des Ecoles Normales Supérieures de toutes les Régions du Cameroun, tant dans la zone francophone que dans la partie anglophone. Malheureusement, du fait de la situation d'insécurité dans la partie septentrionale, à l'Est, au Nord-Ouest et au Sud-Ouest du pays (voir chapitre 1, section 1.1.3), je n'ai pas pu accéder à ces lieux ; il n'a pas été aisé non plus de faire déplacer des formateurs de ces régions pour les rencontrer dans des lieux plus sécurisés. Par ailleurs, j'ai noté une certaine réticence des enseignants du supérieur à accepter de parler de leurs pratiques enseignantes. Ceci pourrait se justifier par le fait que dans le contexte camerounais, les enseignants d'université ne semblent pas comprendre pourquoi, alors qu'ils sont censés jouir de la liberté académique, des personnes de leur niveau académique devraient avoir à rendre compte de leurs activités. En conséquence, pour cette même raison, au plan théorique, j'ai eu de la peine à trouver une littérature consistante ayant déjà traité de ma thématique dans le contexte du Cameroun.

Pour terminer, le présent chapitre a permis de décrire le cadre méthodologique de mon étude en précisant qu'il s'agit d'une recherche qualitative sur la formation des enseignants menée selon un paradigme constructiviste. A partir des interviews des formateurs sélectionnés sur la

base de l'échantillonnage théorique et de la théorie ancrée, les données collectées ont été traitées selon les principes de l'analyse de contenu : pour ce faire, j'ai développé un processus alternatif de codages déductifs et inductifs suivi d'un traitement abductif qui a été validé par le Groupe de validation communicative des résultats mis sur pied à cet effet. Au terme de ce développement méthodologique, il est apparu évident que les résultats obtenus (en termes de théories sur la compréhension de la formation par les formateurs d'enseignants) allaient être enracinés aux données empiriques collectées.

#### **4 Résultats de l'étude : typologie de la compréhension de la formation par les formateurs d'enseignants camerounais**

Le présent chapitre décrit les résultats de l'étude que j'ai menée sur les pratiques déclarées des formateurs d'enseignants. Comme détaillée au chapitre précédent, cette recherche a été conduite selon une approche qualitative (voir section 3.1) basée sur des interviews individuelles semi-structurées menées auprès de 22 formateurs d'enseignants (voir section 3.2) intervenant en formation initiale (pour les enseignants universitaires) et en formation continue (pour les inspecteurs pédagogiques régionaux et les autres catégories de formateurs). Pour conduire ce travail, les propos de chaque personne interviewée ont été transcrits puis labellisés selon un système de codes déductifs définis au préalable à partir de la littérature, puis enrichis avec des codes inductifs issus des données textuelles (voir section 3.3). Par la suite, des regroupements effectués en fonction des différentes catégories identifiées grâce au codage ont permis de condenser et de consolider les résultats qui sont décrits dans le présent chapitre.

A l'entame de ce chapitre, le portrait de chacune des interviews menées est présenté à la section 4.1 sur la base du dispositif méthodologique rappelé ci-dessus. Ensuite, la section 4.2 décrit l'inférence abductive qui a conduit à la structuration des résultats obtenus en précisant d'une part le principe selon lequel les critères qui caractérisent la formation des enseignants ont été bâtis, et d'autre part, en spécifiant la typologie de la compréhension de la formation par les formateurs. Dans la section 4.3 qui suit, une description détaillée de chaque type est faite au regard des critères ayant émergé du matériel textuel. Pour terminer, un récapitulatif des résultats est donné en guise de conclusion dans le dernier segment de ce chapitre à la section 4.4.

##### **4.1 Présentation des portraits des interviews**

Dans la présente section, il est question de faire une description sommaire de chaque interview des 22 formateurs d'enseignants qui ont participé à l'étude, puis de récapituler les grandes lignes de leurs déclarations. Pour ce faire, le type de formation (initiale ou continue) dans

laquelle chaque interviewé est engagé est précisé ainsi que la nature de la discipline qu'il enseigne et son ancienneté comme formateur. La période, le cadre et la durée de chaque interview sont également indiqués, de même que la position de l'intervieweur par rapport à la présente recherche. Dans le souci de respecter les normes éthiques que préconise toute recherche scientifique, les indications relatives à l'identité des participants ont été rendues anonymes : les noms des participants ont été remplacés par ceux des pays d'appartenance de toutes les personnes qui sont en lien avec ce travail à travers l'Université de Bamberg (voir chapitre 3, section 3.3.2).

Pour ce qui est de sa structure, la présentation du portrait de chaque interview s'articule principalement autour des aspects suivants : la préparation des cours (pour les enseignants universitaires) ou des descentes sur le terrain (pour les Inspecteurs Régionaux de Pédagogie et les autres catégories de formateurs), le déroulement des activités avec les stratégies déployées par le formateur, les tâches auxquelles sont soumis les élèves-professeurs (cas de la formation initiale) ou les enseignants de terrain (cas de la formation continue). Pour permettre de cerner le phénomène qui fait l'objet de la présente recherche à savoir la compréhension de la formation à partir des pratiques déclarées par les formateurs (enseignants universitaires, Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et autres formateurs au Cameroun), des indicateurs additionnels de la description sont ajoutés le cas échéant. Ce sont : l'attitude des formateurs, les facteurs qu'ils évoquent comme pouvant entraver la formation, et les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur profession. Les portraits sont présentés dans l'ordre chronologique des interviews.

### *Congo*

Congo dispense un enseignement professionnel dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Après avoir commencé sa carrière dans le primaire, Congo était dans l'enseignement supérieur au moment de l'interview. L'entretien accordé au chercheur s'est déroulé dans un bureau aménagé dans l'enceinte d'une institution de formation. Ce cadre a été

choisi pour son calme et le fait qu'il n'y avait aucun risque d'être interrompu. L'interview a duré environ 50 minutes. De cet entretien, il ressort ce qui suit.

Parlant de la préparation de ses cours, Congo déclare que celle-ci se déroule en deux phases : une phase de préparation lointaine (au cours de laquelle il procède à la collecte des documents et à l'élaboration des supports) et une phase de préparation immédiate (pendant laquelle il conçoit les activités, esquisse la constitution des groupes de travail et effectue la scénarisation mentale du cours qu'il a au préalable organisé en sous-thèmes).

Congo déclare que ses cours se déroulent sous forme de débat, ce qui fait que les contributions individuelles permettent la construction collaborative du savoir. Les étudiants sont impliqués dans l'élaboration du résumé.

Les principales stratégies de formation mises en œuvre par Congo sont les suivantes : le brainstorming, le débat, la co-construction et le travail de groupe. Les étudiants sont engagés dans des échanges sur le "pour" et le "contre", puis ils procèdent à des synthèses (en notant leurs idées au tableau) pour parvenir à un résumé après une mise en commun. Deux modalités de travail de groupe sont mises en œuvre : le travail de groupe de type continu (où une tâche identique est donnée à tout le monde) et le travail de groupe de type parallèle (où plusieurs groupes ayant une même tendance travaillent sur des thèmes différents et mettent en commun les résultats de leurs échanges). Ensuite, pour faire la restitution, le résultat du travail de chaque groupe est présenté par le rapporteur sous forme d'un exposé qui est discuté et validé en vue d'être intégré dans le cours.

Parlant de l'APC, Congo juge qu'elle est importante car il s'agit d'une des méthodes actives qui permet de rendre l'enseignement le plus concret possible.

Les tâches conçues par Congo pour être soumises aux étudiants ont un niveau de réflexivité profond. Elles sont en lien avec la vie réelle et permettent de mettre en œuvre l'activation cognitive.

En fonction des difficultés auxquelles il fait face, Congo déclare qu'il a recours à une variété de méthodes pour conduire ses leçons.

Selon Congo, la formation des enseignants fait face à plusieurs défis : l'insuffisance des ressources documentaires et le fait que ces ressources ne soient pas mises à jour, le manque d'expérience que confère l'ancienneté due au nombre d'années passées dans la profession, la diversité des enseignants et des approches pédagogiques, et l'absence de motivation chez le formateur.

### *Cameroun*

Ce participant est un ancien enseignant du secondaire qui, au moment de l'interview, dispensait un cours de spécialité dans une institution de formation initiale des enseignants. L'entretien a été mené par un membre de l'équipe de recherche pendant à peu près 45 minutes dans un bureau calme aménagé à cet effet. Le traitement du corpus de l'interview au regard des questions de recherche et du codage permet de noter ce qui suit.

Cameroun pense qu'il est important pour le formateur de collecter des informations sur les étudiants et de leur en fournir en retour. Dans le processus de la préparation de ses cours, Cameroun implique les étudiants dans l'élaboration des supports didactiques. Il prend également en compte leurs pré-acquis ainsi que leurs prérequis et formule des objectifs d'apprentissage sur la base de leurs attentes. Une synthèse des ressources documentaires leur est remise ainsi qu'une bibliographie sélective. Les grandes articulations de la leçon (plan, lexique, questionnaire, recueil de textes) sont préalablement portées à la connaissance des étudiants sous forme syllabus. Selon Cameroun, il est important que les étudiants puissent procéder à l'exploitation des supports de cours au préalable.

Au début de chaque séquence de cours, Cameroun commence par la présentation des objectifs. Ensuite, pendant le déroulement de la leçon, il exploite le syllabus pour faire exécuter des exercices en salle de classe en s'appuyant sur des exemples connus tirés de la vie réelle. Le processus de la construction collaborative du savoir se fait à partir des contributions individuelles des étudiants et de l'exécution des exercices. Pendant ses enseignements, Cameroun utilise les TIC (diapositives, enregistrements

audio et vidéo, réseaux sociaux) et d'autres matériels didactiques préparés par lui-même ou par les étudiants. A la fin de la séquence, un résumé est élaboré avec l'implication des étudiants.

Selon Cameroun, la construction collaborative de la leçon se fait à partir de l'exploitation collective du matériel didactique au travers des contributions des étudiants dans les échanges et les débats. La priorité est accordée à la prise de parole de manière ordonnée par les étudiants, ce qui exclut la pratique de l'exposé magistral. Jouant le rôle de guide, il corrige les défaillances des étudiants. Les règles de gestion sont clairement établies telles que chacun connaît les limites à ne pas franchir. Cameroun procède également par des descentes sur le terrain quoique cela ne soit pas toujours facile à organiser.

Parlant de l'APC, Cameroun est favorable à son introduction dans l'enseignement supérieur. Il relève son importance dans l'apprentissage de la résolution des problèmes de la vie réelle.

Les tâches décrites par Cameroun sont de nature tangible, en lien avec la vie réelle, et graduellement réflexive.

Pour Cameroun, en plus de la diversité des approches pédagogiques, les facteurs qui peuvent influencer la formation sont intrinsèques au formateur et sont liés à son expérience. Il s'agit notamment de : la connaissance des sous-systèmes d'éducation, la diversité des activités menées et des disciplines dispensées, le fait d'enseigner dans plusieurs institutions ou d'avoir exercé au préalable la profession enseignante, et le nombre d'années passées dans la profession.

### ***Rwanda***

Rwanda dispense un cours de spécialité à temps partiel à des élèves-professeurs. Son ancienneté dans la profession est d'environ dix ans, sa carrière ayant commencé dans le secondaire. Dans le cadre de cette étude, Rwanda a accordé un entretien d'une vingtaine de minutes à un membre de l'équipe de recherche. Le lieu choisi pour cette entrevue était un bureau calme d'une institution de formation des enseignants. L'exploitation des déclarations de Rwanda permet de dégager ce qui suit.

Rwanda prépare des supports de cours ainsi que le matériel didactique qu'il remet à l'avance aux étudiants. Ces supports sont conçus en fonction du niveau des étudiants. Selon Rwanda, le fait de distribuer les supports au préalable permet d'une part aux étudiants de ne plus avoir à recopier les définitions et les énoncés, et d'autre part au formateur de ne plus avoir à écrire au tableau.

Pendant la dispensation du cours, Rwanda commence par mettre à la disposition des étudiants, tous les supports de formation. Ensuite, le cours est présenté sous forme d'un exposé magistral dialogué au cours duquel Rwanda prend des exemples consignés dans le support de cours ; Rwanda fait des démonstrations et des commentaires de ses activités. De temps en temps, des exercices d'application sont donnés pour vérifier les acquis. Après un temps de réflexion individuelle, un étudiant est désigné au hasard pour aller faire la correction au tableau. C'est au cours de la correction de ces exercices que les éventuelles erreurs commises par certains étudiants sont corrigées à travers les contributions des autres étudiants sous la supervision du formateur. Pour ce faire, même lorsqu'une réponse à une question est fautive, les parties correctes de cette réponse erronée sont exploitées à bon escient. Pour terminer, des exercices de consolidation sont donnés aux étudiants pour être faits à domicile.

Selon Rwanda, les facteurs qui influencent la formation sont liés ou non au formateur. Les facteurs d'ordre extrinsèque au formateur sont : les caractéristiques des candidats à la formation, le manque de documentation, la spécificité de la matière à enseigner qui impose par exemple l'obligation d'écrire le cours au tableau. Les facteurs d'ordre intrinsèque sont : les responsabilités familiales qui rendent Rwanda indisponible pendant les week-ends.

### ***Ghana***

Ayant anciennement enseigné dans le secondaire, au moment de l'interview, Ghana dispense depuis plus de 20 ans, deux disciplines de spécialité dans des institutions de formation des enseignants. C'est dans un bureau

de l'une des institutions dans laquelle Ghana dispense des cours que l'interview a été accordée au chercheur. Le calme du cadre choisi a permis que l'entrevue ne soit pas perturbée pendant les 60 minutes qu'elle a duré. L'analyse de l'interview transcrite au regard des questions de recherche permet de dresser le portrait suivant.

Ghana prépare ses leçons sous la forme de dossiers comprenant des objectifs pédagogiques, un questionnaire et un lexique. Les exemples qui sont pris dans les cours sont en lien direct avec la vie réelle et sont fondés sur des faits factuels.

Pendant le déroulement de ses leçons, Ghana s'appuie au maximum sur les exemples tirés de la vie réelle. A partir de ses déclarations et de la description des activités qui sont menées pendant les séquences de cours, il apparaît que Ghana pratique principalement l'exposé magistral traditionnel où la prise de parole est prioritairement centrée sur sa personne : c'est Ghana qui définit les notions à étudier, explicite l'ensemble de la leçon, donne les orientations pour la résolution des problèmes et les éléments de réponse, exécute les tâches lorsque les étudiants sont butés. En termes de conseils, Ghana exhorte ses étudiants, en tant que futurs enseignants, à comprendre l'importance de l'élaboration du résumé au terme de chaque cours : ce résumé doit être écrit au tableau. Selon Ghana, ceci est une contribution au manque de manuel scolaire que l'on observe chez la plupart des jeunes apprenants. De plus, Ghana leur donne des recommandations sur ce qui est la base du professionnalisme : comment enseigner et se comporter en classe.

Les tâches auxquelles Ghana soumet les étudiants sont en lien avec la vie réelle et présentent un niveau de difficulté variable.

Pour Ghana, les facteurs qui influencent la formation sont de deux ordres : (1) les facteurs extrinsèques au formateur tels que les caractéristiques des personnes à former (manque de vocation chez près de 80% des étudiants ceci étant dû au fait que la promotion est automatique car il n'y a pas de redoublement, absentéisme notoire à certains cours, déficit de background théorique chez les étudiants), la collaboration entre enseignants de la même discipline (dans le but de mettre sur pied une méthodologie commune de travail), la documentation (bibliothèques non

informatisées et non fournies, ressources non mises à jour), et (2) les facteurs intrinsèques au formateur que sont les approches d'enseignement déployées, le manque d'activités de recherche et de publication, le manque d'expérience, l'absence de motivation et d'engagement.

Ghana indique que l'enseignant doit se remettre constamment en question et note que les formateurs universitaires qui ont la charge de la formation initiale n'ont pas reçu eux-mêmes une formation suffisante à l'APC. Ceci pose le problème du besoin de la formation des formateurs à l'APC. Ghana relève par ailleurs que le même déficit s'observe également au niveau de la formation continue à l'Inspection de Pédagogie.

### *Tanzanie*

Tanzanie a d'abord enseigné dans le secondaire et, au moment de l'interview, dispensait un cours de spécialité dans plusieurs institutions de formation initiale des enseignants. L'entretien a été mené par un membre de l'équipe de recherche et a duré environ 35 minutes. Cet entretien a eu lieu dans un bureau apprêté au préalable par le chercheur qui avait en outre pris le soin d'en garantir le calme. Après avoir codé et analysé cet entretien au vu des questions de recherche, l'on peut retenir ce qui suit.

Tanzanie déclare que ses leçons sont préparées selon une approche centrée sur l'apprenant : pour cela, les attentes de ses étudiants sont prises en compte. Le manuel n'occupe pas une place centrale dans la formation car Tanzanie a la possibilité d'utiliser les TIC dans l'élaboration des supports didactiques.

Tanzanie commence ses cours par des formalités de politesse d'usage telles que la salutation et la demande d'information sur l'état de santé des étudiants. Pendant la dispensation de ses leçons, Tanzanie utilise principalement l'enseignement interactif en mettant l'accent sur la motivation. Pour cela, plusieurs moyens sont mis à contribution pour déclencher la motivation chez les étudiants : l'utilisation de la musique et de la danse, l'exécution des exercices avec une variété de méthodes, la résolution des problèmes individuels et privés des étudiants ainsi que l'identification de leurs attentes. Selon Tanzanie, la motivation est très importante dans toute formation, de même que le rôle du formateur dans cette motivation

et la prise en compte des pré-acquis des étudiants. Par ailleurs, Tanzanie met à contribution les TIC tels que les réseaux sociaux (WhatsApp, Facebook) en faisant usage du téléphone. Le matériel utilisé pendant la formation est apporté aussi bien par Tanzanie que par les étudiants. Les activités socioéducatives (comme les excursions et les activités des clubs) sont intégrées dans la formation pour procéder à l'activation cognitive des étudiants. Dans tous les cas, la priorité des initiatives est toujours accordée aux étudiants et des exercices à faire à domicile sont donnés au terme de chaque séquence de formation.

Tanzanie pense que la formation à la profession enseignante est influencée principalement par les caractéristiques des étudiants (telles que le manque de motivation et l'insuffisance des pré-acquis) d'une part, et l'absence de documentation d'autre part.

### *Madagascar*

Madagascar enseigne une discipline de spécialité dans plusieurs institutions de formation des enseignants. Sa carrière a commencé dans le secondaire. L'entretien a été mené par un membre de l'équipe de recherche dans un bureau aménagé à cet effet dans l'enceinte de l'une des institutions de formation dans laquelle il dispense les cours. Cette entrevue a duré environ une demi-heure. Au regard des questions de recherche et du codage de la transcription, l'on peut noter ce qui suit.

Pour préparer ses leçons, en fonction des objectifs du cours, Madagascar exploite des ressources documentaires et technologiques (internet) dont une synthèse est mise à la disposition des étudiants. A cette synthèse, s'ajoute une bibliographie. Ensuite, Madagascar élabore des fiches de travaux dirigés en prenant le soin d'y intégrer des exemples tirés de la vie pratique selon les pré-acquis et les prérequis des étudiants.

Madagascar adapte ainsi les connaissances au niveau des étudiants.

Pendant la dispensation du cours, Madagascar procède par l'exposé magistral : développement des raisonnements, démonstrations, exercices d'application en indiquant le lien avec la notion enseignée, suivi de la résolution des exercices puis correction des erreurs des étudiants.

Toutefois, Madagascar pense qu'il est important d'impliquer les étudiants à l'exécution des travaux dirigés et que la construction collaborative du savoir se fait à partir de plusieurs modalités : l'exécution individuelle des exercices pendant le cours, l'exécution des exercices tableau (après réflexion individuelle) et leur correction, les contributions individuelles des étudiants.

Parlant de l'APC, Madagascar estime que sa mise en œuvre incombe aux enseignements de didactique. Cette approche devrait être introduite formellement dans les programmes de formation initiale des enseignants.

Madagascar déclare que les connaissances dispensées sont adaptées de manière à être utilisables sur le terrain. Le niveau de difficulté varie en fonction des exercices.

Parlant des facteurs qui sont susceptibles d'influencer la formation, Madagascar pense qu'il y a le manque de rigueur dans la sélection des candidats à la formation, le déficit de background théorique, et l'absence de motivation. Sa suggestion est qu'une des étapes de la sélection porte sur l'entretien pour déceler le niveau de motivation des candidats.

### *Allemagne*

Allemagne dispense un enseignement professionnel et un enseignement de spécialité à temps partiel depuis plus de cinq ans dans une institution de formation initiale des enseignants. L'entretien accordé dans le cadre de la présente a été mené par un membre de l'équipe de recherche pendant une trentaine de minutes. Le cadre de cette entrevue était un bureau choisi par le chercheur en raison de son calme. Au regard des questions de recherche et du codage de la transcription de l'interview, l'on peut retenir ce qui suit.

En ce qui concerne la préparation des cours, Allemagne indique qu'il y a une phase de préparation lointaine (qui consiste à rechercher les ressources documentaires) et une phase de préparation immédiate (au cours de laquelle s'opère le choix des documents, la lecture de ces documents et la sélection des exercices qui seront donnés aux étudiants). Les ressources en question peuvent être soit des textes, soit des enregistrements vidéo.

Selon Allemagne, la diversité des ressources documentaires est d'une grande importance dans la préparation des leçons.

Pour ce qui est du déroulement des cours, Allemagne pense qu'il est important de mener au préalable des activités de découverte de la leçon à travers des exercices. Ceci permettrait de consolider les contenus et de vérifier l'aptitude des étudiants au réinvestissement du savoir. Les exercices sont donnés en tenant compte du niveau des étudiants.

Parlant des stratégies, celles qui sont déployées par Allemagne sont de plusieurs types : l'enseignement interactif, l'enseignement par objectifs, l'approche par les compétences, l'étude indépendante et l'enseignement direct. A l'entame du cours, Allemagne procède à la présentation des objectifs de la leçon. Ensuite, il y a diversification des exercices à exécuter par les étudiants en tenant compte de leurs niveaux. Des techniques de découverte sont également employées ainsi que les questions-réponses, le travail de groupe (avec un accent mis sur la réflexion individuelle préalable avant la mise en commun). Tout en reconnaissant l'importance et les avantages de l'APC, Allemagne considère que cette dernière est simplement le prolongement de la Pédagogie Par Objectifs.

En ce qui concerne la pertinence des tâches données aux étudiants, Allemagne établit le lien entre ces tâches et la vie réelle.

L'attitude de Allemagne face aux étudiants est celle de quelqu'un qui contrôle l'apprentissage à travers le questionnement. Allemagne assure le suivi des activités en apportant des solutions aux étudiants (par exemple à travers la lecture des textes et l'explication des mots).

Selon Allemagne, les facteurs extrinsèques qui influencent la formation sont liés aux caractéristiques des étudiants chez qui l'on note une absence de vocation pour le métier et d'engouement à la lecture, un manque de concentration et de motivation dans le choix de la profession, une utilisation inappropriée des TICE. A cela s'ajoute le déficit en ressources documentaires. Pour ce qui est des facteurs intrinsèques, Allemagne signale le type d'approche utilisée (inductive ou déductive) par les formateurs, leur engouement à la lecture et la volonté de se cultiver, la

spécificité de la discipline et le type d'activités auxquelles les étudiants sont soumis.

### *Turquie*

Turquie a été en charge de la formation continue des enseignants pendant une dizaine d'années. Au moment de l'interview, Turquie dispensait les cours d'une didactique de spécialité à temps partiel dans une institution de formation initiale des enseignants depuis environ une demi-douzaine d'années. Avant d'avoir la charge de s'occuper de la formation continue, Turquie avait travaillé dans le secondaire. L'entretien accordé au chercheur s'est déroulé dans un bureau choisi par ce dernier. Le cadre de cet entretien présentait l'avantage d'être à l'abri des bruits. L'interview a duré près de 50 minutes. A l'analyse des déclarations de l'interviewé au regard des questions de recherche, la synthèse ci-après a pu être dégagée.

Selon Turquie, lorsqu'un responsable en charge de la formation continue s'engage à faire une descente sur le terrain, l'activité qu'il a à mener peut consister soit en une journée pédagogique (en vue de procéder à une session de formation des enseignants), soit en une visite (dont le but est d'observer un enseignant en situation de classe).

Dans le cas d'une session de formation, Turquie déclare que la préparation commence par le choix du thème de la journée. Ce choix peut être motivé par : les observations faites lors des descentes sur le terrain, la consultation des documents, ou les entretiens avec les parents d'élèves. Après cette étape du choix du thème, une équipe est désignée pour la préparation effective. Celle-ci consiste à rechercher et à exploiter les ressources documentaires et technologiques en fonction des attentes des enseignants à former. Puis, un exposant est désigné parmi les membres de l'équipe. L'exposé est bref (20 minutes au maximum) et présenté dans un style soigné ; puis la parole est donnée aux enseignants en formation pour qu'ils puissent contribuer autant qu'ils le peuvent à travers des échanges. La troisième étape de la session de formation est le travail en atelier où les participants sont constitués en petits groupes dans le but de mener des activités d'expérimentation ou faire des démonstrations. Selon

Turquie, la répartition des participants en petits groupe crée de l'émulation. Les tâches auxquelles il soumet les enseignants pendant les sessions de formation sont de nature réflexive et tangible. Il prend pour cela des exemples pratiques de la vie quotidienne.

Dans le cas d'une observation de cours, Turquie déclare élaborer au préalable les critères d'observation tels que la maîtrise du programme, la maîtrise du sujet, l'attitude de l'enseignant, la manière de s'exprimer, et la gestion des relations interpersonnelles dans sa salle de classe. Au terme de l'observation, Turquie indique que le feedback à donner commence par l'encouragement des points positifs que l'enseignant qui a été observé a développés, avant d'aborder les points négatifs.

Parlant de l'APC, Turquie relève son importance dans la résolution des problèmes qui font le quotidien de l'apprenant.

D'après Turquie, les facteurs qui semblent influencer négativement la formation des enseignants portent essentiellement sur leur indisponibilité ainsi que l'absence de vocation, de motivation et d'éthique que l'on observe chez eux. A contrario, lorsque les enseignants en formation sont actifs et engagés au travail, ceci encourage le formateur.

### *Japon*

Japon est en charge de la formation continue des enseignants, avec ancienneté d'environ 20 ans dans l'enseignement, dont une dizaine passée dans le secondaire. Japon a accordé un entretien au chercheur dans un bureau aménagé par celui-ci au sein d'une des institutions de formation des enseignants et où le calme et la sérénité étaient garantis. Cet entretien a duré environ une heure. L'analyse des déclarations du répondant au regard des questions de recherche permet de noter ce qui suit.

Pour Japon, la préparation d'une descente sur le terrain commence par le diagnostic : il s'agit de l'identification des lacunes que l'activité vise à combler. Ensuite, après toutes les formalités administratives (à partir du Conseil d'enseignement jusqu'au Délégué Régional en passant par le Chef d'établissement et l'Inspecteur Coordonnateur), Japon commence à élaborer les ressources nécessaires : entre autres, un livret d'activités est produit et remis aux participants à l'avance. Au début de la formation, les

participants expriment des attentes dont le niveau d'atteinte sera évalué à la fin de la session. Japon commence la session par la définition des concepts suivie de l'exécution des exercices. Japon pratique d'abord seul ; ensuite Japon pratique avec l'enseignant en formation et enfin, l'enseignant en formation pratique seul.

Parlant de l'APC, le répondant relève son importance surtout si elle est associée aux TIC.

A propos des difficultés auxquelles la formation fait face, Japon évoque l'absence de cadre formel de formation des formateurs des formateurs et le temps insuffisant accordé à cette formation le cas échéant. A cela s'ajoute le surcroît de travail que subissent les formateurs sans compensation financière.

### *Ethiopie*

Ethiopie est responsable de la formation continue des enseignants depuis une dizaine d'année. Avant cela, Ethiopie a servi dans l'enseignement secondaire pendant environ dix ans. Ethiopie a accordé un entretien de près d'une cinquantaine de minutes au chercheur dans le bureau aménagé par ce dernier dans l'enceinte du lieu de formation, à l'abri des bruits et à huis clos pour empêcher que des visites impromptues ne viennent perturber les échanges. Au regard des questions de la recherche pour laquelle Ethiopie a été interviewé, la synthèse de ses déclarations en ce qui concerne la formation des enseignants permet de retenir ce qui suit.

Dans le cadre de ses activités de formation des enseignants, Ethiopie indique que les convocations sont adressées aux participants lorsqu'au préalable, les formalités administratives nécessaires pour une descente sur le terrain ont été remplies. Ensuite, la préparation de la session de formation proprement dite commence et se déroule en équipe. Elle débute par le choix du thème de formation : celui-ci se fait à partir des observations effectuées sur le terrain, de l'avis des enseignants, ou sur la demande de la hiérarchie. Les objectifs de la session de formation sont définis et un plan de formation est adopté. Ensuite, les responsables de ladite formation se répartissent les tâches et engagent une collaboration (parfois à distance par internet) pour procéder à l'élaboration des activités.

Un travail individuel préalable est fait, puis des échanges sont menés, suivis d'une mise en commun qui conduit à la production consensuelle des supports de formation. Pour terminer, une mise en scène de la séance projetée est effectuée. La précaution est prise pour que les exemples invoqués dans le cadre de la formation soient tirés de la vie réelle et que les faits décrits soient factuels.

La session de formation commence par la présentation des objectifs. Puis les participants sont amenés à formuler leurs attentes. La formation en tant que telle consiste à faire des exposés théoriques illustrés qui sont présentés par les responsables de la formation ; des échanges suivent ces exposés. Ensuite, les travaux en ateliers sont organisés : les participants sont répartis en petits groupes constitués de la manière la plus hétérogène possible. La démarche utilisée pendant la formation est celle de l'APC avec entrée par les situations de vie : pour ce faire, tous les groupes reçoivent un travail identique qui consiste à trouver la solution à un problème qu'ils rencontrent dans leur vie au quotidien. Pendant que les participants travaillent, les responsables ont la possibilité de les suivre individuellement en passant de groupe en groupe. Au terme des échanges au sein des groupes (qui aboutissent à une construction collaborative du savoir), la restitution du travail est faite à travers une présentation donnée au tableau par un membre de chaque groupe et suivie des discussions. Pour terminer, une séance de brainstorming permet aux participants de contribuer à l'élaboration des résumés. La session s'achève par une autoévaluation du niveau d'atteinte des attentes formulées au départ par les participants.

Tout en déplorant l'absence d'un cadre formel de formation des formateurs des formateurs, l'Éthiopie pense que les autres facteurs qui influencent la formation reposent principalement sur les caractéristiques des enseignants : leur background au départ de la formation, leurs propres préjugés sur leur ancienneté dans la profession, le faible niveau de professionnalisation dont ils font preuve, et l'absence de motivation. En plus de ces facteurs qui sont d'ordre extrinsèque, l'Éthiopie mentionne ceux qui sont liés aux formateurs : les contraintes familiales, financières, matérielles et logistiques, le déficit de ressources documentaires, le

manque d'engagement, et la qualité de la formation reçue par les formateurs eux-mêmes.

### *Zambie*

Zambie a enseigné à temps partiel une discipline de spécialité au secondaire avant de migrer dans l'enseignement supérieur où le même enseignement a continué il y a de cela près d'une trentaine d'années. Depuis quelques années, Zambie est responsable de la formation continue des enseignants dans sa spécialité. L'entrevue accordée au chercheur par Zambie a eu lieu dans le calme d'un bureau au sein d'une institution de formation des enseignants pendant une cinquantaine de minutes. Après la transcription et le codage de cet entretien, au regard des questions de recherche de la présente étude, l'on peut retenir ce qui suit.

Dans la cadre de la préparation d'une session de formation, Zambie commence par la formulation des objectifs. Ensuite, sur la base de ces objectifs, il y a le choix et la collecte des ressources documentaires et technologiques (via l'internet). Ces ressources sont par la suite exploitées et synthétisées pour permettre la conception des activités et la production des supports de formation.

Au début de la séance, Zambie procède au déclenchement de la motivation chez les participants en faisant le rappel des objectifs de la formation. Pour Zambie, il s'agit d'une sorte de mise en condition. Puis, des dispositions sont prises pour que la courbe de cette motivation reste croissante tout au long de la séance pour ne chuter qu'à la fin. Les participants sont ensuite constitués en plusieurs groupes de travail au sein desquels chacun mène une réflexion individuelle préalable avant la mise en commun et les échanges. Du matériel est mis à la disposition des participants pour leur permettre de s'impliquer dans la production des supports didactiques sous forme de planches qui seront affichées sur les murs de la salle de formation au moment de la restitution. C'est de cette manière que les enseignants font de l'apprentissage par la pratique. Les échanges qui ont lieu au terme de la présentation du travail de chaque groupe permettent d'entrer dans un processus de construction collaborative du savoir.

Parlant de l'APC, Zambie en donne les éléments de comparaison avec la Pédagogie Par Objectifs. Selon lui, il vaut mieux se concentrer sur la formation que de passer le temps à statuer sur les théories de l'APC.

Zambie déplore l'inexistence d'un cadre formel de formation des formateurs des formateurs. La plupart des formateurs le deviennent simplement dès l'obtention de leurs doctorats. Par ailleurs, Zambie estime que les facteurs qui influencent la formation sont liés aux caractéristiques des personnes à former, notamment leur background (faible niveau de professionnalisation), le manque de motivation et la résistance au changement. D'autres facteurs sont en lien avec le suivi de la formation. Ce sont : l'indisponibilité des candidats à la formation et le manque de temps au formateur pour assurer le suivi.

### ***Burundi***

Burundi assure la formation continue des enseignants dans une des Régions anglophones du Cameroun, totalisant près de 25 années d'ancienneté dans l'enseignement dont huit passées comme formateur d'enseignants. A cause de son calme à l'abri des bruits, le cadre choisi pour cet entretien qui a duré près de 45 minutes, était l'un des bureaux d'une institution de formation des enseignants.

Burundi déclare que la préparation d'une séance de formation continue des enseignants commence par la formulation d'un thème, le choix de celui-ci étant fonction des observations effectuées sur le terrain, lesquelles permettent d'identifier un certain nombre de lacunes. Pour formuler les objectifs de formation autour du thème choisi, trois critères sont pris en compte : le niveau des participants, leurs attentes et leur environnement de vie.

Au début de la formation, une activité préliminaire permet d'introduire le thème. Pendant le déroulement de la séance, Burundi prend les dispositions pour amener chaque participant à prendre la parole. Dans ce processus, la gestion des erreurs se fait par l'exploitation des parties exactes des réponses fausses données par les participants le cas échéant. Par ailleurs, la construction collaborative du savoir se fait soit à travers des

contributions individuelles des participants, soit à partir du travail effectué au sein des groupes qui ont été préalablement constitués en tenant compte des compétences des participants. La priorité de prise de parole et des initiatives est toujours donnée aux séminaristes. Tout au long de la séance, Burundi indique qu'il faut en permanence vérifier le niveau d'acquisition chez les participants. De plus, il signale qu'il est important de faire la supervision du travail au sein des groupes : pour cela, Burundi se déplace d'un groupe à l'autre pour se rassurer que chaque membre prend effectivement part au travail. En cas de besoin, Burundi leur apporte du soutien et les accompagne dans la résolution des problèmes. Les tâches sont en lien avec la vie réelle et sont mises en œuvre grâce à l'activation cognitive. Dans tous les cas, au terme de chaque séance de formation, un résumé consensuel est élaboré à partir des contributions des participants.

Parlant de l'APC, Burundi en présente l'importance et les avantages et pense qu'il y a nécessité de la formation des enseignants à cette approche.

Burundi observe que le manque de motivation des personnes à former est une des difficultés qui plombent la formation. De plus, le déficit d'enseignants ainsi que le manque de spécialisation et de professionnalisation font que certains dispensent des cours dans des disciplines pour lesquelles ils ne sont pas formés. En ce qui concerne les formateurs, les contraintes financières, matérielles et logistiques ne leur permettent pas de disposer des supports didactiques adéquats.

### *Soudan*

Soudan est de culture anglophone et assure la formation continue des enseignants depuis environ sept ans dans une des Régions francophones du pays, avec une ancienneté de près de 30 ans dans l'enseignement. Soudan a été interviewé par le chercheur dans un bureau de l'une des institutions de formation des enseignants du pays. Ce cadre était suffisamment calme et propice à l'entrevue. L'entretien a eu lieu en Anglais et a duré une demi-heure. L'exploitation des déclarations de de Soudan traduites par le chercheur et confrontées aux questions de recherche donne la synthèse qui est consignée ci-après.

Dans ses déclarations qui portent essentiellement sur les visites de classe, Soudan indique qu'avant d'envisager une descente en vue d'observer un enseignant en situation de classe, les propositions émanant des enseignants qui sont sur le terrain sont prises en compte, lesquelles font ressortir les défis auxquels ils sont confrontés. Au cours de la visite, pour suivre le déroulement des cours, Soudan va de classe en classe en compagnie des enseignants impliqués dans cette activité par ses soins. Après avoir parcouru et observé les cours dans toutes les classes prévues, Soudan se retrouve avec l'ensemble des enseignants dans le cadre d'un carrefour pédagogique : c'est le lieu pour tous ceux qui ont pris part aux observations ainsi que les enseignants qui ont été observés, de donner leur feedback. A cette occasion, les participants procèdent à un brainstorming suivi des réflexions, des analyses et des critiques. Soudan procède à l'activation cognitive pour faire exécuter des tâches à objectifs multiples. C'est au terme de ces activités que Soudan s'appuie sur les différentes contributions individuelles pour indiquer ce qui aurait dû être fait.

Soudan relève que la formation est rendue difficile du fait des enseignants : (1) certains sont réfractaires au changement ; (2) d'autres dispensent des cours qu'ils ont préparés depuis des années ; (3) ils sont trop sollicités parce qu'ils sont peu nombreux dans leurs spécialités ; (4) certains responsables des établissements ne rendent pas leurs enseignants disponibles lors des sessions de formation. Pour ce qui est des formateurs, la formation est rendue difficile à cause des contraintes financières qui ne leur permettent pas de faire des descentes régulières sur le terrain, s'équiper en ressources documentaires et faire de la recherche.

### *Liberia*

Liberia s'occupe de la formation continue des enseignants depuis huit ans, avec une vingtaine d'années d'ancienneté dans l'enseignement. L'entretien accordé au chercheur s'est tenu dans un bureau calme aménagé au sein d'une institution de formation des enseignants. Cette entrevue s'est déroulée sans perturbation pendant une quarantaine de minutes. Au terme de l'exploitation des déclarations de l'interviewé en référence aux questions de recherche, l'on peut noter ce qui suit.

Selon Liberia, lorsque la descente sur le terrain vise la formation des enseignants, le choix du thème de formation est motivé par l'exploitation des documents et les observations faites sur le terrain. Après cela, la préparation de la journée pédagogique proprement dite est engagée. Elle se fait en équipe et dure environ un mois : après des échanges, les méthodes destinées à être déployées pendant la formation sont adoptées ; des ressources humaines externes sont parfois associées à ce travail d'équipe. Au terme de ceci, les objectifs de la journée pédagogique sont définis. Le matériel didactique est préparé à l'avance par le formateur. Pendant le déroulement de la séance de formation, les participants sont répartis de manière aléatoire en groupes de travail ; cela peut se faire grâce à la méthode de comptage. Ensuite, ces groupes reçoivent des tâches identiques à exécuter. Au sein des groupes, le formateur fait exécuter de façon participative, les activités qu'il a préparées à l'avance. Les tâches auxquelles les participants sont soumis cessent d'être rébarbatives : elles ont un lien avec la vie réelle et présentent un niveau de réflexivité profond. Dans le processus d'exécution de ces tâches, les enseignants partent de ce qu'ils savent déjà pour parvenir à construire leur savoir de manière collaborative à partir des contributions individuelles. Le formateur note qu'il est important que chaque participant puisse exécuter des activités par lui-même. Au terme de ce travail mené au sein des groupes, une restitution est faite en plénière et les échanges qui suivent conduisent à des résolutions.

Lorsque la descente consiste en une visite en vue d'observer un enseignant en situation de classe, Liberia peut annoncer son arrivée à l'avance ou venir par surprise. Dans tous les cas, son arrivée et son installation dans la salle de classe précèdent le déroulement du cours de l'enseignant suivi en prenant des notes et en évitant de faire des remarques à l'enseignant. Au terme de l'observation, Liberia se retrouve avec l'enseignant dans le cadre d'un carrefour pédagogique pour procéder à la critique de la leçon sur la forme et dans le fond. Liberia estime qu'à cette phase, un formateur qui a observé une leçon doit toujours tenir compte des aspects positifs avant de relever ce qui n'a pas marché.

Parlant de l'APC, Liberia en présente l'origine ainsi que son importance en lien avec les entreprises. Il déclare être favorable à sa mise en œuvre dans le système éducatif.

Selon Liberia, les difficultés auxquelles est confrontée la formation des enseignants sont les suivantes : (1) les pré-acquis insuffisants des personnes à former, (2) leur résistance au changement, (3) l'absence de ressources documentaires ou la non mises à jour des ressources, et (4) les contraintes financières (les formateurs utilisant leurs fonds propres pour financer les descentes sur le terrain), (5) le manque d'outils de suivi de la formation.

### *Irak*

Irak est en charge de la formation continue des enseignants depuis sept ans, avec une ancienneté d'une vingtaine d'années dans l'enseignement. Pour que l'entretien puisse avoir lieu, le chercheur a obtenu un rendez-vous avec Irak dans un des bureaux d'une institution de formation des enseignants qui garantissait le calme et la sérénité. L'entrevue a eu lieu pour une durée d'une trentaine de minutes. Après analyse de ses déclarations au regard des questions de recherche et du codage de la transcription de l'entretien avec Irak, il ressort ce qui suit.

La préparation d'une journée pédagogique commence par le choix du thème de la formation. Selon Irak, ce choix découle de la synthèse des avis des enseignants de terrain au regard des difficultés qu'ils rencontrent. Une fois que ce choix est opéré, les chefs d'établissement concernés sont informés (par téléphone ou par écrit) de la date de la journée pédagogique qui est planifiée selon un calendrier établi à l'avance. La préparation se fait au sein d'une équipe dans laquelle les membres échangent et procèdent à des essais. Des supports de formation (appelés "Actes des journées pédagogiques") sont préparés à l'avance et remis aux participants au début de la séance. C'est sur ces supports que les participants vont s'appuyer tout au long de la formation. La séance commence par des exposés (qui sont contenus dans les supports de formation) avant de se poursuivre en ateliers au sein des groupes de travail : les groupes sont constitués au hasard ou en fonction des classes tenues par les participants. Les thèmes des

activités à mener dans les ateliers sont communiqués aux participants longtemps à l'avance pour leur permettre de se préparer. Au sein des groupes, la construction collaborative du savoir se fait à partir des contributions individuelles des participants qui ont au préalable mené une réflexion personnelle. Ensuite, les travaux de chaque groupe sont restitués à tour de rôle par les rapporteurs respectifs. Au terme de chaque rapport, les membres des autres groupes réagissent pour vérifier si l'APC a été respectée dans la restitution des travaux. Après discussion, l'on parvient à un consensus.

Selon Irak, les difficultés rencontrées par les formateurs sont dues au fait qu'en plus de l'indisponibilité manifestée par les personnes à former, la plupart d'entre elles n'ont pas reçu une formation initiale préalable dans des institutions destinées à cela. Au cours des séances de formation, certains participants sont désinvoltes, manquent de motivation et restent volontairement passifs. À côté de ces difficultés, il y a les contraintes financières dues au fait que les frais de déplacement des enseignants pour prendre part aux journées pédagogiques ne leur sont pas remboursés. Pour terminer, Irak indique que l'effectif des formateurs est faible par rapport à l'immensité des tâches à accomplir.

### *Finlande*

C'est depuis huit ans que Finlande assure la formation continue des enseignants, totalisant près de 30 ans d'ancienneté dans l'enseignement. Dans le cadre de la présente étude, l'entretien accordé au chercheur a eu lieu dans un bureau aménagé dans les locaux d'une institution de formation des enseignants : un endroit calme, sans risque de perturbation. L'entretien a duré une trentaine de minutes. La synthèse qui en est sortie au regard des questions de recherche et du codage de la transcription se présente comme suit.

Finlande déclare qu'à son arrivée pour une session de formation lors d'une journée pédagogique, les places sont disposées de manière à ce qu'elles puissent constituer des groupes. Les participants occupent ces places au hasard et ne les changent plus jusqu'à la fin de la session formation. Au sein des groupes ainsi constitués, les participants désignent

un modérateur et un rapporteur. Ensuite, Finlande procède à une vidéo projection au cours de laquelle des questions sont simultanément posées aux participants. La construction collaborative du savoir se fait soit à partir de l'interaction entre les participants sur la base des questions posées par le formateur, soit à partir de l'activation cognitive déclenchée par l'exécution des tâches dont le niveau de réflexivité est assez élevé. Par ailleurs, Finlande indique de s'arranger pour toujours établir un lien entre les connaissances acquises par les enseignants pendant la formation et l'implication de ces connaissances dans la résolution des problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne.

Parlant de l'APC, Finlande relève son importance et la place prépondérante occupée par l'apprenant et le travail de groupe dans cette approche.

Pour Finlande, les principaux défis de la formation des enseignants sont : l'insuffisance du temps accordé aux sessions de formation, la résistance des personnes à former face au changement, l'absence de soutien logistique pour le suivi de la formation.

### *Angleterre*

Angleterre dispense des enseignements professionnels dans une institution de formation initiale des enseignants depuis une demi-douzaine d'années. Pendant plus de 20 ans, Angleterre assure la formation initiale des instituteurs de l'enseignement général. C'est à la suite d'un rendez-vous obtenu par le chercheur que l'entretien a été mené par un membre de l'équipe de recherche dans le calme d'un des bureaux d'une institution de formation des enseignants. L'interview a duré plus de 90 minutes. En exploitant les déclarations de l'interviewé comparativement aux questions de recherche et à l'appui du codage de la transcription, la synthèse ci-après a pu être établie.

Dans le cadre de la préparation de ses enseignements, Angleterre commence par le choix des ressources documentaires et technologiques. Ensuite, les ressources sélectionnées sont exploitées en vue d'une synthèse qui lui permettra de mettre les supports de formation ainsi que la bibliographie sélective à la disposition des étudiants à l'avance. Au cours

de ce processus, Angleterre fait jouer son expérience personnelle. Angleterre indique par ailleurs l'importance de la préparation d'un matériel didactique approprié (qui peut être constitué de photos, des interviews, etc.).

Le cours proprement dit se déroule selon la pratique de l'exposé magistral dialogué : Angleterre commence par présenter les objectifs du cours. Puis, la leçon est progressivement ajustée au cours de son évolution. Les étudiants ont la possibilité de prendre la parole pour poser des questions ou pour répondre à celles de l'enseignant. Des séances de travaux dirigés sont également organisés sous la supervision du formateur. Pour ce faire, Angleterre les constitue en groupes de travail auxquels sont données des tâches identiques. Au sein de chaque groupe, les membres désignent un rapporteur qui aura plus tard la charge de présenter la restitution finale ; puis le travail commence par une réflexion individuelle avant de se poursuivre par la mise en commun. La restitution des travaux de chaque groupe se fait par la présentation au tableau suivie d'une discussion et de l'adoption des idées consensuelles. C'est à partir de ce travail issu des groupes que les leçons sont construites de manière collaborative.

Parlant de l'APC, Angleterre en présente l'importance notamment dans l'établissement du lien entre la connaissance acquise pendant la formation et la résolution des problèmes du quotidien. Selon Angleterre, ce sont les enseignants de Didactique qui devraient mettre l'accent sur l'APC.

Comme difficultés rencontrées dans la formation des enseignants, Angleterre évoque l'insuffisance des pré-acquis chez les étudiants et les contraintes financières des familles.

Selon Angleterre, ses enseignements sont influencés par la formation initiale reçue.

### *France*

France enseigne une discipline de spécialité dans plusieurs institutions de formation initiale des enseignants depuis environ 20 ans, après avoir exercé dans le secondaire pendant plus de 15 ans avant de rejoindre l'enseignement supérieur. Après un rendezvous obtenu par le chercheur,

France a accepté d'accorder un entretien à un membre de l'équipe de recherche dans son bureau. Malgré les bruits venant de l'extérieur dus aux clameurs des étudiants, l'entretien a pu être conduit pendant environ une demie heure. Le texte obtenu au terme de la transcription a été examiné au regard des questions de recherche et du codage. La synthèse qui en est sortie est la suivante.

France déclare que pour assurer une préparation des cours de façon dynamique, la procédure consiste à l'exploitation des ressources documentaires qui sont lues et synthétisés sous forme de notes. Les ressources ainsi synthétisées sont remises aux étudiants pour être photocopiées. Le cours préparé n'est pas rédigé, mais il est constitué d'un ensemble de notes qui renvoient à des références précises que le formateur met à la disposition des étudiants au moment opportun.

Au début de la séquence de formation, France commence par des formalités telles que le contrôle de présence des étudiants, la vérification de leur tenue vestimentaire et de la propreté des locaux. Ensuite, la leçon est entamée en faisant un rappel de la session précédente. Puis, à l'appui des pré-acquis et des prérequis des étudiants le cours est conduit à travers un processus d'activation cognitive. A l'opposé de l'exposé magistral, France parvient dans un jeu de question-réponses, à construire le savoir de manière collaborative en exploitant des exemples tirés de la vie réelle. Dans une approche participative, interactive et de résolution des problèmes, France prend en compte les sens divers des étudiants. Tout au long de ce processus, France veille à ce que les étudiants prennent des notes de cours.

Parlant de l'APC, France déclare ne pas être favorable à la manière dont elle est introduite au Cameroun.

Parlant des difficultés rencontrées dans la formation, France évoque d'abord l'insuffisance des pré-acquis chez les étudiants et leur manque de motivation. Ensuite, il y a le déficit de ressources documentaires. Au plan des infrastructures, France note la mauvaise configuration spatiale du mobilier et des salles de classe (le caractère statique des tables qui ne facilite pas le travail de groupe). Pour terminer, France pose le problème du

manque de professionnalisation dans la formation (le stage pratique ne se déroulant qu'en année de fin de cycle).

### *Sénégal*

Sénégal dispense un enseignement de spécialité dans une institution de formation initiale des enseignants depuis trois ans après avoir enseigné au secondaire pendant un certain temps avant de migrer dans le supérieur. C'est par le truchement d'un de ses collègues que le rendez-vous a été obtenu pour l'entrevue. L'entretien s'est déroulé dans une salle de classe de son institution. Quoique que le cadre n'était pas parfaitement calme, l'interview a pu être menée par le chercheur pendant une trentaine de minutes. Les déclarations de Sénégal ont été analysées au regard des questions de recherche et sur la base du codage du texte transcrit. Il en ressort ce qui suit.

La préparation du cours de Sénégal est fondée sur l'exploitation des ressources documentaires.

A l'entame de la dispensation du cours, Sénégal présente les buts poursuivis par l'enseignement de la discipline ainsi que son utilité. Ensuite, la leçon commence avec la présentation des éléments suivants : le titre, le plan, les objectifs, et les stratégies de dispensation. Le cours proprement dit se fait par un exposé magistral participatif : les étudiants interagissent en échangeant avec l'enseignante. Puis les travaux dirigés sont programmés pour être faits par la même enseignante. Au cours de cette phase, les étudiants sont constitués en groupe de quatre ou cinq au sein desquels ils mènent des activités qui vont être restituées par la suite.

Sénégal indique que l'étudiant a de l'engouement lorsqu'il se sent impliqué dans la construction de la leçon ou dans l'élaboration du résumé.

Parlant de l'APC, tout en reconnaissant qu'elle a des retombées positives (telle que le réveil de l'intelligence de l'apprenant), Sénégal pense qu'il n'est pas possible d'appliquer toutes ses articulations dans l'enseignement supérieur. Toutefois, il est important que les futurs enseignants soient formés à cette approche.

Les difficultés évoquées par Sénégal sont les suivantes : l'absence de vocation et de motivation chez les futurs enseignants, l'absentéisme aux

cours, l'absence d'une bibliothèque fournie avec des documents mis à jour.

### *Roumanie*

Roumanie enseigne une discipline de spécialité dans plusieurs institutions de formation initiale des enseignants depuis une vingtaine d'années après avoir exercé au secondaire pendant près de 17 ans. L'entretien accordé à un membre de l'équipe de recherche a eu lieu dans le calme de son bureau logé dans l'une des institutions dans laquelle il enseigne. Cette entrevue a duré plus de 80 minutes. Après avoir analysé les propos de ce répondant au regard des questions de recherche et du codage du document transcrit, ce qui suit a pu être retenu.

Selon Roumanie, la préparation d'un cours relève d'un domaine propre à chaque enseignant car il n'y a pas un format de préparation comme c'est le cas dans l'enseignement secondaire. Toutefois, pour ce qui concerne Roumanie, tous les enseignements dispensés se fondent sur le descriptif des cours qu'il prend soin de toujours remettre aux étudiants au début de chaque année académique. Les supports didactiques préparés au préalable sont mis à la disposition des étudiants quelques jours auparavant pour qu'ils en prennent connaissance en vue de préparer la leçon de manière à ce que le jour dit, le cours puisse consister en une séance de discussion sur lesdits supports : un exposé magistral dialogué qui est différent de l'exposé magistral traditionnel que la plupart des formateurs d'enseignants universitaires pratiquent. Roumanie déplore par ailleurs le non usage du micro-enseignement dans le dispositif de formation des enseignants : un cadre où l'on enseigne réellement à une classe et où les étudiants voient concrètement comment cela se passe. Au début de chaque séance de cours, Roumanie procède au contrôle de présence.

Parlant de l'APC, Roumanie note qu'il n'y a pas une implication des professeurs d'université dans les forums de discussion animés par des Inspecteurs pédagogiques. L'implémentation de l'APC n'est pas effective dans le supérieur. Il indique également que l'APC est difficile à implémenter dans les classes à effectifs pléthoriques.

Selon Roumanie, les difficultés de la formation des enseignants sont liées aux étudiants d'une part : manque de motivation et d'engagement au travail (absence d'engouement à la lecture), absentéisme aux cours. D'autre part, il y a le manque de professionnalisation dû au déficit de pratique sur le terrain. La qualité de la formation des formateurs est également mise en cause : Roumanie estime que la formation initiale des formateurs est non adaptée et que ceux-ci sont insuffisamment formés. Par ailleurs les pressions sociales et administratives font que quel que soit le niveau des étudiants, il n'y a pas de redoublement dans le processus de leur formation. Pour terminer, Roumanie pense que pour améliorer la professionnalisation, des stages pratiques devraient être organisés en 4e et 5e année. De plus, les rencontres pédagogiques au cours desquelles des professeurs de pédagogie présentent un cours sur la pédagogie devraient être pérennisées.

### *Nigeria*

Nigeria enseigne une discipline de spécialité dans plusieurs institutions de formation initiale des enseignants depuis une vingtaine d'années, après avoir exercé au secondaire pendant près de 30 ans. Nigeria a accordé une entrevue à un membre de l'équipe de recherche dans un restaurant choisi par lui-même au cours d'un appel téléphonique avec le chercheur. L'entretien a duré plus de 90 minutes. L'analyse de ses déclarations par rapport aux questions de recherche et au codage du verbatim transcrit a permis de noter ce qui suit.

D'entrée de jeu, Nigeria signale ses enseignements s'appuient principalement sur les TICE. La préparation de ses cours consiste à élaborer des diapositives qui seront projetées aux étudiants pendant la séance en présentiel. Chaque diapositive est débattue par les étudiants et lorsque Nigeria a le sentiment qu'ils se sont appropriés le contenu, la diapositive suivante est lancée. Nigeria pratique l'exposé magistral participatif : le cours magistral est alterné avec les travaux dirigés qui sont menés par lui-même. Lorsque le cours est destiné à être fait en ligne, toutes les ressources documentaires et le cours préparé sont postés aux étudiants sur

la plateforme (WhatsApp) qui a été créé au préalable. Au début de la dispensation de la leçon, après les formalités de politesse, le cours commence par l'enregistrement des participants à tour de rôle. Ensuite, le formateur poste chaque fois un fragment de cours sur la plateforme et laisse le temps aux étudiants d'en prendre connaissance avant de passer au fragment suivant. C'est de cette manière que les étudiants parviennent à lire l'ensemble du cours de l'enseignant. Lorsque cette phase d'appropriation est terminée, Nigeria engage le débat avec les étudiants à travers des messages échangés par écrit.

En ce qui concerne l'APC, Nigeria déclare qu'il s'agit d'un prolongement de la Pédagogie Par Objectifs. Son militantisme en faveur de cette approche ne fait pas de doute.

Selon Nigeria, les principales difficultés qui entravent la formation des enseignants sont le contrôle de l'assiduité des étudiants d'une part, et les contraintes liées à l'honnêteté du formateur d'autre part, celui-ci étant tenu de fournir toutes ses ressources documentaires aux étudiants ainsi que leurs références.

### *Belgique*

Belgique est responsable du suivi de la pédagogie dans un établissement secondaire de l'une des Régions anglophones du Cameroun. Par ailleurs, il lui revient la charge de la formation continue des enseignants depuis plus d'une dizaine d'années. Belgique a accordé une entrevue à un membre de l'équipe de recherche dans un bureau aménagé par ce dernier dans son institution d'attache. Le rendez-vous avait été pris au préalable par le chercheur. L'interview a duré environ 45 minutes. Les déclarations de Belgique ayant été analysées au regard des questions de recherche et du codage de la transcription, l'on a pu retenir ce qui suit.

Lorsque la descente sur le terrain a pour but de procéder à une séance de formation des enseignants, la préparation se fait en équipe. Elle commence par l'analyse des défis auxquels les enseignants font face sur le terrain. Ensuite, il y a la formulation des objectifs. Puis, les ressources documentaires sont collectées et synthétisées en fonction des objectifs de

la formation. Cette étape est suivie par la conception des activités qui seront menées au cours de la descente. Pendant la formation, les participants sont constitués en petits groupes pour mener les activités prévues en fonction des disciplines enseignées et sur la base des consignes préalablement reçues. Au sein des groupes, tout commence par la répartition des responsabilités. Ensuite, face aux activités, chaque participant mène d'abord une réflexion individuelle. Puis, il y a discussion et harmonisation des points de vue. Belgique fait utiliser le brainstorming, le visionnage de vidéo et le jeu de rôle au sein des groupes. Les travaux sont restitués tour à tour pour être partagés et validés. Belgique encourage les enseignants à élaborer les résumés au terme des leçons dispensées.

Lorsque la descente sur le terrain vise l'observation d'un enseignant en situation de classe, celui-ci est informé de l'objet de la visite qui peut être le partage d'expérience sur la manière dont l'enseignant procède pour développer un bon climat d'apprentissage et suivre les étapes de la leçon de manière à ce que les élèves soient activement impliqués dans la leçon. Au terme de l'observation, une séance de feedback est organisée : à cette occasion, la parole est d'abord donnée à l'enseignant observé ; puis Belgique intervient pour relever d'abord le bon côté de ce qui a été observé avant de revenir sur les points négatifs. Une attention particulière est accordée au climat d'apprentissage. Belgique déclare prodiguer des conseils aux enseignants novices (sur les orientations de base à donner à une leçon) et leur apporte du soutien (lorsque le climat professionnel est délétère). Belgique les motive et les encourage à pratiquer une pédagogie centrée sur l'apprenant.

Tout en reconnaissant l'importance de l'APC, Belgique remet en question la procédure de formation des formateurs mise sur pied par les ministères de l'éducation de base et des enseignements secondaires.

Selon Belgique, les difficultés rencontrées dans la formation sont principalement liées aux enseignants. Il s'agit notamment de : la résistance au changement, le déficit d'une formation initiale préalable, le surcroît de travail, et l'absence de motivation lorsque le leadership est de mauvaise qualité.

Après avoir présenté le portrait de toutes les interviews dans ce qui précède, la section qui suit décrit la structure des résultats obtenus au terme de la mise en commun des expériences vécues par les différents participants à l'étude.

## 4.2 Structure des résultats de l'étude

Cette partie montre comment les différents résultats obtenus au terme de la présente étude s'articulent à partir du traitement abductif des données collectées. Dans un premier temps, il est question de décrire le principe qui a été à la base de l'émergence des critères d'abduction (4.2.1). Ensuite, la nature des différents types qui ont été identifiés à partir des interviews des participants va être présentée (4.2.2). Pour terminer, un tableau d'abduction récapitule l'ensemble des résultats (4.2.3) en mettant en relation les critères et les types que le raisonnement abductif de l'étude a permis de générer.

### 4.2.1 Emergence des critères d'abduction

En procédant à des regroupements selon le sens des propos tenus par les formateurs (voir chapitre 3, section 3.3.4), la revisitation des différents éléments du corpus final montre que chaque déclaration des interviewés (formateurs en formation initiale ou continue, qu'il s'agisse des disciplines professionnelles ou des disciplines de spécialité) ne peut s'inscrire que soit dans une dimension actionnelle (relative aux actes observables), soit dans une dimension intentionnelle (relative à l'activité mentale qui guide et accompagne l'activité observable).

Une déclaration relève de la dimension actionnelle lorsque le formateur décrit ce qu'il fait concrètement, c'est-à-dire sa pratique propre, la manière dont il met en œuvre les protocoles ; c'est par exemple le cas lorsqu'un interviewé déclare :

*"Je leur donne soit volontairement ou autoritairement entre guillemets la parole ... C'est-à-dire que ... c'est vraiment des questionnements, c'est vraiment des questionnements que ... on travaille sur la base des questionnements en relation avec les questions qu'on aborde. Bon ... il y a ... Moi je suis en Histoire ... nous avons des questions qui sont incontournables ... euh ... Quand ? Pourquoi ? Comment ? Qui ? Donc il y a tout un*

*tas de questions ... Pour quels résultats ? Pour quelles conséquences ? Donc ... nous avons en Histoire un certain nombre de questions sur la base desquelles on peut poser des questions. Donc, la plupart des questionnements sont orientés vers ces éléments-là en fonction de ce qu'on veut obtenir comme éléments de réponse. Donc, on élabore donc des questions par rapport à ça" (France, 84-94).*

En revanche, une déclaration relève de la dimension intentionnelle lorsque le propos tenu par le formateur est beaucoup plus celui de la démonstration et de l'explication que de l'action ; il s'agit des intentions déclarées : dans ce cas, le formateur exprime une perception subjective ; il dit *ce qui pourrait être fait (ce qu'il pense)* plutôt que *ce qui est fait (ce qu'il déclare mettre en œuvre)*. A titre d'exemple, un interviewé déclare :

*"La stratégie avec laquelle nous la menons. Parce que c'est cette stratégie que nous voulons qu'ils fassent en salle de classe. Vous savez, on dit toujours "Quand on voit, on oublie. Quand on attend ... entend, on peut se rappeler. Mais quand on manipule, ça reste et ... indéfiniment". Donc nous voulons qu'ils conçoivent des activités pour que l'enfant manipule. Parce que sinon on va voir ... après il va oublier. On va parler, parler, parler il va écouter mais après, il va ... c'est parti. Donc il faut qu'il manipule. Parce qu'en manipulant, on conçoit ... ça permet de faire ... il faut qu'ils conçoivent des activités, des activités où l'enfant doit manipuler. Avec des bouchons, c'est ça dans nos cours ... dans nos cours de Maths, on va voir tout. C'est un peu comme le système bâtonnets revenait c'est-à-dire nous ... pour apprendre à compter, on venait avec les bâtonnets. 1 bâtonnet, 2 bâtonnets, 3 bât... Comme ça, l'enfant il apprend, il ... on vient avec les bouchons, peut-être comment il calcule son intégrale, on vient avec des surfaces ainsi de suite. Donc, tout ça là, l'enfant manipule. Aujourd'hui l'enseignant n'est plus celui qui va aller tracer le triangle, non. L'enfant trace le triangle dans son cahier ou sur son brouillon avant de le faire sur le cahier, découpe le triangle. On dit "Plie comme ça", il plie ou "Plie comme ça", il plie, ... est-ce que ça a couvert... est-ce que ça te fait la surface ... ou bon, "Plie comme ça", ça fait que l'angle-là est ici, l'angle-là. Il voit et parce qu'il manipule, ça reste" (Zambie, 180-200).*

Dans une perspective réflexive, une déclaration peut être une aspiration ou un souhait ; ainsi, le discours tenu par le formateur fait davantage référence à ce qu'il convient de faire et non pas à ce qui est effectivement fait. L'aspiration (ou le souhait) est alors considérée comme une variante de la réflexion.

Pour chacune des deux catégories de déclarations identifiées précédemment (à savoir l'action et la réflexion) comme encadrant tous les propos qui décrivent la formation continue et la formation initiale des enseignants, les quatre critères suivants ont émergé du matériel textuel : (a)

la conception et les pratiques de la formation, (b) la perception de la professionnalisation du métier d'enseignant, (c) les souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles, et (d) les défis de la formation des enseignants. Dans ce qui suit, j'explique en quoi consiste chacun de ces critères.

### ***La conception et les pratiques de la formation***

Ce premier critère se rapporte à la manière dont les formateurs envisagent et exécutent les activités de formation des enseignants, qu'il s'agisse des élèves-professeurs ou des enseignants déjà en exercice sur le terrain. A partir du traitement de toutes les interviews, les cinq sous-critères suivants ont été mis en évidence dans ce groupe : les objectifs, les thèmes, les ressources, les stratégies/méthodes, et les tâches.

Les objectifs constituent le sous-critère qui permet d'explorer les déterminants qui sont à la base de leur formulation dans le processus de la formation.

Les thèmes de formation représentent un sous-critère qui n'est applicable qu'à la formation continue : il a été identifié à partir de la description des modalités selon lesquelles les formateurs parviennent à sélectionner les idées qui sous-tendent et justifient les sessions de formation qu'ils planifient d'organiser sur le terrain.

En ce qui concerne les ressources, ces sont les expédients sur lesquels les formateurs s'appuient pour exécuter leurs activités de formation.

Les stratégies et les méthodes quant à elles, caractérisent la manière spécifique dont les formateurs procèdent à formation des enseignants : il s'agit de la mise en œuvre de leurs pratiques enseignantes.

Les tâches de formation sont un sous-critère qui décrit la nature ainsi que la manière dont ces tâches sont exécutées. Elles sont identifiées comme étant d'autres attributs spécifiques à la conception et aux pratiques de la formation des enseignants.

### ***La perception de la professionnalisation du métier d'enseignant***

Ce deuxième critère émerge de ce que les formateurs d'enseignants laissent transparaître dans leurs propos en ce qui concerne la manière dont

ils pensent que la professionnalisation du métier d'enseignant prend place pendant le processus de la formation. Ce critère permet d'explorer l'entendement des formateurs par rapport à cette question, la représentation qu'ils se font de la professionnalisation de l'enseignement.

### ***Les souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles***

Ce troisième critère représente une variante des réflexions que les formateurs se font sur leurs aspirations en matière d'acquisition des compétences professionnelles par les élèves-professeurs ou les enseignants de terrain lorsqu'ils sont en formation.

### ***Les défis de la formation des enseignants***

Dans ce quatrième critère, je regroupe les facteurs que les interviewés mentionnent dans leurs propos comme étant susceptibles de constituer des obstacles dans le processus de la formation des enseignants.

## **4.2.2 Typologie des formes de compréhension de la formation des enseignants par les formateurs**

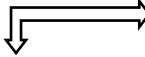
La présente étude ayant pour objectif de partir de la description que les formateurs font de leurs pratiques enseignantes pour expliquer la manière dont ils comprennent et se représentent la formation des élèves-professeurs et des enseignants novices, l'analyse de leurs propos a conduit à faire émerger trois familles de discours correspondant à trois types de compréhension qu'ils ont de la formation. En effet, l'exploitation abductive de tous les 22 entretiens menés auprès des formateurs a permis d'établir que selon les interviewés, la formation initiale ou continue des enseignants est basée soit sur le curriculum, soit sur les participants, soit sur le climat d'apprentissage et la communication.

Selon la compréhension de la formation comme étant basée sur le curriculum, dans l'exercice de sa fonction, le formateur est exclusivement administratif et s'en tient strictement aux programmes de formation. En revanche, dans le cas où la formation est comprise comme étant basée sur

les participants, le formateur s'appuie sur la professionnalité des participants, ceux-ci étant soit des élèves-professeurs (cas de la formation initiale), soit des enseignants déjà sur le terrain (cas de la formation continue). Enfin, pour ce qui est de la compréhension de la formation comme étant basée sur le climat d'apprentissage, le formateur doit afficher des performances communicationnelles avérées pour maintenir un bon climat de formation.

Au total, les critères et les types sont regroupés de manière à permettre d'avoir une vue synoptique du phénomène à l'étude. C'est ainsi que le tableau synoptique cidessous montre comment les quatre critères (dont certains sont subdivisés en souscritères) ayant émergé du matériel exploité et décrit à la section 4.2.1, s'articulent avec les trois types identifiés.

Tableau 7 : Typologie de la compréhension de la formation par les formateurs

		Types	Type 1 : la formation basée sur le curriculum	Type 2 : la formation basée sur les apprenants	Type 3 : la formation basée sur la communication et le climat d'apprentissage
		Critères	Sous-critères		
Conception et pratiques de la formation	Objectifs				
	Thèmes				
	Ressources				
	Stratégies / méthodes				
	Tâches				
Perception de la professionnalisation du métier d'enseignant					
Souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles					
Défis de la formation des enseignants					

Source : inédit (données de recherche)

Ce tableau montre qu'à l'intersection de chaque critère (ou sous-critère le cas échéant) avec un type, l'on a un ou plusieurs attributs qui ont une fonction descriptive de ce à quoi se rapporte un extrait du discours considéré. C'est cette description qui fait l'objet de la section suivante.

### **4.3 Description des types de compréhension de la formation des enseignants par les formateurs**

Qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue des enseignants, les déclarations des formateurs peuvent être organisées en trois types qui correspondent aux différentes manières dont ils comprennent et se représentent la formation. C'est ainsi que la formation est comprise comme pouvant être basée soit sur le curriculum, soit sur les apprenants, soit enfin sur le climat d'apprentissage et la communication. Dans la présente section, je décris chacun de ces types au regard des différents critères qui ont été identifiées au terme de la compilation abductive de toutes les interviews (voir tableau 7 ci-dessus). Ces critères portent tour à tour sur (1) la conception et les pratiques de la formation, (2) la perception de la professionnalisation du métier d'enseignant, (3) les souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles, et (4) les défis de la formation des enseignants. Le cas échéant, les critères se déclinent en plusieurs sous-critères qui les renseignent plus en détail. C'est sur la base de la singularité des critères ou des sous-critères que les différents types sont décrits dans cette section. Pour étayer cette description, des segments d'interviews récupérés grâce au logiciel MAXQDA (décrit au chapitre 3.3) montrent comment les déclarations des participants ont permis de générer les types et les critères identifiés par l'abduction (voir 4.2). Chaque segment cité précise le pseudonyme de l'interviewé, suivi des numéros des lignes de la transcription qui correspondent aux propos de l'interview.

#### **4.3.1 Type 1 : La formation basée sur le curriculum**

Selon ce type, la formation des enseignants est décrite comme étant essentiellement basée sur le curriculum. Dans cette section, il s'agit de présenter la manière dont ce type de compréhension de la formation est décrit au regard de chaque critère ou de chaque sous-critère identifié précédemment au point 4.2.1.

#### 4.3.1.1 Critère 1 - Conception et pratiques de la formation : le respect du curriculum

La formation basée sur le curriculum est décrite en relation avec chacun des cinq sous-critères qui constituent la conception et les pratiques de la formation : les objectifs, les thèmes, les ressources, les stratégies / méthodes, et les tâches.

##### *Sous-critère 1 - Objectifs de la formation : formulés principalement sur la base des programmes*

Selon la compréhension de la formation axée sur le curriculum, l'exploration des propos des formateurs montre que les objectifs de la formation sont formulés sur la base des programmes. Ainsi, les formateurs pensent que le curriculum doit être respecté avec la plus grande rigueur. C'est ce qui transparaît dans la déclaration suivante :

*"Le cours doit rester dans les limites de ce qu'on peut appeler le curriculum prescrit c'est-à-dire dans les limites du programme officiel" (Turquie, 170-172)*

A partir de cette compréhension, il apparaît que pour une bonne formation, les objectifs ne peuvent être formulés en dehors de ce qui est prescrit dans les programmes. Pour les enseignants universitaires et les Inspecteurs régionaux de pédagogie qui pensent que la formation ne doit pas s'éloigner du curriculum prescrit, le formateur est tenu de rester le plus administratif possible afin de respecter les règles édictées. Aucun apport extérieur nouveau ne doit venir se superposer à ce qui est inscrit dans les programmes officiels. L'enseignant et l'Inspecteur se sentent tenus de ne rester que dans les limites de ce qui est administrativement prévu. Cette position est soutenue par les propos des autres interviewés qui déclarent que seuls les objectifs prescrits doivent être mis en avant. C'est ainsi que pour Ghana (19-22), les objectifs formulés par l'institution de formation doivent servir de socle de départ. Il y a donc lieu pour les formateurs de veiller scrupuleusement à ne prendre en compte que le référentiel des compétences du système éducatif. Ceci est également valable pour l'évaluation :

*"on veille également à ... on évalue ... on évalue en même temps les enseignants et le système éducatif. On évalue les enseignants en essayant de voir quelles sont leur prestation par rapport au référentiel de compétences qui est ... qui est sien ... le leur. Dans ce sens donc, on ... on les observe en situation d'enseignement, on peut observer leurs activités de pratiques à travers les cahiers de texte, à travers les cours préparés. On observe également leurs relations avec leur environnement, avec les élèves, avec leurs collègues, avec le personnel administratif, leur implication dans la vie de l'établissement. Et on évalue également ... nous l'avons dit, le système éducatif : est-ce que les objectifs prescrits sont atteints ? est-ce que les résultats reflètent ce que ... on attendait ? est-ce qu'il n'y a pas de dysfonctionnement ? est-ce qu'il n'y a pas des aspects dans les programmes qu'il faut nettoyer ? il n'y a pas des ajouts qu'il faut faire ? "* (Ethiopie, 36-48)

Selon cette posture, la formulation des objectifs revient exclusivement au formateur (Ghana, 149-150 ; Cameroun, 222-225 ; Angleterre, 75-76). En effet, en situation de formation, c'est uniquement au formateur que revient la prérogative de formuler les objectifs auxquels les participants sont censés parvenir au terme d'une séquence de cours dispensé aux élèves-professeurs ou d'une session de formation continue organisée au bénéfice des enseignants de terrain. Les déclarations des interviewés montrent qu'il n'y a aucune possibilité pour les participants à la formation, d'être impliqués dans la formulation des objectifs.

### **Sous-critère 2 - Thèmes : choisis exclusivement à partir des syllabus**

Le choix des thèmes de formation est un critère qui s'applique uniquement en situation de formation continue des enseignants. En effet, selon les formateurs qui se représentent une bonne formation continue des enseignants comme étant basée sur le curriculum, les thèmes sont choisis exclusivement à partir des syllabus définis par la hiérarchie. C'est ce qui ressort d'un propos comme le suivant :

*"Euh ... Comment déjà ... est-ce que nous choisissons des éléments sur lesquels nous allons nous appesantir ? Il y a par exemple des éléments qui viennent de la hiérarchie. Par exemple, il y a eu une modification des programmes ... il y a eu une modification sur la façon d'évaluer ... il y a modification dans la façon de corriger les copies ... il y a ... donc ... cette année ci par exemple, il y a triple changement : le changement de programme, changement de paradigme, changement d'évaluation. En ce moment-là, nous venons avec des outils pour faire passer ces trois éléments" (Liberia, 142-149).*

Les thèmes sont formulés en fonction de ce que la hiérarchie a prescrit. Allant dans le même sens, les propos des participants montrent comment le respect des instructions de la hiérarchie doit être scrupuleusement observé. Il faut veiller à l'application des normes et au respect des textes dont la hiérarchie est garante au sein de l'institution de formation. Allant plus loin, cette observation des directives de la hiérarchie s'applique tant au contenu des programmes et aux méthodes pédagogiques (Irak, 1517), qu'à l'attribution des coefficients pour chaque matière, la répartition des quotas horaires, les règles de docimologie pour ce qui est de la notation et de la structure des sujets d'évaluation :

*"Veiller à l'application des normes. Est-ce que ce qui est dit par les textes... par la hiérarchie est respecté ... est suivi ... donc on veille au respect des normes et dans ce sens donc, on va voir est-ce que c'est le contenu du programme qu'on enseigne ? est-ce que les quotas horaires sont ... sont respectés ? est-ce que les coefficients sont respectés ? est-ce que la répartition des heures d'enseignement dans la semaine est respectée parce qu'il arrive qu'un enseignant du fait qu'il ne réside pas euh... dans l'environnement même de l'établissement, demande qu'on concentre ses 10h de cours en deux jours. Est-ce que c'est le cas ? Euh ... on intervient pour la remédiation. Donc il faut veiller au respect des normes même en matière d'évaluation et de docimologie, est-ce que l'esprit de séquence est respecté ? est-ce le dosage des épreuves est ce qui est attendu ? Est-ce que ... euh ... le barème de notation ... est-ce que les différentes parties ... l'ossature canonique des sujets est respectée ? Donc on veille à l'application de normes" (Ethiopie, 23-36)*

Selon cette perspective, un bon formateur des enseignants de terrain est celui qui se soumet entièrement aux consignes de sa hiérarchie et ne s'en tient qu'à cela.

### **Sous-critère 3 - Ressources : décrites au préalable dans les syllabus**

Ce critère réfère principalement aux ressources pédagogiques qui sont impliquées dans la formation. Lorsque la formation est comprise comme étant basée sur le curriculum, les ressources utilisées sont celles qui sont décrites au préalable dans les syllabus. A cet effet, il s'agit simplement pour le formateur de s'appuyer sur ce qui est déjà élaboré pour conduire les activités préparées à l'avance :

*"Tout est écrit et donc dès que vous arrivez à la formation, on vous donne juste un livret. Activités, recentrons, on recentre, on discute, forum de discussion, résolution, et on*

*avance jusqu'à la fin. Donc, il n'y a pas d'exposé stratégique et de ... euh ... non. C'est l'enseignant qui découvre au fur et à mesure" (Japon, 645-649).*

Au travers des propos des enseignants universitaires et des Inspecteurs pédagogiques, il apparaît que la prise en compte du syllabus comme socle essentiel des ressources pédagogiques se pose comme le principal élément déterminant pour une bonne formation des enseignants : le formateur s'appuie exclusivement sur le syllabus dont des extraits sont d'ailleurs présentés aux participants (Belgique, 134138). Dès l'entame de la formation, les participants sont informés de ce que les activités à mener seront tirées du syllabus élaboré à l'avance (Cameroun, 125-127 ; 261-262). De plus, étant donné que les formateurs se considèrent comme les intermédiaires entre le ministère de l'éducation et les personnes en formation, ils se sentent l'obligation de veiller strictement à ce que les ressources contenues dans le syllabus soient celles qui sont exclusivement utilisées pour la formation (Soudan, 1216).

#### ***Sous-critère 4 - Stratégies et méthodes : Exposés magistraux et erreurs comme motifs de blâme***

Lorsque la formation est comprise comme basée essentiellement sur le curriculum, l'exposé magistral traditionnel (Roumanie, 117-119) est présenté comme étant la principale stratégie par laquelle les formateurs organisent leurs activités de formation. A titre d'exemple, la pratique de cette stratégie d'enseignement-apprentissages en formation initiale est décrite comme suit :

*"Je leur dis que les politologues c'est-à-dire les spécialistes de la science politique ou du droit constitutionnel, ont inventé un système qu'on appelle le système de représentation proportionnelle. Et là cette transition me permet maintenant de parler du deuxième système à savoir le système de représentation proportionnelle. Qu'est-ce qu'on appelle système de représentation proportionnelle ? Quels sont ses caractéristiques ? Quels sont ... euh ... ses avantages, ses inconvénients ? Je leur dis que l'avantage c'est que, la plupart des partis peuvent être représentés. Mais je leur dis que l'inconvénient c'est que ça favorise l'instabilité du gouvernement, parce que au niveau de l'assemblée, il suffit que les partis forment une coalition, ils votent une motion de censure le gouvernement qui était en place, donc je leur dis que pour un pays comme le nôtre le meilleur système ce serait que il ait un système mixte où il y a une petite dose de proportionnelle et une dose de système majoritaire et je termine en leur disant que le choix d'un système électoral dans un pays*

*n'est pas neutre. Et je leur dis que quand vous voyez les batailles qui se passent entre le SEQD et les autres partis politiques qui sont dits partis de l'opposition, c'est que les autres partis là veulent même d'abord qu'on commence par changer le système électoral"*  
(Ghana, 245-262)

Selon les déclarations de cet interviewé, il apparaît que dans la pratique la stratégie de l'exposé magistral traditionnel, face aux participants, c'est le formateur qui donne toutes les indications relatives à son enseignement et répond lui-même aux questions qu'il pose. La prise de parole est auto-centrée sur le formateur et les participants ne semblent pas avoir la possibilité d'agir ou d'interagir. La description de cette approche par l'exposé magistral comme stratégie mise en œuvre dans la formation initiale est également perçue dans les propos des interviewés tels que Nigeria (13-14), Roumanie (110-112), France (17-20) et Angleterre (80-89). Ces déclarations montrent la place de l'exposé magistral traditionnel dans les stratégies de formation initiale lorsque celle-ci est comprise comme étant basée sur le curriculum. Dans ce type de représentation de la formation, la stratégie du formateur consiste à accaparer la parole, centrant ainsi tout sur lui :

*"Je commence d'abord par définir qu'est-ce qu'une élection pour que ils sachent ! Ensuite, je définis les systèmes électoraux. Qu'est-ce qu'un système électoral et après ...euh ... j'essaie de voir ...euh ... et définir les deux grands systèmes électoraux c'est-à-dire le système de majoritaire et le système de représentation proportionnelle. Donc je montre également quelles sont les différentes caractéristiques. Quels sont les avantages et les inconvénients ? Parce que je leur dis que par exemple, si on prend le cas du système majoritaire, c'est un système qui a pour avantage de favoriser les grands partis. Qu'est-ce que j'entends par grand parti ? c'est-à-dire un parti politique qui a une implantation sur l'ensemble du territoire"* (Ghana, 223-233).

La même approche par l'exposé magistral traditionnel est décrite en formation continue :

*"On passe la parole au premier Inspecteur si on a choisi de commencer par un exposé théorique. Il délivre son exposé avec des ... des illustrations"* (Ethiopie, 181-183).

L'exposé magistral traditionnel se pose comme la stratégie privilégiée des formateurs des enseignants de terrain qui pensent que la formation doit

être axée sur le curriculum. C'est ce qui est observé lors des journées pédagogiques où les exposés sont utilisés pour introduire les séquences de formation (Turquie, 147-149).

Par ailleurs, pour les formateurs qui se représentent la formation comme basée sur le curriculum, il ressort des interviews que ceux-ci utilisent les erreurs pour réprover les participants :

*"Est-ce qu'il y a des erreurs Mathématiques ? Est-ce qu'il y a des erreurs de fond ? Est-ce qu'il y a des erreurs de structure ? Est-ce qu'il y a des erreurs de forme ? Là, on rappelle : ici tu as fait telle bêtise ... ici tu as fait telle autre bêtise ... ici tu as mal structuré" (Liberia, 102-105)*

Telles qu'elles sont rappelées aux participants qui les ont commises, les erreurs semblent contribuer peu au renforcement de l'estime de soi. En effet, les termes utilisés par les formateurs font davantage l'apologie de l'ignorance dont font preuve les personnes en formation.

#### **Sous-critère 5 - Tâches : exercices de routine tirés du syllabus**

Dans le cas où la formation est comprise comme étant basée sur le curriculum, selon les déclarations des formateurs, les tâches consistent en des exercices de routine tirés du syllabus et conduits selon les directives du formateur :

*"Dans la pratique ça se passe comme suit : quand vous finissez ... euh ... vous énoncez un théorème. Vous avez fini d'énoncer ... euh ... je prends par exemple un théorème ... théorème que vous avez énoncé par exemple en Arithmétique par exemple le ... le ... le théorème de ... le ... euh ... je renonce au théorème, je donne un petit exercice d'application. Quand j'ai donné un exercice d'application, alors je leur montre le lien entre le théorème et l'exercice. Maintenant, comment est-ce que j'applique le théorème ? Je fais ... je résous le problème l'exercice en question en utilisant le principe de ... de ... euh ... en fait ce qui se passe c'est quoi ? quand vous avez un exercice, les hypothèses de l'exercice, c'est ça qui vous donne le ... le ... euh ... qui vous renseigne sur le type de théorème que vous allez utiliser" (Madagascar, 93-103)*

Cet extrait montre que pendant le processus de la formation, c'est le formateur lui-même qui exécute les tâches données aux participants en pensant qu'il est en train de leur donner simplement des indications pour parvenir à la solution. Les déclarations de Rwanda (75-76) et Madagascar (154-155) vont dans le même sens en montrant que les exercices étant des

applications directes du cours, le formateur les exécute lui-même pendant les séances de cours magistraux. Les propos ci-après illustrent cette approche :

*"Je ne vais pas à la 2<sup>ème</sup> solution immédiatement. Je reformule, je change tout simplement les données chiffrées. C'est-à-dire que si c'était 80 000 je mets 160 000 ou bien 320 000 et, le nombre de partis demeure le même et tout ça, le quotient électoral, bon, je lui dis que calcule d'abord le quotient électoral ensuite, essaies de repartir les sièges là entre les différents partis. Il y a eu les restes là. Essaies d'attribuer ces, les sièges restant là aux partis qui ont les plus forts restes. Donc, lui-même essaie de faire. Parce que généralement, je ne change pas totalement les données chiffrées, je multiplie peut-être par 2 ou par 3, pour savoir s'il peut facilement s'en sortir. C'est quand il a terminé cette première étape là que je lui dis que bon, maintenant abordons la solution de la plus forte moyenne. J'envoie encore un autre là au tableau. J'essaie de voir, je peux envoyer même 2 ou trois. Chacun essaie, bon il n'arrive pas et c'est là où je leur explique. Je leur dis que sur le plan théorique nous avons parlé de ça quand on a fait le cours, quand vous prenez des notes là, la solution des plus fortes moyennes, qu'est-ce que c'est ? la solution du fort reste. Bon voilà comment est-ce qu'on fait. Et quand je finis là, je leur dis également que, j'efface tout, je dis que bon je leur donne un autre exercice, vous-mêmes essayez de calculer. Bon, ceux qui ont bien suivi s'en sortent parce que c'est la simple arithmétique. Et je leur dis que vous n'avez pas besoin d'avoir le BAC pour faire ça, quand vous avez fait un bon Cours moyen 2, la simple arithmétique là vous pouvez faire, puisqu'il s'agit des additions, des soustractions et tout ça là. Donc c'est un peu comme ça que je fais."*  
(Ghana, 345-367)

Dans le souci de rendre la tâche suffisamment explicite pour être exécutée par le participant, le formateur lui fait perdre tout son caractère complexe. Le formateur change tout simplement quelques données de la tâche initiale sans que le niveau de complexité fluctue. Ceci fait que la tâche secondaire qui en découle devient tellement élémentaire qu'elle n'impose aucune réflexion de la part du participant.

#### **4.3.1.2 Critère 2 - Perception de la professionnalisation du métier d'enseignant : un ascendant des décisions administratives sur les compétences des formés**

Selon la compréhension de la formation comme étant basée sur le curriculum, la professionnalisation du métier d'enseignant est acquise par décision administrative, sans qu'il y ait besoin d'un apprentissage. Dans leur posture, il n'est pas possible pour les formateurs de dénoncer une

quelconque insuffisance observée chez les étudiants dans le but de les conduire à affermir leurs compétences en reprenant les tâches non bien accomplies :

*"Je suis incapable de dire tu dois suivre ce cours l'année prochaine ... Je ne peux pas dire ça. Si je dis cela, la société réagit immédiatement et nous sommes sous pression à l'université. Les parents devraient nous appeler ... l'administration dira Mais il est déjà évident que vous les gardez. Donc, les étudiants prennent cela pour acquis. Ils savent que peu importe ce qui se passe à la fin de la journée, je ne peux pas échouer ... cela a donc contribué à la détente de ... la ... la ... rigueur de l'école. " (Roumanie, 466-473)*

A travers cette déclaration, Roumanie montre que du fait de la pression sociale ainsi que de celle de l'institution de formation, le formateur est dans l'incapacité d'émettre un quelconque avis allant dans le sens de montrer que l'élève-professeur dont il a la charge de la formation n'a pas encore acquis les compétences suffisantes pour exercer le métier d'enseignant avec professionnalisme. Selon lui, le passage dans une école de formation des enseignants se pose alors comme une simple formalité : la société, la structure de formation et les étudiants eux-mêmes savent qu'au terme de la durée prévue pour la formation, tous les élèves-professeurs sont placés dans les établissements. Il n'est pas important qu'ils aient acquis la professionnalité enseignante. Ce qui compte, c'est qu'ils aient passé le temps nécessaire dans l'institution de formation. Cette situation est davantage renforcée par le fait que la plupart de ceux qui ont la charge de la formation initiale des enseignants n'ont pas eux-mêmes reçu une formation professionnelle en enseignement. La seule acquisition d'un doctorat leur confère l'autorisation d'enseigner dans une institution de formation des enseignants, sans qu'ils sachent nécessairement enseigner :

*"Je pense que beaucoup de personnes qui enseignent également ici n'ont pas nécessairement de formation professionnelle en enseignement. C'est ... c'est clair. Vous devez savoir ça. Et donc ... Je pense que nous avons également du mal à faire en sorte que certains collègues enseignent réellement la manière dont l'enseignement est censé être fait. Au moins au niveau de ... vous savez ... donc ... donc la plupart d'entre eux sont venus ici après leurs diplômes ... après leur doctorat. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils sachent enseigner. " (Roumanie, 319-326).*

Le même interviewé souligne le fait qu'il arrive que la professionnalité enseignante soit absente chez les formateurs eux-mêmes, ceux-ci n'ayant pas reçu nécessairement au préalable une formation pour devenir enseignant. Selon lui, le doctorat ne confère pas à son titulaire le professionnalisme nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. Cette autre dimension du manque de professionnalisation est également soutenue par les interviewés qui pensent que l'environnement dans lequel les enseignants sont formés ne les prépare pas nécessairement à mieux vivre leur vie professionnelle. C'est par exemple le cas de l'APC qui n'est pas explicitement enseignée dans les Ecoles Normales du Cameroun alors que les enseignants qui en sortent ont la charge de la mise en œuvre de cette approche sur le terrain dans leurs salles de classe respectives. A cet effet, Japon (352-355) déclare que :

*"A l'Ecole Normale, ...euh... l'enseignant ... le futur enseignant ne baigne pas déjà dans un environnement qui le prépare mieux à sa vie professionnelle. Je prends l'APC qui n'est pas enseignée à l'Ecole Normale" (Japon, 352-355).*

La professionnalisation du métier d'enseignant est également mise à mal du fait de la conception que les élèves-professeurs et les enseignants de terrain se font de la formation : pour eux, le fait d'avoir déjà enseigné au préalable justifie qu'ils estiment ne plus rien avoir à apprendre dans le métier. Ce préjugé est exprimé dans les propos qui suivent :

*"Parce que étant moi-même entré à l'Ecole Normale au second cycle, quand on vient au second cycle, on vient en connaisseur. On se dit ... bon ... on vient seulement voir qu'est-ce qu'on enseigne là ... on vient seulement voir l'université et partir. Beaucoup viennent alors qu'ils font déjà des vacances à gauche à droite et s'appellent même déjà enseignants. Donc en fait ce qu'ils vont faire là ils ne vont pas apprendre. Conséquence, ils sortent, ils sont nantis du DIPES II, ils s'appellent professeurs de lycée, alors que sur le plan des compétences professionnelles, ils ont encore du chemin à faire. Donc, voilà la deuxième catégorie. Ce sont ceux qui sortent de l'Ecole Normale, des écoles de formation professionnelle" (Ethiopie, 541-551)*

A travers cette déclaration, Ethiopie affirme que les institutions de formation des enseignants sont plutôt le lieu d'acquisition des compétences épistémologiques et non de conquête de la professionnalisation. L'on devient professionnel de l'enseignement non pas parce que l'on est passé

par une institution de formation, mais plutôt à travers la pratique que l'on a exercée sur le terrain.

#### 4.3.1.3 Critère 3 - Souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles : un curriculum stable à ne pas changer

La formation étant comprise comme basée sur le curriculum, les formateurs estiment qu'un programme n'a pas besoin d'être modifié : à contrario, il y a plutôt une nécessité de le maintenir tel quel. Ceci justifie la résistance à l'APC que les formateurs mentionnent dans leurs propos :

*"Oui ... je voudrai d'abord dire en marge de la question, quelque chose qui me semble ... euh ... quelque chose d'important pour moi. Je voudrai dire qu'il y a un mouvement au pays qui est hostile ... qui est opposé ... qui est contraire à l'Approche Par les Compétences" (Nigeria, 323-326)*

Allant dans le même sens, Congo estime qu'il aurait été souhaitable que le curriculum ne subisse pas de changement :

*"Moi je ne vois pas s'il fallait encore prescrire absolument (...) ... euh ... (...) la pédagogie par les compétences pour pouvoir faire ce genre de choses qui se fait déjà sinon peut-être on devient Monsieur Jourdain qui fait de la prose sans le savoir" (Congo, 331-334)*

Selon ces propos, les compétences professionnelles sont d'office acquises. En effet, même s'ils n'en ont pas conscience, les formateurs font preuve de compétences dans l'exercice de leur profession.

Pour renforcer l'idée qui milite en faveur du maintien de la stabilité du curriculum, certains formateurs comme Belgique (159-162) pensent qu'il faut éviter d'y introduire une nouveauté, à fortiori lorsque celle-ci est faite selon une approche top-down. D'autres estiment que cela est tout simplement inopportune (Congo, 331-333), et n'a pas de raison d'être (Belgique, 231-233) car en procédant de manière traditionnelle, des taux de réussite de 100% sont enregistrés aux examens. La nécessité de stabiliser les plans d'actions pédagogiques et administratifs se justifie également par le fait qu'il est difficile d'implémenter un changement tel que l'APC dans le contexte des classes à grands effectifs :

*"Les gens ne le comprennent pas et même ceux qui le comprennent pensent que c'est difficile à mettre en œuvre dans le contexte des grandes salles de classe. Ça et là un peu*

*d'expérimentation, mais c'est ... c'est encore très loin de tant de gens. Je ne ... je ne pense pas que nous ... cela est intégré à notre façon de concevoir les cours ici à l'Université" (Roumanie, 599-604)*

Par cette déclaration, Roumanie montre qu'au-delà de la question de la taille des classes qui est un facteur défavorable au changement du curriculum, il y a le problème de son acceptation par les formateurs. En effet, l'acquisition des compétences professionnelles résiderait davantage dans la consolidation des acquis que dans le changement.

#### **4.3.1.4 Critère 4 - Défis de la formation des enseignants : des forces extérieures influençant le changement des plans d'action éducatifs**

La formation des enseignants est perçue comme étant basée sur le curriculum, il ressort du matériel exploité dans cette recherche que les défis auxquels elle fait face résident essentiellement dans le fait du changement des plans d'actions pédagogiques et administratifs. Les propos ci-après traduisent cette position :

*"Au début, on nous a parlé ... on commençait d'abord par une situation de vie ... c'est-à-dire qu'on entre par une situation de vie ... comme APC/ESV ... entrée par les situations de vie. Or, cela a montré ses limites ... c'est-à-dire ... il y avait une situation de vie prérequis ... Dès que vous avez posé un problème aux enfants, les enfants sont assez attirés mais à l'intérieur il y a un obstacle ... ils ne peuvent pas encore résoudre le problème parce qu'il y a des ressources qu'on n'a pas encore installées ... Au moment où les enfants cherchent à résoudre, vous abandonnez le problème pour faire encore des prérequis ... entre temps ils sont coupés de ce problème" (Irak, 196-205)*

En même temps que Irak montre les limites de l'introduction d'un nouveau curriculum dans un système de formation, sa déclaration présente un ensemble de tergiversations qui caractérisent cette nouveauté. A titre d'illustration, il pense que l'obstacle majeur auquel la mise en œuvre d'un nouveau curriculum fait face est l'indisponibilité des ressources dont les participants ont besoin pour résoudre leurs difficultés. Ceci fait que les personnes en formation et les formateurs font une navette permanente entre la recherche des solutions à leurs problèmes et l'acquisition des ressources nécessaires. A ce principal souci, s'ajoute celui du manque d'accompagnement des formateurs sur le terrain en ce qui concerne la

nouvelle approche introduite (Liberia, 211-213). En effet, introduire un nouveau paradigme de formation impose de nouveaux investissements afin de permettre le recyclage des formateurs (Burundi, 19-24). Au total, de tels investissements ne sont pas pertinents lorsque la formation est comprise comme étant basée sur le curriculum.

### **4.3.2 Type 2 : La formation basée sur les participants**

Dans ce type, une bonne formation des enseignants est comprise comme étant fondée sur les personnes qui sont en formation. Pour chacun des critères et des sous-critères identifiés précédemment au point 4.2.1, la présente section décrit la manière dont les formateurs d'enseignants conçoivent et pratiquent la formation ; puis, elle montre comment ils perçoivent la professionnalisation du métier d'enseignant. Par la suite, elle rapporte les aspirations qui sont formulées au regard du développement des compétences professionnelles ainsi que les défis auxquels la formation basée sur les participants fait face.

#### **4.3.2.1 Critère 1 - Conception et pratiques de la formation : la prise en compte des formés**

En prenant appui sur les extraits des interviews, cette partie montre tour à tour comment les objectifs sont formulés lorsque la formation est comprise comme étant basée sur les participants, la manière dont sont choisis les thèmes de formation ainsi que les ressources impliquées dans la formation. Pour terminer, les méthodes, les stratégies et les tâches exécutées sont présentées telles que décrites par les interviewés.

##### ***Sous-critère 1 - Objectifs : formulés sur la base des pré-acquis et des prérequis***

Qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, l'exploitation des interviews montre que lorsque la formation est comprise comme étant axée sur les participants, la formulation des objectifs tient compte de leurs pré-acquis et de leurs prérequis. Une telle approche favorise la motivation des participants et leur l'implication dans la construction collaborative du savoir. En effet, au cours de la préparation

des leçons, les objectifs sont formulés sur la base des pré-acquis et des prérequis des élèves-professeurs comme le déclare l'un des interviewés :

*"Parce que vous ne pouvez pas aller faire un cours sans toutefois tenir compte de ceux à qui vous allez appliquer, vous allez faire ce... vous allez dispenser ce cours. Tenir compte de leur niveau, tenir compte, parce que si vous prenez, vous faites un cours sans tenir compte de leur niveau, sans tenir compte des, du background qu'ils ont, bon je vous assure que au départ c'est nul. Parce qu'ils ne vont rien comprendre. Or, le fait qu'ils n'aient rien compris, c'est vous-même, vous n'êtes pas, en fin de compte vous ne serez pas satisfait" (Madagascar, 236-243)*

Cette déclaration est appuyée par Cameroun (79-81) qui affirme explicitement que pendant la préparation de ses enseignements en formation initiale des enseignants, il tient compte des pré-acquis et des prérequis des personnes en formation. Il en est de même lorsqu'il s'agit de la formation continue des enseignants déjà en service sur le terrain, ce qui fait dire par l'un des formateurs :

*"Il y a même souvent, nous appelons des enseignants qui viennent du terrain également ... hein ... pour nous assister dans la préparation de ces journées pédagogiques ... Même chez vous, on peut venir dire voilà ... nous avons tel problème et ... nous prenons ce qu'on appelle ressources externes, non ? pour nous permettre d'être calé" (Liberia, 341-345)*

Dans ce propos, Liberia montre comment, dans le cadre de la préparation d'une session de de formation continue, les enseignants qui vont être formés sont invités à venir donner leurs contributions. Cette approche participative pour la formulation des objectifs est également décrite par Belgique (32-36) qui déclare que les Inspecteurs pédagogiques se mettent ensemble pour définir les objectifs de l'atelier de formation ainsi que les activités qui permettront de les atteindre.

Parlant de l'importance de cette approche participative du choix des objectifs de la formation, les formateurs pensent qu'il est essentiel de partir de ce que les personnes en formation savent déjà, ces connaissances ayant été acquises au fil des expériences préalables dans les classes antérieures ou lors des sessions de formation précédentes (Cameroun, 79-81). Alors que la prise en compte des pré-acquis et des prérequis favorise l'implication des participants dans la construction collaborative du savoir (Angleterre, 100-106) et l'exécution collégiale des activités (Ethiopie, 379-380), le fait de ne pas les prendre en compte justifie les blocages observés

dans la transmission des savoirs ou lors des apprentissages, de même que l'insatisfaction des formateurs (Madagascar, 241-243). A contrario, lorsque le travail des formateurs est fondé sur les objectifs sur lesquels les participants ont été informés au préalable, le processus d'apprentissage devient un simple approfondissement (France, 69-72) au cours duquel les personnes en formation retiennent plus facilement et sont plus motivées (Zambie, 207-213).

### ***Sous-critère 2 - Thèmes : choisis à partir des besoins d'apprentissage***

Ce sous-critère ne s'applique que lorsqu'il s'agit de la formation continue. En effet, lorsque la formation est comprise comme étant basée sur les participants, l'exploitation du matériel textuel obtenu à partir du traitement des interviews montre que les thèmes peuvent être choisis à partir des besoins identifiés au terme de la synthèse des observations faites par les formateurs.

*"Une autre façon de choisir les thèmes de journée pédagogique ... ça peut être... vous pouvez partir de ce que vous avez observé ... des observations que vous avez faites sur des sujets par exemple d'évaluation que vous avez eu à regarder, vous avez pris ... comment dire... une épreuve qui vient peut-être de Bapouantou, une autre qui vient de Malantouen, une autre qui vient de ... de ... de je ne sais pas où là ... bon... et après avoir observé un certain nombre de sujets, vous vous rendez compte peut-être que ... les gens ne maîtrisent pas très bien la façon de poser les questions, ne maîtrisent pas très bien comment ... en fait la façon d'articuler les difficultés dans une épreuve et faire ça peut faire l'objet donc d'un thème que vous allez aborder pendant votre journée pédagogique. Donc que vous pouvez partir comme je disais de ... des sujets d'évaluation que vous avez eu à observer et à partir de certains aspects qui ne vous ont pas semblé tout à fait maîtrisés, vous...vous...vous définissez un thème pour une journée pédagogique ou bien un séminaire" (Turquie, 80-94).*

Les observations qui sont faites en vue du thème de formation peuvent porter sur des sujets divers tels que l'agencement des questions dans les sujets d'évaluation ou l'articulation du niveau de complexité des tâches. Il peut aussi s'agir des besoins en formation chez les enseignants sur le terrain (Ethiopie, 78-82). La détermination des besoins de formation s'opère à travers les observations faites par les formateurs. En effet, au cours de chaque descente sur le terrain, ceux-ci notent la manière dont les enseignants se comportent en situation de classe (Turquie, 67-72) ; ensuite,

l'analyse des différentes observations consignées permet d'identifier les principales difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés. En faisant la synthèse des manquements observés, les formateurs parviennent de proche en proche, à formuler les thèmes qui sont susceptibles de faire l'objet des sessions de formation (Ethiopie, 90-94).

### ***Sous-critère 3 - Ressources : développées par les formateurs et les formés***

Dans le cas où la formation est comprise comme étant basée sur les participants, l'exploitation du matériel collecté montre qu'en fonction des besoins et des objectifs poursuivis, les ressources sont développées concomitamment par les différents acteurs : les personnes en formation et les formateurs. Les participants s'appuient sur le syllabus pour produire des ressources qui sont utilisées pour soutenir les enseignements et les apprentissages. L'interviewé nommé Angleterre en donne une illustration dans l'extrait qui suit :

*"Je vais vous donner un exemple. J'étais Directeur de l'ENI de ... pas Directeur ... j'étais encore professeur à l'ENI de N..., il y avait parmi nos élèves, trois anglophones. Maintenant, nous les avons formés et après trois ans, ils devaient présenter l'examen de sortie, le diplôme de CAPI, on est allé à la pratique ... j'ai vu la différence. Même comme nous on donnait les cours en Français, ils s'arrangeaient à prendre en Anglais et là où c'était difficile, on allait traduire ensemble ...mais quand à la pratique nous sommes allés sur le terrain évaluer ... (interjection) ... le fossé était là en faveur de nos trois étudiants Anglophones ... c'est-à-dire ... le rendement ... quand il enseigne ... il entre dans une classe pour enseigner ... Je prends le cas qui m'a le plus épaté ... c'était une leçon de ... le chant ... parce que tous devaient enseigner une leçon de chant ... je dis que la fille là nous épaté ...C'était le ... c'est-à-dire ... un texte ... on devait chanter sur un texte le vent souffle le soir, les feuilles balancent ... .. quelque chose comme ça ... Elle a apporté une branche ... On n'a pas su pourquoi ... son aide pédagogique ... parmi son aide pédagogique, il y avait une branche d'arbre qu'elle a coupée, elle a mis dehors. Quand la leçon de chant est venue, elle est allée dehors chercher la branche, elle l'a accrochée à la fenêtre comme ça pendant que le vent soufflait. Et elle dit Maintenant, nous allons voir ... on va chanter la chanson du vent : Quand le vent souffle, les branches dansent .... Je vois encore comme elle faisait ... elle fait comme ça pour montrer aux enfants de quoi le chant-là parlait ... il parlait des feuilles qui dansaient et les enfants ont profité pour chanter cela. En 15 minutes, elle a fini son chant ... 15 minutes ... et le chant était bien ... les enfants chantaient ... individuellement et collectivement ... c'était bien."* (Angleterre, 957-981)

A travers cette déclaration, il apparaît que les formateurs produisent les ressources appropriées en fonction des objectifs poursuivis et des besoins de formation. C'est ce qui est exprimé également par Tanzanie (57-62) qui montre comment le formateur peut partir de la ressource qu'il a identifiée pour orienter la leçon à dispenser. Pour les participants à cette étude, lorsque les personnes à former sont davantage impliquées dans la gestion des ressources, elles deviennent plus autonomes et les apprentissages sont plus facilités (Congo, 77-79 ; Cameroun, 431-433). Les formateurs accompagnent les participants dans cette implication en leur donnant les indications visant à les guider dans leurs recherches grâce à l'outil internet à travers des moteurs de recherche tels que Google (Angleterre, 595-601). D'autres formateurs vont plus loin dans la même idée en déclarant que l'utilisation de l'internet permet aussi d'une part de limiter les rencontres en présentiel entre les différents acteurs, et d'autre part, de gagner en temps dans le processus de formation (Zambie, 291-294 ; Ethiopie, 427-434). De plus, les ressources sont choisies non seulement pour répondre aux besoins d'apprentissage des personnes à former, mais aussi pour leur permettre de préparer les séances de formation à l'avance (Cameroun, 129-131). L'internet permet également de pallier au problème d'accès à la documentation : pour cela, les formateurs facilitent l'acquisition des ressources aux participants en mettant à leur disposition des liens internet qui leur permettent d'y accéder à partir des outils numériques courants (Tanzanie, 193-196). C'est ainsi qu'à titre d'exemple, ils parviennent à télécharger des dictionnaires à l'aide des téléphones portables. A cet effet, les formateurs pensent que lorsque les ressources dont les participants ont besoin sont produites par eux-mêmes ou sont mises à leur disposition sans qu'il y ait nécessité d'aller les chercher, ils sont plus concentrés à leurs tâches ; ils adhèrent mieux et prennent une part active dans leur formation (Zambie, 215-228).

***Sous-critère 4 - Stratégies / méthodes : exploitation des pré-acquis et des erreurs des formés***

Lorsque la formation est comprise comme étant basée sur les participants, les stratégies et les méthodes déployées par les formateurs s'appuient sur

l'exploitation des pré-acquis des apprenants, les erreurs commises par ceux-ci étant de nouvelles opportunités d'apprentissage.

En ce qui concerne les pré-acquis, les formateurs se fondent sur les connaissances antérieures des personnes en formation pour échafauder de nouvelles acquisitions. Dans cette stratégie, le formateur ne déploie de nouvelles connaissances que lorsqu'il se rend compte que les participants n'en disposent pas :

*"Je me base sur ce qu'ils connaissent déjà par rapport à la question qu'on a pour voir si je peux évoluer sur ces pré-acquis, les densifier, corriger ou les réorienter. C'est seulement ça la stratégie. Et chaque fois que je me rends compte que ils n'ont pas peut-être des ... des connaissances ... des savoirs sur tel ou tel aspect, je suis donc obligé à ce moment-là, de leur transmettre ces acquis-là" (France, 49-54)*

En effet, à moins de vouloir développer une certaine insatisfaction ou bien dispenser une formation au terme de laquelle les participants n'auront rien compris, les formateurs pensent qu'il n'est pas opportun d'envisager de faire un cours sans tenir compte de ceux à qui cet enseignement est destiné, notamment pour ce qui est de leur niveau et de leur background (Madagascar, 236-243). Dans la mise en œuvre de cette stratégie, les formateurs privilégient le travail individuel préalable : un exercice étant donné à l'ensemble des participants, il est demandé à chacun de le traiter d'abord tout seul avant que le résultat obtenu ne soit confronté avec celui des autres (Allemagne, 94-100).

Une autre stratégie à mettre en œuvre lorsque la formation est basée sur les participants consiste à considérer les erreurs commises par ceux-ci comme étant de nouvelles occasions d'apprendre : dans cette stratégie, Burundi (373-380) montre qu'il s'agit de partir d'une réponse fautive donnée par un participant pour identifier des éléments pouvant permettre d'élaborer la bonne réponse. Rwanda (83-85) pense la même chose lorsqu'il déclare que lorsque la réponse donnée par un participant ne s'est pas trop écartée de ce qui est juste, il est attendu du formateur qu'il la corrige afin de remettre le participant sur le droit chemin.

### **Sous-critère 5 - Tâches : applicables dans la vie réelle**

Dans le cas où la formation est comprise comme étant basée sur les participants, les tâches auxquelles ils sont soumis ont des applications dans la vie réelle : il s'agit des situations réelles qui peuvent être connues dans le domaine de la vie quotidienne. A ce sujet, voici ce que l'un des interviewés déclare :

*"Prenez une certaine longueur que vous appelez A, une autre longueur que vous appelez B. C'est vous qui le déterminez. Quel est ...Qu'est-ce qui est A pour vous comme ... comme longueur ? Qu'est-ce qui est B ? Puis on vous dit ...coupez...taillez dans du papier un carré de côté A, un carré de côté B, deux rectangles de côtés A et B. Ça vous fait déjà quatre éléments là. Le carré de côté A, son aire c'est  $A^2$  ; le carré de côté B, son aire c'est  $B^2$  ; chacun des rectangles de côtés A et B c'est ... a pour aire AB ; ce qui fait que ... si je veux calculer l'aire totale...cette aire totale...c'est  $A^2 + B^2 + AB + AB$  ; ça fait donc  $A^2 + B^2 + 2AB$ . Puis vous dite aux enfants : taillez maintenant...toujours dans le papier...un carré de côté A + B. Quand l'enfant a bien taillé son carré de côté (A+B), vous lui dites...vous leur dites...bon...quand les enfants ... enfin ... quand les participants...ou les enfants ... bon ... quand ils ont fini de ...de tailler, vous dites...bon...quelle est l'aire de ce carré ? Ils vont vous dire comme le coté est (A+B), l'aire c'est donc (A+B) fois (A+B) ça fait donc  $(A+B)^2$ . Et maintenant vous leur indiquez comment ils peuvent placer au-dessus de ce carré de côté (A+B), le carré de côté A, le carré de côté B et les deux rectangles de côtés A et B. Une fois qu'ils vont bien disposer selon les indications que vous leurs avez données, ils verront que, en fait en disposant convenablement les quatre quadrilatères là, ils obtiennent un carré qui est superposable au carré de côté (A+B). Ça veut donc dire que en faisant la somme  $A^2$  plus  $B^2$  plus  $2AB$ , ça donne exactement l'aire (A+B) le tout au carré. Voilà comment de manière concrète, vous avez fait comprendre aux enfants que l'identité remarquable  $(A+B)^2 = A^2+2AB+B^2$ " (Turquie, 220-242).*

Dans ces propos, Turquie montre comment il est possible de partir d'un exemple pris dans le vécu quotidien pour expliquer une théorie qui est abstraite au départ. L'exploitation des interviews montre en outre que les formateurs privilégient les tâches concrètes et s'investissent pour faire en sorte que les connaissances relatives à ces tâches soient ancrées dans l'environnement du participant (Ghana, 322-329). Ainsi, les situations-problème cessent d'être une formulation née de l'imagination du formateur pour devenir une émanation qui est en lien étroit avec l'environnement du participant (Allemagne, 249-252).

#### 4.3.2.2 Critère 2 - Perception de la professionnalisation du métier d'enseignant : nécessité d'une réflexion active sur la profession

Lorsque la formation est comprise comme étant basée sur les participants, la réflexion que les formateurs mènent sur l'importance de l'apprentissage du métier est au centre de la question de la professionnalisation du métier d'enseignant. Selon eux, pour devenir professionnel de l'enseignement, il est indispensable que dans le processus de leur formation, les participants soient en contact permanent avec les réalités du terrain. C'est ce qui ressort de la déclaration ci-après :

*"[...] rendre concrète la formation en multipliant des descentes sur le terrain pour être en contact avec les réalités sociologiques, les réalités géographiques, les réalités historiques. Nous on a eu la chance de le faire quand nous on était étudiant ici. On a fait le tour du Cameroun et l'avantage c'est que jusqu'à présent ... jusqu'à présent ... moi je ... euh ... je peux enseigner la géographie du Cameroun sans avoir besoin de documents... Puisque toutes les réalités ... c'est vrai beaucoup de choses ont évolué ... mais je peux parler du climat du Nord ... j'ai été au Nord ... je peux parler des hauts-Plateaux de l'Ouest... je m'en vais souvent à l'Ouest ... je peux parler de la forêt de l'Est parce que je l'ai visité dans les profondeurs ... je peux parler des grandes plantations du Sud-ouest ... je peux parler du palais du Gouverneur Allemand à Buea parce que je l'ai vu ... je peux parler du pont allemand à Edéa, je l'ai vu .... Donc ma formation est nettement plus complète que celle de mes étudiants à l'heure actuelle. Donc mon rêve d'année en année est que quelque chose soit fait pour améliorer la dimension professionnelle" (France, 271-285)*

Pour cet interviewé, la professionnalisation est acquise sur le terrain, lorsque la personne en formation vit ce qui lui est enseigné. En effet, le savoir contenu dans les ouvrages sort des salles de formation pour être mis en observation sur le terrain.

De plus, les élèves-professeurs et les enseignants novices acquièrent la professionnalisation lorsque dans le processus de leur formation, ils sont pris en main par des enseignants de terrain expérimentés ou par des Inspecteurs pédagogiques (Burundi, 412-422). Leur formation doit également intégrer les observations des leçons (Belgique, 253-254) et la participation à des rencontres pédagogiques au cours desquelles sont abordés des thèmes portant sur la pédagogie, la gestion des apprenants, la conduite des enseignements, la posture et le comportement des enseignants (Roumanie, 326-332).

Sur un autre plan, les formateurs qui comprennent la formation comme étant basée sur les participants pensent que les élèves-professeurs dont ils ont la charge de la formation doivent eux-mêmes prendre conscience du fait que la formation qu'ils reçoivent est davantage professionnelle et non académique, ce qui marque la différence entre une école de formation où l'accent est mis sur la pédagogie et une faculté où il est beaucoup plus question des connaissances épistémologiques (Ghana, 79-84). En effet, l'objectif est qu'au terme d'une formation professionnelle, tout participant devienne directement opérationnel sur le terrain.

#### **4.3.2.3 Critère 3 - Souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles : recyclage des formateurs et acquisition de l'esprit critique**

Les formateurs des élèves-professeurs reconnaissent une certaine insuffisance en ce qui concerne leur propre formation, notamment en ce qui concerne l'APC :

*"Cela n'a jamais fait partie ... cela n'a jamais fait partie de notre espace de discussion pendant un forum ou pendant la classe ... Quelqu'un peut le dire en classe mais il n'y a pas de cours du genre ... par exemple ... Approche basée sur les compétences mais je pense qu'il y a des cours qui vont dire quelque chose autour de ça ... dire quelque chose qui ... des choses qui ont à voir avec cette approche mais ... en tant qu'approche ... nous ... nous ... cela ne fait pas partie de notre discussion ici à l'ENS" (Roumanie, 604-611)*

Roumanie admet que non seulement lui-même n'a pas été au contact de l'APC pendant sa formation, mais celle-ci ne figure pas dans le programme de formation des élèves-professeurs. Le même aveu est fait par France (244-246) qui déclare que depuis près de 20 ans de service comme formateur d'enseignants, il n'a reçu aucune formation didactique qui puisse lui permettre de parler de l'APC avec autorité pour pouvoir entreprendre de former les futurs enseignants à ce paradigme. Face au constat de ce déficit, les formateurs pensent qu'un recyclage permanent est nécessaire à travers les journées pédagogiques, les séminaires ou les colloques au cours desquels des leçons sont conduites par des experts selon ce paradigme (Angleterre, 788-796).

Selon les formateurs qui comprennent la formation comme étant basée sur les apprenants, le développement des compétences professionnelles passe par la formation à l'esprit critique et la remise en question permanente (Cameroun, 233-240).

#### 4.3.2.4 Critère 4 - Défis de la formation des enseignants : formation insuffisante et absence de soutien financier

Dans le cas où la formation est comprise comme étant basée sur les participants, les interviewés pensent que l'un des défis auxquels ils font face est celui de l'introduction des approches innovantes comme c'est le cas de l'APC. Comme le témoigne la déclaration ci-après, les formateurs ne sont pas suffisamment formés :

*"On a eu un séminaire, là à l'Université de la Rose qui était organisé par l'Université de la Rose et un organisme suisse de pédagogie ...euh... Haute Ecole de Pédagogie de Luzerne ! Donc, ils sont venus pour nous faire un séminaire là sur l'approche par compétence, ils ont associé un certain nombre de collègues dont le Prof B... et d'autres enseignants là. Donc, ils ont essayé de nous former en 3 jours. Mais en fait, moi quand j'analyse ça avec un peu de recul c'est que ...euh ... ce qui s'est passé dans notre pays c'est qu'on a mis la charrue avant les bœufs" (Ghana, 382-389).*

Au-delà de l'insuffisance de la formation, Ghana relève l'absence de cohérence entre l'initiative de l'introduction de la nouvelle approche et la manière dont cela a été implémentée sur le terrain. Ce souci est également partagé par France (190-194) qui montre que le cadre d'implémentation ne semble pas avoir été suffisamment bien préparé pour accueillir les innovations du fait de l'absence des formateurs de formateurs. C'est ainsi que les élèves-professeurs sont admis en stage dans les établissements secondaires pour dispenser les cours selon le nouveau paradigme alors qu'ils n'ont pas reçu de formation là-dessus. Ceci montre qu'en matière de formation initiale des enseignants, il y a comme une rupture entre l'université et le secondaire (Roumanie, 650-655).

Dans le cadre de la formation continue, en dehors des difficultés liées à l'introduction des innovations, il se pose le problème de l'absence de soutien financier pour procéder à leur implémentations sur le terrain :

*"Où est-ce que nous prenons les moyens pour aller sur le terrain ... (rires) ... Les moyens ... les moyens ... le plus souvent sortent de nos poches. Parce que les frais de mission mis à notre disposition ne permettent pas de faire ce travail. S'il fallait s'en tenir ... on ne formerait presque pas d'enseignants. Par an on a 5 jours de mission, c'est-à-dire 5 sorties. Or quand tu as en charge ... euh ... 400 enseignants et qu'on te donne seulement 5 jours de mission, ça devient très compliqué" (Liberia, 385-392)*

Les Inspecteurs pédagogiques puisent dans leurs ressources matérielles et financières personnelles pour compléter ce qui est mis à leur disposition pour aller former les enseignants novices. Japon (108-113) souligne que cette contrainte limite le nombre de descentes sur le terrain ainsi que la durée des sessions de formation.

#### **4.3.3 Type 3 : La formation basée le climat d'apprentissage et la communication**

Dans ce type, les formateurs se représentent la formation comme étant axée sur deux déterminants : le climat d'apprentissage et la communication. La présente section se propose de confronter cette compréhension de la formation avec chacun des quatre critères identifiés précédemment à savoir : (1) la conception et les pratiques de la formation, (2) la perception de la professionnalisation du métier d'enseignant, (3) les souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles, et (4) les défis de la formation des enseignants.

##### **4.3.3.1 Critère 1 - Conception et pratiques de la formation : la prise en compte du climat d'apprentissage et la communication**

Sur la base des interviews menées dans le cadre de la présente recherche, la conception et les pratiques de la formation seront examinées à la lumière des quatre sous-critères suivants : les objectifs de la formation, les Thèmes, les ressources, les stratégies / méthodes, et les tâches.

##### ***Sous-critère 1 - Objectifs : formulés pour faciliter les interactions***

Lorsque la formation est comprise comme étant basée le climat d'apprentissage et la communication, les objectifs formulés par les formateurs

visent à faciliter les interactions entre les apprenants à travers une approche participative qu'un interviewé décrit de la manière suivante :

*"On suscite quand même qu'ils expriment leurs attentes ... Voilà le thème de formation, on vous dit ... lorsque vous avez lu ce thème-là ça vous a suggéré quoi ? vous vous attendez à avoir quoi ? vous attendez ... vous sortez de ce séminaire ... oui... on récolte les attentes, on écrit sur les papiers et on colle, ... les attentes restent là. A partir de là, on reflexe ... nous nous disons ... voilà pourquoi nous sommes là, voilà l'objectif général" (Ethiopie, 124-129).*

Cette déclaration montre que c'est en s'appuyant sur les thèmes de formation, que les participants contribuent à la formulation des objectifs à atteindre. Pour ce faire, toutes les contributions sont inscrites au tableau, puis discutées pour parvenir à une position consensuelle. Les autres interviewés tels que Belgique (208-209), Soudan (52-53), Ethiopie (250-253) et Congo (71-74) en donnent les détails de l'exécution en montrant comment les interactions et les échanges sont facilités entre les participants pour permettre une construction collaborative du savoir.

### ***Sous-critère 2 - Thèmes : choisis pour stimuler les interactions***

Comme cela a déjà souligné au niveau des sous-chapitres 4.3.1 et 4.3.2, sous-critère ne s'applique que lorsqu'il est question de la formation continue. L'exploitation du matériel textuel collecté dans le cadre de la présente étude montre que lorsque les formateurs comprennent la formation comme étant basée sur le climat d'apprentissage et la communication, ils choisissent des thèmes dans le but de stimuler les interactions entre les participants lors de l'exécution des travaux de groupe. Voici ce que dit un interviewé à ce sujet :

*"Je peux mettre plusieurs étudiants ... plusieurs groupes d'étudiants sur des thèmes différents qu'ils doivent traiter et qui doivent être débattus en plénière. Je mets plusieurs groupes de même tendance suivant une question ; ils doivent se mettre ensemble et élaborer les résultats de leurs échanges et on se retrouve pour mettre en commun" (Congo, 279-284).*

Même lorsqu'il s'agit des thèmes différents, le formateur vise à faire en sorte qu'une stimulation naisse entre les participants qu'il a constitués en groupes au préalable. Cette stimulation est un déclencheur qui marque le

point de départ des débats participatifs au terme desquels les personnes en formation parviennent à un consensus (Zambie, 168-178). Au sein des groupes institués par les formateurs, les participants émettent des avis qui sont débattus. Au terme des échanges, le thème de session s'articule autour de la conclusion qui en a découlé.

***Sous-critère 3 - Ressources : choisies pour répondre aux besoins d'interaction***

Pour les formateurs qui pensent que la formation doit être basée sur le climat d'apprentissage et la communication, lorsqu'il s'agit de la conception et des pratiques d'enseignement-apprentissage, les ressources sont choisies pour répondre aux besoins d'interaction. L'un des interviewés exprime cela dans les propos suivants :

*"On aurait pu élaborer des ... euh ... des plateformes professionnelles. Mais si on avait des plateformes professionnelles, cela nous demanderait beaucoup d'argent que nous n'avons pas et cela demanderait des ressources importantes aux étudiants qui n'ont pas de bourse, donc qui n'ont pas assez d'argent. Euh ... j'ai donc pensé qu'il fallait ... euh ... explorer ... exploiter même l'existant ... l'existant, c'est quoi ? c'est que la plupart de nos jeunes ont un téléphone multimédia ... un smartphone, et la plupart de nos jeunes sont connectés à des plateformes peu coûteuses comme Viber ... comme Messenger... comme Imo et en particulier pour la culture camerounaise, nous sommes très WhatsApp. Et donc, je me suis dit, il faut partir des réalités locales, donc de l'existant. Les 4 ou 5 plateformes qui existent dont la plateforme la plus utilisée WhatsApp ... et donc j'ai décidé de tout bâtir autour de WhatsApp et ça se passe très bien. Tous mes cours, les séminaires de Master, les séminaires de Doctorat ... tout se fait à partir de la plateforme WhatsApp" (Nigeria, 131-145)*

Cet interviewé montre qu'en plus du caractère interactif des ressources que le formateur sélectionne, la facilité de l'accessibilité à certaines plateformes numériques d'accès à ces ressources est déterminante dans l'orientation du choix. Par ailleurs, en plus de la dimension numérique, d'autres ressources ayant pour rôle de répondre aux besoins d'interaction entre les participants sont constituées des textes et autres documents qui sont consultés en préparation des leçons et des sessions à venir. De plus, Cameroun (129-131) et Rwanda (27-29) vont plus loin en relevant l'importance qu'il y a à mettre les ressources (textes ou autres documents) à la disposition des participants suffisamment tôt car ceci leur donne du temps d'échanger entre eux là-dessus.

**Sous-critère 4 - Stratégies / méthodes : exposés magistraux participatifs, travaux de groupe, utilisation des erreurs pour la stabilité sociale**

Lorsque la formation est comprise comme étant axée sur le climat d'apprentissage et la communication, les stratégies et les méthodes mises en œuvre par les formateurs s'appuient principalement sur l'exposé magistral participatif. C'est ce qui ressort de l'exploitation des données textuelles collectées dans le cadre de la présente recherche comme le montrent les propos ci-après de l'un des interviewés :

*"J'évite de faire que du ... du cours magistral ... conc... , quelque chose de théorique et j'essaie toujours d'associer le cours magistral ... donc le cours théorique et ... euh ... les travaux pratiques ... les travaux dirigés. Donc, en réalité, la tradition universitaire procède à une bipartition entre d'une part les cours magistraux et les travaux dirigés. Mais dans, dans ma pratique personnelle, je fais toujours un mixte et du cours magistral, et des travaux dirigés. Parce que j'ai la chance d'être toujours aussi bien à B... qu'à Y..., d'être dans des institutions qui forment des formateurs" (Nigeria, 38-46)*

Pour ce formateur, la stratégie de formation consiste à faire conjointement les travaux dirigés et le cours magistral pour permettre une participation active des étudiants. Les séances de cours magistraux intègrent des exercices d'application orientés (Madagascar, 154-155). Il s'agit d'un enseignement direct impliquant la participation effective des élèves-professeurs qui interviennent soit pour répondre aux questions, soit pour donner leurs avis (Angleterre, 92-97). Dans tous les cas, il se crée un courant de communication où le formateur n'est pas le seul à monopoliser la parole. A travers les questions qu'il pose, le formateur donne la possibilité aux étudiants de dire ce qu'ils pensent. Ce climat d'échange s'installe dans des groupes de travail au sein desquels les participants débattent sur des thèmes pour parvenir à fédérer leurs points de vue à partir des positions différentes au départ (Congo, 279-284 ; Burundi, 83-84). Le travail de groupe est structuré de manière à ce que chaque membre puisse avoir un rôle précis à jouer : il peut s'agir soit de la modération des discussions, soit de la prise des notes, ou de la présentation du rapport final (Belgique, 119-122). Dans cette perspective, lorsqu'il arrive que l'un des participants commette une erreur, celle-ci est plutôt utilisée pour assurer le maintien de la

stabilité sociale au sein du groupe (Rwanda, 85-88). Pour ce faire, le formateur sollicite chaque fois la contribution des autres membres du groupe pour pouvoir parvenir à construire la bonne réponse attendue.

#### ***Sous-critère 5 - Tâches : exercices exécutés au sein des groupes***

Dans la perspective où la formation est comprise comme étant basée sur le climat d'apprentissage et la communication, le formateur accorde une importance particulière à la manière dont les tâches sont exécutées par les participants individuellement ou au sein des groupes. A ce sujet, l'un des formateurs déclare ce qui suit :

*"Quand je donne un exercice par exemple, je demande d'abord de le faire seul quelques temps après on peut confronter, on peut travailler ensemble avant une correction pour tous. Donc, d'abord quand il s'agit d'appliquer je veux vérifier si individuellement on peut bien appliquer aussi si collectivement on peut appliquer et puis le grand groupe aussi si on peut appliquer et donc l'exercice individuel c'est pour voir le degré d'implication personnel dans l'acquisition et le travail" (Allemagne, 94-100)*

La procédure d'exécution des tâches préconise absolument un travail personnel préalable que le formateur prend le soin de contrôler. La réflexion personnelle est donc une étape capitale dans le processus de la réalisation des activités. Cette précaution permet d'une part, de se rassurer que chacun travaille, et d'autre part, d'éviter que les participants ne s'influencent mutuellement. C'est seulement après cette étape qu'il y a une mise en commun et que les critiques et les observations peuvent être faites au sein des groupes constitués avant que les résolutions finales ne soient prises de manière consensuelle (Liberia, 373-379).

#### **4.3.3.2 Critère 2 - Perception de la professionnalisation du métier d'enseignant : nécessité d'une réflexion sur la communication en formation**

Dans le cas où la formation est comprise comme étant basée sur le climat d'apprentissage et la communication, les formateurs pensent que la professionnalisation du métier d'enseignant passe par l'importance qui est accordée à la réflexion sur l'aspect communicationnel de l'enseignement.

Pour ce faire, il faut partir des outils que les participants utilisent déjà assez couramment pour les intégrer dans le processus de la formation :

*"On aurait pu élaborer des ... euh ... des plateformes professionnelles. Mais si on avait des plateformes professionnelles, cela demanderait beaucoup d'argent que nous n'avons pas et cela demanderait des ressources importantes aux étudiants qui n'ont pas de bourse, donc qui n'ont pas assez d'argent. Euh ... j'ai donc pensé qu'il fallait ... euh ... explorer ... exploiter même l'existant ... l'existant, c'est quoi ? c'est que la plupart de nos jeunes ont un téléphone multimédia ... un smartphone, et la plupart de nos jeunes sont connectés à des plateformes peu coûteuses comme Viber ... comme Messenger... comme Imo et en particulier pour la culture camerounaise, nous sommes très WhatsApp. Et donc, je me suis dit, il faut partir des réalités locales, donc de l'existant. Les 4 ou 5 plateformes qui existent dont la plateforme la plus utilisée WhatsApp ... et donc j'ai décidé de tout bâtir autour de WhatsApp et ça se passe très bien. Tous mes cours, les séminaires de Master, les séminaires de Doctorat ... tout se fait à partir de la plateforme WhatsApp" (Nigeria, 131-145).*

La professionnalisation du métier d'enseignant passe par l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication : le formateur va vers les participants pour les amener à mettre en usage les outils de communication qu'ils ont déjà à leur disposition : le téléphone androïde et la plateforme WhatsApp.

Par ailleurs, étant donné que la formation initiale des élèves-professeurs se passe à l'université et que celle-ci se modernise, la professionnalisation n'exige plus de faire venir les étudiants et de les masser dans les amphithéâtres, leur faisant ainsi subir le stress du transport et de la faim lorsqu'ils sont sur le campus (Nigeria, 87-94) : le formateur procède à l'enseignement à distance selon un protocole adopté de manière consensuelle à travers une charte qui intègre les éléments de discipline et les précisions sur le jour, la date, l'heure, la durée de la séquence de formation.

Par ailleurs, un autre élément essentiel dans la professionnalisation du métier d'enseignant repose sur l'expérience personnelle :

*"Rendre concrète la formation en multipliant des descentes sur le terrain pour être en contact avec les réalités sociologiques, les réalités géographiques, les réalités historiques. Nous on eu la chance de le faire quand nous on était étudiant ici. On a fait le tour du Cameroun et l'avantage c'est que jusqu'à présent ... jusqu'à présent ... moi je ... euh ... je peux enseigner la géographie du Cameroun sans avoir besoin de documents.. Puisque toutes les réalités ... c'est vrai beaucoup de choses ont évolué ... mais je peux parler du*

*climat du Nord ... j'ai été au Nord ... je peux parler des hauts-Plateaux de l'Ouest... je m'en vais souvent à l'Ouest ... je peux parler de la forêt de l'Est parce que je l'ai visité dans les profondeurs ... je peux parler des grandes plantations du Sud-ouest ... je peux parler du palais du Gouverneur Allemand à Buea parce que je l'ai vu ... je peux parler du pont allemand à Edéa, je l'ai vu .... Donc ma formation est nettement plus complète que celle de mes étudiants à l'heure actuelle. Donc mon rêve d'année en année est que quelque chose soit fait pour améliorer la dimension professionnelle" (France, 271-285).*

En effet, d'après les propos de cet interviewé, il est important que les formateurs fassent des descentes régulières sur le terrain avec les participants : ceci rend la formation concrète car les élèves-professeurs sont ainsi en contact avec les réalités sociologiques, géographiques et historiques. Selon la formation basée le climat d'apprentissage et la communication, un enseignant professionnel est celui qui a l'avantage de parler de ce qu'il a vu et touché que de ce qu'il a simplement lu.

#### **4.3.3.3 Critère 3 - Souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles : mise en place des groupes de discussion entre les formateurs et développement de l'estime de soi**

Dans le cas où la formation doit être basée sur le climat d'apprentissage et la communication, les formateurs pensent que pour asseoir les compétences professionnelles dans l'enseignement, il est souhaitable d'opérationnaliser le passage entre des savoirs théoriques vers les situations de la vie au quotidien :

*"Au Cameroun, on a donc adopté au niveau du premier cycle, APC/ESV ... ESV là signifie Entrée par des Situations de Vie. Comme au premier cycle on a supposé que ce sont encore les enfants et qu'il faut bien leur montrer que tout autour de toi, on peut prendre telle chose ... voilà on applique les Mathématiques là-dessus, telle chose là, voilà comment cela peut se passer autour de l'apprenant. Voilà pourquoi on exige au premier cycle que on doit toujours entrer les leçons par des situations de vie, Maintenant comme cela est en train d'évoluer, on se trouve au niveau du second cycle, on parle maintenant plutôt de l'APC ... il n'y a plus de /ESV. Là, on peut entrer maintenant par des situations-problèmes. C'est-à-dire par des situations dites didactiques. Par exemple un professeur qui se trouve en Terminale ... qui veut peut-être introduire l'ensemble des Complexes, il peut partir par exemple d'une équation de ... à résoudre dans  $\mathbb{R}$  ...  $x$  carré plus 1 égale à 0. Là, c'est une situation qui n'est pas une situation de vie ... parce que dans la situation de vie, l'homme doit intervenir. Quand je dis  $x$  carré plus 1 égale à 0,*

*l'homme n'intervient pas. Mais c'est une situation ... c'est un problème ... et là qui est plutôt appelé une situation dite didactique. Ce n'est pas une situation de vie, mais c'est une situation. On a donc pensé qu'au niveau du second cycle, on peut donc mettre ensemble ces ... ces ... euh ... ces deux types de situations. Un enseignant peut donc, s'il peut, utiliser des situations de vie ou utiliser des situations didactiques au niveau du second cycle" (Finlande, 222-243).*

Cette déclaration indique comment il est important chaque fois de montrer le lien entre les connaissances acquises et leur implication dans la résolution d'un problème de la vie. Pour y parvenir, les interviewés pensent qu'il peut être mis en place des fora de discussion entre les enseignants universitaires et les Inspecteurs pédagogiques (Roumanie, 650-655) : un tel organe permettrait de mettre en liaison ce qui est appris au niveau universitaire avec l'application qui peut en être faite sur le terrain.

En plus de la question de l'opérationnalisation des connaissances dans le but de la résolution des situations inédites, les formateurs pensent que l'estime de soi devrait aussi être un déterminant important dans le développement des compétences professionnelles :

*"Chacun étant venu avec son petit équipement, il faut bien, pour qu'il ne s'ennuie ... pour ne pas s'ennuyer quoi..., il faut bien qu'ils se mettent au travail et...bon n'oublions pas également que lorsque on se retrouve même entre collègues et qu'on a une petite activité de réflexion comme ça, chacun essaie de se surpasser (rires), chacun voudrait même ... même se rappeler à soi-même que quand j'étais moi-même élève, je n'étais pas un dernier, donc il faut quand même que je montre que je peux encore produire" (Turquie, 292-298).*

Les déclarations de cet interviewé montre qu'il est important de créer des conditions pour donner la possibilité aux enseignants en formation, de ne pas se sentir inutile.

#### **4.3.3.4 Critère 4 - Défis de la formation des enseignants : Manque d'opportunités pour les activités sociales**

Lorsque la formation est perçue comme étant basée sur le climat d'apprentissage et la communication, l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les formateurs est le manque d'opportunités de mise en œuvre

des activités sociales. A cet effet, ils pensent que l'efficacité de l'apprentissage passe également par l'épanouissement des participants au plan des activités sociales, comme le témoignent les propos ci-après :

*"Avec mes étudiants ... comme je sais qu'ils aiment les choses comme les excursions, je fais beaucoup d'excursions avec les étudiants. Je peux prendre ... quand mes étudiants sont motivés, je ... je fais ça à l'Université de D... avec mes étudiants de Lettres Modernes... Nous allons aussi loin que Limbe. Nous allons à Bamenda ... nous prenons cent quarante étudiants dans deux bus de soixante-dix places. Avec le soutien des parents pas avec le soutien de l'école. Une fois que vous le leur dites ... parce qu'il est possible pour un étudiant d'étudier à D... sans connaître B... Oui ! ... ou des étudiants qui vivent à B..., viennent à D.... et retourne à D.... ... euh ... à B... sans connaître B.... Ou ceux qui quittent B..., viennent à D..., et ne savent rien de B.. ou du sud-ouest. Je vois que ça comme n'étant pas un apprentissage efficace. Ce n'est pas l'éducation que nous devrions leur donner. D...ns, nous les sortons , nous avons en général trois destinations. Je vais à F... avec mes étudiants ou je vais à B..., jusqu'à Bab... , jusqu'à aller à ... d'autres villages puis B... puis L..., nous tournons et ensuite nous revenons sur le campus. Le lendemain matin vous les voyez très heureux. Donc, en dehors de cela, ils ont des clubs, ils ont des activités de clubs. Ce qui est arrivé maintenant, j'ai décidé aussi, j'ai créé des groupes WhatsApp avec eux, des pages Facebook. Le plus souvent, nous les suivons ... ils chatent ... Vous utilisez également, vous envoyez des informations d'apprentissage, des informations importantes dans les groupes WhatsApp. Nous avons le groupe WhatsApp au niveau un, au niveau deux, au niveau trois. Nous avons donc créé le groupe WhatsApp pour la communication et c'est aussi de l'entraînement pour eux. Tu envoies de la musique, tu envoies un film, tu envoies euh ...! ... des pièces d'informations qui sont, essentielles à ...essentielles pour eux. Quand vous les voyez ... vous les mettez ... ils disent que vous ... ils travaillent en sachant que vous les voyez. Quand il font leur WhatsApp ils viennent toujours et alors vous ... les mettez en garde ce qu'ils ... Je fais ça depuis deux, trois, oui ! Deux ans! C'est la 3e année. Il y a un article de recherche que je prépare à ce sujet. Ceux que je ... C'est WhatsApp ... WhatsApp qui les occupe maintenant beaucoup. Alors si vous dites : Allons jouer au football et ainsi de suite, non, non ! Le temps passe au téléphone. Et l'enseignant devrait arriver à le faire. Ils devraient être avec les enfants ...Ils devraient être avec les étudiants. Oui ! Vous pouvez utiliser les médias sociaux. Euh... Une fois que vous les avez connectés, il suffit de les connecter en classe. Connectez-vous avec eux aussi sur les médias sociaux. Quand ils écrivent, au moment où ils écrivent pidgin, pidgin, pidgin, ils vont changer en anglais. Vous suivez leurs conversations, sans les interrompre dans ce qu'ils font, c'est un groupe de chat. Cela s'avère très intéressant de garder les gens ensemble ou d'avoir une bonne activité scolaire. Oui !" (Tanzanie, 245-272).*

A partir de ces propos, le formateur montre l'importance des activités socioéducatives pour les participants à l'instar des excursions, des activités de clubs et les réseaux sociaux.

#### 4.4 Synthèse des résultats

Le traitement abductif (voir section 4.2) appliqué aux interviews menées auprès de 22 formateurs d'enseignants (universitaires et inspecteurs pédagogiques) sur la manière dont ils décrivent leurs pratiques enseignantes a permis de faire émerger quatre critères et trois types de compréhension qu'ils ont de la formation. Pour ce qui est des quatre critères ayant émergé du matériel textuel, il s'agit de : (1) la conception et les pratiques de la formation, (2) la perception de la professionnalisation du métier d'enseignant, (3) les souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles, et (4) les défis de la formation des enseignants.

La manière dont les formateurs comprennent et se représentent la formation des élèves-professeurs et des enseignants de terrains se résume en trois types : une formation basée sur le curriculum (type 1), une formation basée sur les apprenants (type 2), et une formation basée sur le climat d'apprentissage et la communication (type 3).

##### *Type 1 : La formation basée sur le curriculum*

Dans ce type, les objectifs sont formulés uniquement sur la base des programmes. Lorsqu'il s'agit de la formation continue, les thèmes sont choisis exclusivement à partir des syllabus définis par la hiérarchie. Les ressources utilisées sont celles qui sont décrites au préalable dans les syllabus. En ce qui concerne les stratégies et les méthodes, l'exposé magistral traditionnel est privilégié par les formateurs. Ceux-ci utilisent les erreurs des participants comme motifs de blâme pour ces derniers. Pour ce qui est des tâches, il s'agit des exercices de routine tirés du syllabus. La professionnalisation du métier d'enseignant est acquise par décision administrative, sans qu'il y ait nécessairement besoin d'un apprentissage particulier. Les formateurs estiment que pour un bon développement des compétences professionnelles, il y a nécessité de stabiliser le curriculum,

celui-ci ne devant pas subir de changement. Ce qui menace la formation des enseignants, c'est l'existence des forces extérieures influençant le changement des plans d'actions pédagogiques et administratifs.

***Type 2 : La formation basée sur les apprenants***

Ce type se caractérise par le fait que les objectifs sont formulés sur la base des pré-acquis et des prérequis des participants. Dans le cadre de la formation continue, les thèmes sont choisis à partir des besoins d'apprentissage exprimés par les enseignants en formation. Les ressources sont développées par les formateurs et les participants pour renforcer l'apprentissage. Les stratégies et les méthodes utilisées s'appuient sur la réflexion basée sur l'exploitation des pré-acquis des participants, en même temps que les erreurs commises par ceux-ci sont utilisées comme opportunités d'apprentissage. Les tâches qui sont proposées aux participants trouvent leurs applications dans la vie réelle. En ce qui concerne la professionnalisation, une réflexion est menée sur l'importance de l'apprentissage du métier en même temps que les participants font la démonstration du professionnalisme. Les formateurs émettent le souhait d'un recyclage permanent et le développement de l'esprit critique, de la remise en question, et de l'engouement à la lecture. Les principaux défis de la formation des enseignants résident dans l'insuffisance de l'innovation et l'absence de soutien financier aux innovations.

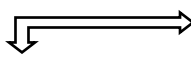
***Type 3 : La formation basée sur le climat d'apprentissage et la communication***

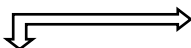
Dans ce type, les objectifs sont formulés pour faciliter les interactions entre les participants. Le cas échéant, les thèmes sont choisis pour stimuler les interactions. Les ressources sont sélectionnées pour répondre aux besoins d'interaction. Les stratégies et les méthodes portent essentiellement sur l'exposé magistral participatif et travail de groupe, les erreurs étant utilisées pour maintenir la stabilité sociale. Les tâches auxquelles sont soumis les participants mettent en exergue les exercices exécutés au sein des groupes. Concernant la professionnalisation du métier d'enseignant, une réflexion est menée par les formateurs sur l'aspect

communicationnel de l'enseignement de même que l'expérience personnelle joue un rôle prépondérant. En matière de développement des compétences professionnelles, les formateurs pensent qu'il est souhaitable de mettre en place des fora de discussion entre les professeurs d'université et les Inspecteurs pédagogiques. De plus, il est important de favoriser le développement de l'estime de soi. Dans ce type, le principal défi est celui du manque d'opportunités pour les activités sociales.

Au total, le tableau 8 ci-après récapitule l'ensemble des résultats au regard des quatre critères et des trois types qui ont émergé de l'analyse abductive des données collectées.

Tableau 8 : Tableau d'abduction : Récapitulatif des résultats de la recherche

		Type 1 : La formation basée sur le curriculum	Type 2 : La formation basée sur les participants	Type 3 : La formation basée sur le climat d'apprentissage et la communication
		Critères	Sous-critères	
Conception et pratiques de la formation	Objectifs	Objectifs formulés principalement sur la base des programmes	Objectifs formulés sur la base des pré-acquis et des pré-requis des apprenants	Objectifs formulés pour faciliter les interactions entre les participants
	Thèmes	Thèmes choisis exclusivement à partir des syllabus définis par la hiérarchie	Thèmes choisis à partir des besoins d'apprentissage des enseignants en formation	Thèmes choisis pour stimuler les interactions
	Ressources	Ressources utilisées décrites au préalable dans les syllabus	Ressources développées par les formateurs et les formés pour renforcer l'apprentissage	Ressources choisies pour répondre aux besoins d'interaction
	Stratégies / méthodes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposé magistral traditionnel</li> <li>- Erreurs utilisées comme motifs de blâme pour les apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réflexion basée sur l'exploitation des pré-acquis des formés</li> <li>- Erreurs utilisées comme opportunités d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposé magistral participatif et travail de groupe</li> <li>- Erreurs utilisées pour maintenir la stabilité sociale</li> </ul>
	Tâches	Exercices de routine tirés du syllabus	Tâches ayant des applications dans la vie réelle	Mise en exergue des exercices exécutés au sein des groupes
Perception de la professionnalisation du métier d'enseignant		Métier d'enseignant acquis par décision administrative, sans besoin d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réflexion sur l'importance de l'apprentissage du métier</li> <li>- Démonstration du professionnalisme par les apprenants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réflexion sur l'aspect communicationnel de l'enseignement</li> <li>- Expérience personnelle</li> </ul>

		Type 1 : La formation basée sur le curriculum	Type 2 : La formation basée sur les participants	Type 3 : La formation basée sur le climat d'apprentissage et la communication
<b>Souhaits par rapport au développement des compétences professionnelles</b>		Nécessité de la stabilisation du curriculum (pas de changement)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recyclage permanent des formateurs</li> <li>- Développement de l'esprit critique, de la remise en question, et de l'engouement à la lecture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en place des fora de discussion entre professeurs d'université et Inspecteurs pédagogiques</li> <li>- Développement de l'estime de soi</li> </ul>
<b>Défis de la formation des enseignants</b>		Existence des forces extérieures influençant le changement des plans d'actions pédagogiques et administratifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuffisance de la formation innovante</li> <li>- Absence de soutien financier aux innovations</li> </ul>	Manque d'opportunités pour les activités sociales

Source : inédit (données de recherche)

Dans le chapitre qui suit, je procède à la discussion des résultats présentés précédemment pour montrer en quoi la manière dont la formation des enseignants est comprise par les formateurs peut être vue comme étant en lien avec l'amélioration de la qualité de l'éducation.

## 5 Discussion des résultats

La recherche dont les résultats sont discutés dans le présent chapitre a été menée au Cameroun (voir chapitre 1, section 1.1). Plus précisément, cette étude a porté sur la formation des enseignants du sous-système éducatif francophone dans lequel l'enseignement secondaire général est engagé dans un processus de changement de paradigme pédagogique visant à passer de la Pédagogie par les Objectifs à l'APC (Foaleng, 2014, p. 67) ; le passage dont il est question a été amorcé depuis l'année 2012 (voir chapitre 1, section 1.1). Dans ce chapitre, je me propose d'abord de présenter le résumé des résultats auxquels je suis parvenu au terme de ma recherche (5.1). Ensuite, je consacre la deuxième partie de ce chapitre à la discussion proprement dite des résultats (5.2).

### 5.1 Résumé des résultats

Les résultats dont le résumé est rapporté dans cette section s'adossent au contexte particulier qui a caractérisé ma recherche. A cet égard, je me propose de rappeler le cadre spécifique de ce travail ainsi que le gap que l'étude visait à combler, avant de donner un aperçu sur l'approche de recherche et la méthodologie qui a conduit aux résultats obtenus.

La description du contexte de cette étude (voir chapitre d'introduction, section 1.1) a permis de dégager l'une des spécificités de la mutation du paradigme pédagogique dans lequel le Cameroun s'est progressivement engagé : il s'agit d'un changement qui s'opère dans un environnement où les enseignants novices qui ont la responsabilité de mettre en œuvre le nouveau concept pédagogique au secondaire sont formés par des personnes dont on ignore la manière par laquelle leurs pratiques enseignantes sont menées ; ces formateurs sont d'une part, les enseignants universitaires (qui assurent la formation initiale des élèves-professeurs dans les institutions universitaires) et d'autre part, les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ainsi que d'autres formateurs du secteur privé (qui ont la charge de la formation continue des enseignants novices sur le terrain). En effet, cette absence de connaissance est confirmée par le fait qu'à l'examen de l'état de la recherche (voir chapitre 2, section 2.1),

la littérature en sciences de l'éducation ne mentionne aucune recherche dans laquelle l'opportunité est explicitement donnée aux formateurs d'enseignants au Cameroun, de parler eux-mêmes de leurs pratiques pédagogiques.

C'est pour combler le gap que constitue cette absence de connaissance sur la manière dont les formateurs procèdent à la formation, que la présente recherche a été menée sur les pratiques déclarées des formateurs d'enseignants au Cameroun et a débouché sur les résultats dont le résumé va suivre : cette recherche a été entreprise dans le but de comprendre la qualité de la formation qui est offerte d'une part aux élèves-professeurs, et d'autre part aux enseignants novices déjà en service sur le terrain. Pour cette raison, la préoccupation majeure dans le présent travail a été de tenter de répondre à la question principale de recherche suivante : *Comment les formateurs conçoivent-ils la formation initiale et continue des enseignants ?* En envisageant la manière dont cette conception allait être rapportée par les formateurs, il est apparu primordial que cette question principale de recherche soit subdivisée en trois composantes secondaires opérationnelles que j'ai formulées comme suit : (1) *Comment les formateurs décrivent-ils leurs pratiques enseignantes ?* (2) *Quelle conception ont-ils de la professionnalisation du métier d'enseignant ?* (3) *Quels sont les enjeux du processus de la formation des enseignants dans le contexte Camerounais ?*

Pour faire face à ces questions, j'ai opté pour une approche de recherche qualitative car celle-ci s'est posée comme la démarche la plus susceptible de conduire à des résultats probants obtenus à partir d'une procédure d'analyse scientifiquement valide. En effet, comme je l'ai expliqué au troisième chapitre (voir section 3.1.1), le choix de l'approche qualitative de recherche a été conceptuellement motivé par le fait que les auteurs qui font autorité en ce qui concerne l'étude des pratiques enseignantes (Altet, 2017b ; Bressoux, 2012 ; Bru, 2020 ; Charlier, Milstein, Boxus, & Biéma, 2015 ; DarlingHammond, 2017 ; Talbot, 2012 ; T. Townsend & Bates, 2007) sont unanimes pour affirmer que l'approche de recherche qualitative est celle qui est la mieux indiquée lorsque dans une

étude à visée essentiellement exploratoire, il s'agit de chercher à comprendre un phénomène comme celui de la formation des enseignants dont la description est faite par les formateurs eux-mêmes.

Pendant la mise en œuvre cette approche qualitative, j'ai élaboré un guide d'interview semi-structurée à partir duquel des entretiens individuels ont été menés auprès de 22 formateurs regroupés en deux catégories : des enseignants universitaires d'une part (pour la formation initiale), et des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et autres formateurs libres d'autre part (pour la formation continue). Toutes les interviews menées ont été transcrites par la suite, puis traduites (de l'Anglais au Français le cas échéant) avant d'être codées à l'aide du logiciel MAXQDA (version 2020) dans un processus itératif de déduction et d'induction (voir chapitre 3, section 3.3.3). Le double codage et l'abduction ont fait l'objet d'une validation communicative par un groupe d'interprétation (voir chapitre 3, section 3.3.2). Ensuite, sur la base d'une argumentation abductive collégialement menée dans la communauté de recherche doctorale (voir section 4.2.1 du chapitre 4), une réflexion d'ensemble intégrant toutes les interviews codées a permis d'identifier un certain nombre de critères qui ont conduit à une typologie de la compréhension que les formateurs ont de la formation qu'ils offrent aux élèves-professeurs ou à des enseignants novices. C'est ainsi que la présente recherche empirique a conduit aux résultats dont la description a été faite au chapitre précédent.

Dans le cadre de cette section qui est consacrée à la présentation du résumé des résultats auxquels cette étude menée sur les pratiques déclarées des formateurs d'enseignants au Cameroun est parvenue, je présente d'abord le récapitulatif des principaux résultats de ma recherche (5.1.1). Ensuite, j'indique de manière spécifique, les résultats qui répondent précisément aux questions de recherche (5.1.2).

### **5.1.1 Les principaux résultats de la recherche**

Les principaux résultats de ma recherche portent essentiellement sur six points : la compréhension que les formateurs d'enseignants ont de la formation, le rapport entre cette compréhension de la formation et la qualité des enseignants produits, les pratiques enseignantes déclarées selon la

dimension descriptive et la dimension normative, la place des innovations dans les pratiques enseignantes des formateurs, la motivation des personnes en formation, et l'adéquation entre les pratiques enseignantes dans le supérieur et les plans éducatifs du secondaire.

***(1) Les formateurs d'enseignants n'ont pas une compréhension partagée de la formation***

A propos de la manière dont la formation des enseignants est comprise, cette étude montre qu'elle n'est pas identique chez tous les formateurs. En effet, il n'y a pas une unanimité sur la manière dont les formateurs d'enseignants comprennent la formation. Leur perception de la formation n'obéit pas à une règle consensuelle : selon cette étude, les formateurs d'enseignants peuvent fonder la formation soit exclusivement sur les programmes (en s'appuyant uniquement sur les syllabus définis au préalable par la hiérarchie et en plaçant les savoirs disciplinaires au centre des curricula académiques), soit prendre en compte les besoins d'apprentissage des personnes en formation (en intégrant leurs pré-acquis et leurs pré-requis dans les démarches d'enseignement-apprentissage), soit enfin concevoir la formation pour qu'elle puisse faciliter les interactions entre les participants (à travers des activités de co-construction).

***(2) La formation des enseignants de qualité n'est pas garantie par tous les types de compréhension de la formation***

La présente recherche est parvenue à regrouper la diversité de compréhension en trois types-idéaux : la formation basée sur le curriculum (type-idéal 1), la formation centrée sur les participants (type-idéal 2), et la formation axée sur le climat d'apprentissage et la communication (type-idéal 3). En rapportant ces types idéaux à la question de la qualité en éducation, l'on note ce qui suit : le premier type réfère à une posture statique qui privilégie le mode transmissif des connaissances disciplinaires ; ce type de compréhension de la formation ne semble pas militer en faveur de la qualité de l'éducation visée par la loi d'orientation édictée par les pouvoirs publics au Cameroun. Pour réaliser une formation des enseignants qui soit de qualité, ce sont les types types 2 et 3 qui semblent les plus indiqués

: ces deux types mettent l'accent sur l'implication des participants dans leur formation, et le développement des interactions positive entre les personnes en formation, ce qui crée un bon climat d'apprentissage.

**(3) *Les déclarations des formateurs à propos de leurs pratiques enseignantes sont plus normatives que descriptives***

Mon étude a montré que les formateurs d'enseignants ne sont pas toujours en mesure d'exprimer aisément et avec clarté ce qu'ils font dans le cadre de la formation des enseignants. En effet, ils n'ont pas un schéma de présentation fluide et cohérent de leurs actions, les propos qu'ils tiennent ne se rapportant pas toujours aux actions réelles qu'ils déclarent poser de façon effective dans le cadre de leurs pratiques : leurs déclarations portent davantage sur des croyances subjectives qu'ils n'arrivent pas à faire correspondre à des actes concrets et précis en situation de formation. Il est devenu évident que leurs propos constituent un discours sur la pratique et non la pratique elle-même. A travers leurs déclarations, l'on note que les pratiques enseignantes qu'ils présentent comme stratégies et méthodes, ne sont pas nécessairement celles qu'ils mettent en œuvre de façon en situation de classe ou de formation : à l'analyse, il s'agit beaucoup plus des intentions et des jugements qui ne correspondent que très peu à la manière dont ils procèdent réellement à la formation, la relation entre les savoirs académiques et les pratiques professionnelles des formateurs n'étant pas explicitement rendue fonctionnelle.

**(4) *Les formateurs d'enseignants déplorent l'absence de motivation chez les personnes en formation***

Selon les formateurs, les personnes en formation manquent de détermination et n'expriment pas un engouement particulier en ce qui concerne la recherche de la professionnalité enseignante. Particulièrement en formation initiale, les élèves-professeurs des institutions publiques sont conscients de ce que le dispositif administratif et social privilégie le diplôme par rapport à la compétence : ainsi, le fait d'être inscrit dans une structure de formation à l'enseignement est suffisant pour garantir le succès à la sortie. Dans les institutions publiques de formation des

enseignants au Cameroun, l'échec et le redoublement sont exceptionnels : selon les formateurs, il n'y a pas une exigence académique rigoureuse visant à vérifier et valider formellement les compétences professionnelles exprimées par les élèves-professeurs avant leur déploiement sur le terrain.

**(5) *Dans le supérieur, les formateurs d'enseignants intègrent difficilement les innovations dans leurs pratiques enseignantes***

Dans le contexte de mon étude, la question de l'innovation représente l'un des défis auxquels la formation des enseignants est confrontée. En effet, étant donné qu'il n'existe pas un cadre formel d'échanges et de recyclage des formateurs universitaires, ceux-ci ont de la peine à prendre en compte les innovations et à les intégrer dans leurs pratiques enseignantes. Ceci semble être l'une des raisons pour lesquelles le changement de paradigme pédagogique dans les programmes d'études du secondaire (passage de la Pédagogie Par les Objectifs à l'APC) n'est pas systématiquement et explicitement pris en compte dans la formation initiale des futurs enseignants. C'est plutôt au niveau du secondaire dans le cadre des stages et des sessions de formation continue que la mise en œuvre de l'APC fait l'objet d'une préoccupation particulière de la part des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et des formateurs libres du secteur privé.

**(6) *Les pratiques enseignantes déclarées des formateurs du supérieur ne préparent pas les personnes en formation aux modèles envisagés dans les plans éducatifs du secondaire***

Selon les résultats de la présente recherche, dans le processus de la formation des enseignants, les formateurs comprennent la professionnalisation comme incombant essentiellement aux enseignants chargés de dispenser les enseignements dits professionnels c'est-à-dire ceux qui sont liés à la didactique et à la pédagogie. Le volet de la formation qui porte sur l'acquisition des connaissances disciplinaires n'impose pas aux enseignants concernés de s'appesantir sur la dimension didactique. C'est ainsi que dans la formation initiale des enseignants au supérieur, la plupart des formateurs universitaires Camerounais ne délivrent que les

contenus disciplinaires de leurs enseignements, sans une mise en œuvre explicite de la didactique de la matière concernée telle que consignée dans les programmes du secondaire. Les enseignements sont dispensés sans tenir compte des modèles pédagogiques et didactiques en cours dans le secondaire. De ce fait, les enseignants novices qui sont issus de la formation initiale n'ont pas nécessairement eu la possibilité d'observer leurs formateurs mettre en œuvre les pratiques didactiques et pédagogiques spécifique à la discipline qu'ils auront à enseigner.

Au total, les principaux résultats de ma recherche montrent ce qui suit : qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, les déclarations des formateurs à propos de leurs pratiques enseignantes tendent à être plus normatives que descriptives. De plus, la compréhension de la formation n'est pas partagée au sein de la communauté des formateurs d'enseignants. De par cette divergence de compréhension, la qualité de la formation des enseignants n'est pas garantie. Dans l'enseignement supérieur en particulier, en même temps que les formateurs d'enseignants intègrent difficilement les innovations dans leurs pratiques enseignantes, ils déplorent l'absence de motivation chez les formés. Il en résulte que les pratiques enseignantes des formateurs du supérieur ne préparent pas les personnes en formation aux modèles qui les attendent dans le secondaire.

Au terme de ce récapitulatif, il s'avère opportun de présenter les résultats de mon étude qui se rapportent aux questions de recherche que j'ai rappelées à l'introduction du présent chapitre. C'est à cela que va être consacré le sous-chapitre qui suit.

### 5.1.2 Les résultats selon les questions de recherche

Dans cette section, je présente les résultats qui répondent aux questions de recherche. Pour ce faire, je commence par les résultats qui se rapportent aux trois questions secondaires, à savoir : *Comment les formateurs décrivent-ils leurs pratiques enseignantes en formation initiale et continue des enseignants ? Quelle conception ont-ils de la professionnalisation du métier d'enseignant ? Quels sont les enjeux du processus de la formation des enseignants dans le contexte Camerounais ?* Ensuite, j'indique les résultats qui

répondent à la question principale de recherche formulée comme suit : *Comment les formateurs conçoivent-ils la formation initiale et continue des enseignants ?*

**(1) *La description des pratiques enseignantes par les formateurs : une diversité d'approches***

La présente recherche a montré qu'il y a une pluralité d'approches dans les pratiques enseignantes des formateurs. Cette diversité se traduit aussi bien dans les processus d'enseignement et d'apprentissage en situation de formation, que dans les autres dimensions des pratiques enseignantes que sont la préparation, la présentation, l'organisation et l'encadrement (voir 2.2.1).

- Les pratiques de préparation des cours en formation initiale et des sessions de formation continue

Les pratiques de préparation varient selon la compréhension que les formateurs ont de la formation. C'est ainsi que lorsqu'il s'agit des formateurs qui fondent leur compréhension sur la dimension contextualisée des pratiques de préparation des cours ou des sessions de formation continue, les objectifs de la formation sont formulés sur la seule base des programmes, les thèmes étant exclusivement choisis à partir des syllabus définis par les plans éducatifs. Selon la compréhension axée sur la participation, c'est la dimension liée à l'implication des acteurs qui est prise en compte : de ce fait, les pré-acquis et les prérequis des personnes en formation servent de base à la formulation des objectifs ; de plus, leurs besoins d'apprentissage sont pris en compte dans l'identification des thèmes de formation. Pour les formateurs qui privilégient la dimension interactive, les objectifs des pratiques de préparation sont formulés pour faciliter la communication et l'écoute entre les acteurs en formation, les thèmes choisis étant orientés dans le même sens.

- Les pratiques de présentation des cours en formation initiale et des sessions de formation continue

Pour les formateurs dont la compréhension de la formation est fondée sur les curricula, les pratiques de présentation des cours (en formation initiale) et des sessions (en formation continue) sont essentiellement de type magistral traditionnel. En revanche, pour ceux qui ont à cœur l'implication des acteurs, la présentation des cours et des sessions de formation s'appuie sur une réflexion basée sur l'exploitation des pré-acquis des personnes en formation. Lorsque c'est la dimension interactive qui est mise en avant, l'on note que les pratiques de présentation consistent en des exposés de type magistral participatif avec des travaux en groupes organisés.

- Les pratiques d'organisation des ressources de formation

Pour les formateurs qui collent de près à la structure organisationnelle de l'institution, les ressources utilisées sont celles qui sont explicitement décrites au préalable dans les syllabus. Les formateurs qui tiennent compte de la motivation et de la personnalité des acteurs en formation impliquent ceux-ci dans le développement des ressources afin de renforcer leur apprentissage. Quant aux formateurs pour qui la dimension humaine est importante et privilégie la communication et les échanges, les ressources sont choisies pour répondre aux besoins d'interaction entre ceux qui sont engagés dans la formation.

- Les pratiques d'encadrement des tâches et des travaux en équipes pédagogiques

Les formateurs qui soutiennent que la formation doit avoir une dimension liée au curriculum prévoient des tâches qui consistent en des exercices de routine tirés majoritairement du syllabus. Ceux des formateurs qui ont à cœur l'apprentissage et la socialisation des apprenants prennent les dispositions pour que les tâches assignées trouvent des applications dans la vie réelle. Les formateurs pour qui la dimension

interactive a de l'importance font en sorte que dans leurs pratiques d'encadrement des tâches, les exercices soient prioritairement exécutés au sein des groupes.

**(2) *La conception de la professionnalisation par les formateurs : des trajectoires de professionnalisation diversifiées***

La conception de la professionnalisation varie selon la compréhension que les formateurs ont de la formation. Pour certains, le métier d'enseignant est acquis dès la proclamation de l'admission du candidat dans une école de formation ou dès la publication des résultats à la sortie. Ces décisions administratives n'imposent pas le besoin d'apprentissage du métier. D'autres formateurs en revanche pensent qu'il y a nécessité d'une réflexion sur l'importance de l'apprentissage du métier et de la démonstration du professionnalisme par les élèves-professeurs ou les enseignants novices. Une autre catégorie de formateurs estime qu'il est important de réfléchir sur la place de la communication dans l'enseignement ainsi que sur la place de l'expérience personnelle.

**(3) *Les enjeux du processus de la formation des enseignants au Cameroun : des défis intrinsèques et extrinsèques au cadre de la formation***

Selon les résultats de la présente étude, les menaces auxquelles la formation des enseignants au Cameroun fait face sont liées notamment aux facteurs suivants : l'existence des forces extérieures influençant le changement des plans d'actions pédagogiques et administratifs, l'insuffisance de la formation innovante, l'absence de soutien financier aux innovations, le manque d'opportunités pour les activités sociales, et la démotivation des acteurs en formation.

**(4) *La perception de la formation initiale et continue des enseignants par les formateurs : une compréhension plurielle qui ne fait pas l'unanimité***

Sur la base de la question principale de recherche de cette étude, le présent travail visait à comprendre la perception que les formateurs ont de formation initiale et continue des enseignants. Les résultats obtenus

montrent que la perception la formation initiale et continue par les formateurs d'enseignant peut être envisagée selon les deux dimensions suivantes : le partage de la compréhension d'une part, et sa typologie d'autre part.

- Une compréhension plurielle à trois dimensions

Selon les résultats de cette étude, la compréhension que les formateurs ont de la formation est variable. En effet, ils pensent qu'une bonne formation des enseignants est celle qui est soit axée sur les apports des plans d'actions pédagogiques et administratifs (un bon formateur étant celui qui assure une administration correcte en respectant rigoureusement les inputs des programmes), soit centrée sur les personnes en formation (un bon formateur étant un professionnel orienté vers les résultats), soit enfin basée sur le climat d'apprentissage et la communication avec les participants (un bon formateur étant celui qui a des performances communicationnelles avérées).

- Une compréhension non partagée par la communauté des formateurs

Les formateurs ne partagent pas la même compréhension de ce que signifie donner une bonne formation à des élèves-professeurs (en formation initiale) ou à des enseignants novices (en formation continue). Les pratiques enseignantes de chaque formateur lui sont propres ; elles obéissent davantage à son profil académique et à ses convictions personnelles.

En résumé, la présente recherche a montré que non seulement la compréhension de la formation des enseignants varie d'un formateur à l'autre, mais tous les trois types de compréhension identifiés ne militent pas nécessairement en faveur l'atteinte de la qualité de l'éducation. Par ailleurs, les pratiques enseignantes telles que déclarées par les formateurs présentent un caractère plus normatif que descriptif : les formateurs tendent davantage à décrire les pratiques qui devraient être mises en œuvre (dimension intentionnelle) plutôt que celles qu'ils implémentent eux-mêmes en situation de formation (dimension actionnelle).

Fort des principaux résultats qui ont été résumés dans cette section ainsi que de ceux qui répondent spécifiquement aux questions de recherche de la présente étude, dans la section qui suit, je me propose d'identifier quelques aspects particuliers que je vais discuter au regard de la littérature : ceci me permettra de dégager la contribution que ma recherche apporte à l'enrichissement du discours scientifique actuel.

## **5.2 Discussion des résultats : la formation des enseignants et les défis de la qualité de l'éducation en Afrique sub-saharienne**

A travers la description que les formateurs d'enseignants font eux-mêmes de leurs pratiques enseignantes, la présente étude a permis de comprendre la conception qu'ils ont de la formation, ce qui a mis en lumière un concept relatif à *la place des pratiques enseignantes dans la qualité de la formation des enseignants*. Pour avoir ainsi développé un cadre théorique d'analyse des pratiques enseignantes déclarées des formateurs en Afrique subsaharienne, ma recherche a contribué à une meilleure compréhension de la qualité de la formation des enseignants. Dans cette section, je me propose de montrer explicitement en quoi les résultats obtenus au terme de ce travail contribuent à l'enrichissement de la science. En d'autres termes, je vais montrer les perspectives selon lesquelles la présente recherche participe à la réflexion globale qui a cours actuellement dans le domaine des sciences de l'éducation notamment en ce qui concerne la formation (initiale et continue) des enseignants. A cet effet, la discussion va consister à dégager pour chacun des résultats (décrits en détail à la section 4.3 du chapitre 4 et résumés au point 5.1 de ce chapitre), sa contribution à l'enrichissement du discours scientifique. Pour ce faire, la première partie de ma réflexion consistera à examiner la qualité de la formation des enseignants dans un environnement en mutation de paradigme éducatif (5.2.1). Ensuite, étant donné que l'un des principaux résultats de la présente recherche a porté sur ce que les formateurs pensent de la manière dont l'on devient enseignant, je vais discuter la question de la professionnalisation au regard de la qualité de l'éducation (5.2.2). Puis, partant du fait que la formation initiale des enseignants relève du supérieur, le troisième volet de ma discussion portera sur la

pédagogie universitaire (5.2.3). Pour terminer, je me propose d'examiner la formation des enseignants face à la problématique du développement social durable (5.2.4). Pour chaque résultat à discuter, j'envisage une démarche en trois étapes : dans un premier temps, je procède à la présentation sommaire du résultat à discuter ; ensuite, je confronte ce résultat avec le discours actuel sur la thématique abordée ; pour terminer, je montre en quoi le résultat obtenu dans le contexte de mon étude contribue à l'enrichissement de la science au plan global.

### **5.2.1 La conception de la formation des enseignants dans un système éducatif en mutation : pour une compréhension connue et partagée**

La réflexion que je mène dans cette section consiste à interpréter le résultat de mon étude qui porte sur la compréhension que les formateurs d'enseignants ont de la formation, que ce soit dans les salles de classe à l'université ou sur le terrain. Pour cela, je rappelle succinctement les dimensions de ce résultat avant de les examiner à la lumière de la littérature. Je termine ma réflexion en montrant en quoi ce résultat est une contribution à la science.

Ma recherche a établi qu'il y a une divergence dans la compréhension de la formation des enseignants par les formateurs. En effet, à partir des déclarations des enseignants universitaires (sur la formation initiale) et de celles des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux et d'autres catégories de formateurs (sur la formation continue), il s'est dégagé trois types-idéaux de compréhension (voir section 5.1). Ces types-idéaux correspondent aux différentes manières dont les formateurs se représentent la formation : la formation est ainsi comprise comme pouvant être centrée soit sur le curriculum, soit sur les participants, soit enfin sur le climat d'apprentissage et la communication. Ces différents types-idéaux de compréhension de la formation sont décrits à partir d'un certain nombre de critères qui se rapportent à (1) la manière dont la formation est conçue et pratiquée, (2) la perception que les formateurs ont de la professionnalisation du métier d'enseignant, (3) les attentes que les formateurs expriment par rapport au développement des compétences professionnelles, et (4)

les défis de la formation des enseignants. En parvenant à ce résultat, ma recherche a répondu au besoin d'une meilleure connaissance des pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants sur lesquelles des travaux de recherche en contexte camerounais n'ont pas été publiés jusqu'au moment où la présente étude a été entreprise.

L'intérêt de ce résultat réside dans le fait que la présente recherche est contextualisée dans un environnement où la politique éducative est engagée dans un processus de changement de paradigme pédagogique des programmes d'études : depuis plus d'une décennie, le système éducatif du Cameroun a pris la résolution de passer de la Pédagogie Par les Objectifs à l'APC. C'est donc dans un environnement en pleine mutation pédagogique que j'ai entrepris l'étude des pratiques enseignantes des formateurs d'enseignants.

Au plan de la recherche, pour pouvoir cerner les pratiques enseignantes, les décrire et les interpréter, la littérature (Talbot, 2012) préconise deux alternatives : soit le chercheur choisit de partir d'une posture extrinsèque où c'est le regard de l'observateur qui est prioritairement pris en compte (Bru, 2019, p. 79), soit il décide de privilégier une approche intrinsèque en procédant à l'analyse des déclarations faites par les formateurs eux-mêmes sur leurs propres pratiques à partir de l'environnement cognitif et affectif qui est le leur (Lefeuvre, 2005, p. 78). Dans le cadre de la présente étude, j'ai adopté la deuxième approche, celle qui place les déclarations des formateurs au centre de la recherche. Selon une telle perspective, rechercher la connaissance vise à permettre de comprendre la manière dont les formateurs se représentent la formation des enseignants (Bailly et al., 2015). Les recherches antérieures en sciences de l'éducation rapportent que c'est en procédant ainsi que les auteurs sont parvenus à proposer une diversité d'approches sur la typologie de la manière dont la formation des enseignants est comprise par les formateurs. Dans ce qui suit, je vais m'appuyer sur la littérature pour présenter sommairement l'état de cette typologie afin de montrer que cette diversité n'est pas un phénomène nouveau.

Ensuite, je vais examiner en quoi l'évolution de cette diversité vise l'amélioration de la qualité.

La divergence dans la compréhension de la formation des enseignants à laquelle la présente étude est parvenue partage l'idée selon laquelle la conception de la formation ne fait pas l'unanimité au sein des formateurs. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle plusieurs typologies ont été élaborées dans ce sens par les recherches antérieures. A cet effet, en fonction des critères envisagés (voir chapitre 2, section 2.2.3), les travaux en sciences de l'éducation ont établi tour à tour : (1) une typologie en trois catégories de compréhension de la formation à savoir, une formation centrée sur les acquisitions, une formation centrée sur la démarche et une formation centrée sur l'analyse (Ferry, 2003) ; (2) une typologie en cinq catégories de conceptions et formes pédagogiques autour desquelles s'articulent les théories et les pratiques de la formation (Adamczewski, 1988) ; (3) deux conceptions de la formation à l'enseignement établies par les recherches menées en Amérique du Nord et en Europe (Paquay, 2012), à savoir le modèle du praticien réflexif et le modèle de l'enseignant efficace ; (4) une typologie en six grandes catégories (Robinson & Mogliacci, 2019) selon les approches suivantes : une approche de justice sociale, une approche maître-apprenti, une approche des sciences appliquées, une approche de l'identité des enseignants, une approche par compétences et une approche réflexive (Sogunro, 2017 ; Tuinamuna, 2007).

Lorsque l'on confronte ce résultat avec ce qui ressort du discours sur la formation des enseignants, la divergence dans la compréhension des formateurs peut être rapprochée aux différents types idéaux qui ont été mis à jour par la présente recherche.

### **(1) La formation basée sur le curriculum : type idéal 1**

Cette compréhension s'apparente à la formation comme information ou bien à la formation centrée sur les acquisitions là où il est question de l'avoir, du savoir et du recevoir : il s'agit de la conception la plus élémentaire et la plus ancienne pour laquelle "l'accumulation du savoir constitue la valeur centrale, le capital à faire circuler et à faire fructifier" (Adamczewski, 1988). Ce type de formation est le plus élémentaire et ne donne aucune possibilité à la remise en question ou au réajustement. Il

s'agit d'un style de formation où seule la bonne maîtrise des savoirs enseignés compte : la pédagogie est menée selon un mode transmissif et impositif. Dans cette conception de la formation qui est la plus rudimentaire, il n'y a pas de considérations pédagogiques à proprement parler, le formateur étant celui qui occupe la place centrale au détriment du formé qui est un simple réceptacle. Ceci rejoint le concept de l'éducation bancaire de Freire selon laquelle une analyse attentive de la relation enseignant-élève, à quelque niveau que ce soit, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, montre qu'elle est essentiellement narrative (Freire, 2005). Dans une telle relation, le formateur est le sujet (narrateur) en face des objets patients (les personnes en formation) qui sont prompts à écouter.

**(2) *La formation basée sur les participants : type idéal 2***

Cette compréhension se rapporte à la théorie de la formation comme activation, là où il s'agit de faire, agir et réagir ; selon cette conception, la formation est davantage axée sur l'activité du sujet qui apprend et sur la manière dont le formateur procède à l'activation de cette activité : il s'agit du *faire* et du *faire-faire* qui se rapproche de la conception maître-apprenti. L'opération de formation vise à mettre en action les capacités opératoires de la personne en apprentissage pour l'amener à s'approprier et intégrer de nouvelles manières de faire et d'agir. Dans cette approche, le formateur est considéré comme un animateur qui amène le participant à faire des réalisations.

**(3) *La formation comprise comme étant basée sur le climat d'apprentissage et la communication : type idéal 3***

Cette compréhension rejoint la théorie de la formation comme communication, là où il est question de coopérer, partager et confronter : les valeurs qui structurent cette conception de la formation s'articulent autour de la communication, de la recherche, de l'entraide et de la confrontation comme c'est le cas dans l'approche de justice sociale décrite par Robinson et Mogliacci (2019).

A ce stade de la discussion, il apparaît que malgré le fait que les observateurs de terrain trouvent à redire sur la manière dont les enseignants

sont formés au Cameroun, la littérature est muette à ce sujet : jusqu'à présent, il n'y a pas de recherche portant sur les pratiques enseignantes des formateurs (comme je l'ai montré à la section 2.1.1 du chapitre 2 pour justifier la légitimité de la présente recherche). A partir de la présente étude, l'on sait maintenant qu'au Cameroun, en plus de ce que la qualité de l'éducation fait défaut, les formateurs d'enseignants ne partagent pas la même compréhension de la formation : les conceptions qu'ils ont de la formation vont de la représentation la plus élémentaire (la formation axée sur le curriculum), à une forme plus complexe (la formation basée sur le climat d'apprentissage et la communication) en passant par une approche intermédiaire intégrative (la formation basée sur les participants). Aucun de ces trois types de compréhension de la formation ne correspond parfaitement à la conception de la formation comme une transformation, une approche par compétences ou une approche réflexive.

Pour ce qui est du changement de paradigme dans le système éducatif camerounais (telle que je l'ai mentionné au chapitre 1, section 1.2), même si la question des compétences fonde la plupart des nouvelles politiques éducatives dans le monde pour servir de base à l'organisation des curricula dans l'enseignement supérieur (Chauvigné & Coulet, 2010), dans le cadre de la formation initiale des enseignants au Cameroun, tel n'est pas encore le cas. A cet effet, la pratique de l'APC ne transparait pas dans les propos des formateurs, ce qui semble être la raison pour laquelle la compréhension de la formation des enseignants varie d'un formateur à l'autre. Ceci corrobore le résultat de la présente recherche qui a mis en lumière trois types de compréhension de la formation qui ne militent pas tous explicitement en faveur du paradigme de l'APC : en effet, si le premier type est fondé exclusivement sur la transmission des savoirs académiques, ce sont les deux autres qui visent l'appropriation de ces savoirs en vue de leur insertion dans des problématiques de la vie pratique. Ceci montre clairement que le nouveau paradigme impulsé par les décideurs en matière d'éducation n'est pas pris en compte de façon effective, systématique et unanime dans la formation des enseignants. Ainsi, bien que dans le contexte de l'Afrique subsaharienne en général et celui du Cameroun en particulier il y ait nécessité que les enseignants soient bien

formés, les pratiques mises en œuvre par ceux qui ont la charge de cette formation ne sont pas toutes susceptibles de garantir la qualité. En effet, les trois types de compréhension de la formation que la présente recherche a permis de révéler à partir des pratiques déclarées par les formateurs camerounais, ne semblent pas tous être susceptibles de satisfaire les exigences de la qualité quoique la politique éducative du système préconise la qualité en ayant adopté l'APC.

En résumé, mon étude a montré que la manière dont la formation des enseignants est comprise varie d'un formateur à l'autre, bien que le système éducatif soit engagé dans un processus de changement de paradigme qui préconise une nouvelle approche pédagogique commune ; ceci traduit l'absence de concordance que l'on observe entre l'approche préconisée et les pratiques enseignantes des formateurs. Or, le discours sur la formation des enseignants établit que lorsqu'un dispositif d'éducation est en pleine transformation, la qualité des enseignants formés pour mettre en œuvre les réformes est en lien avec les pratiques enseignantes des formateurs. Comme contribution à la science, la présente étude met en lumière le fait que ce qui est actuellement discuté dans le discours sur la formation des enseignants peut être pris en compte pour permettre de comprendre pourquoi la qualité de la formation des enseignants en situation de mutation de paradigme pédagogique et de réformes curriculaires passe par une base commune de compréhension de la formation : dans les pays en développement, l'atteinte de la qualité de la formation des enseignants implique que les formateurs aient une compréhension qui soit connue et partagée.

### **5.2.2 Le profil professionnel des formateurs d'enseignants : au-delà des connaissances disciplinaires, des habiletés didactiques et pédagogiques attendues**

Dans cette section, je commence par rappeler sommairement le résultat de ma recherche qui est en lien avec la professionnalisation du métier d'enseignant avant de le mettre en lien avec la question de la qualité de la formation des enseignants. Ensuite, je m'appuie sur la littérature pour

analyser ce résultat au regard des principaux attributs de la professionnalisation de l'enseignement. Pour terminer, je dégage la contribution que ce résultat apporte à la science.

D'après les résultats de la présente recherche (voir 4.3), les formateurs universitaires pensent que pour devenir des professionnels de l'enseignement, les personnes en formation apprennent le métier lorsqu'elles sont placées au contact des réalités du terrain, le cadre universitaire n'étant principalement réservé qu'à l'acquisition des connaissances disciplinaires et non pas à l'apprentissage des gestes professionnels. Selon cette perspective, la formation des enseignants privilégie la connaissance du contenu au détriment de la connaissance pédagogique du contenu (voir 2.3). Ainsi, la professionnalisation est acquise par la pratique sur le terrain et non en salle de formation : les élèves-professeurs et les enseignants novices acquièrent le professionnalisme lorsque dans le processus de leur formation, ils sont pris en main par des enseignants de terrain à l'occasion des stages. Sur la base de cette conception, les élèves-professeurs sont admis en stage dans les établissements secondaires pour y dispenser des cours selon des approches qu'ils n'ont pas vu leurs formateurs implémenter au préalable en situation de formation : ainsi, ils ne sont pas explicitement préparés à faire face aux attentes du terrain car, alors que les instances politico-éducatives s'attendent à ce que les formateurs d'enseignants mettent en connexion les connaissances disciplinaires avec leurs usages en situations réelles de classe, la formation tend à se réduire à des enseignements qui ne s'accompagnent pas de pratiques professionnelles tangibles.

Il se crée alors un déficit qualitatif dans la formation des enseignants, lequel se traduit par une sorte de rupture didactique et pédagogique entre ce qui se passe dans les salles de formation à l'université et la pratique attendue dans le secondaire ; de ce fait, la dimension de la professionnalisation qui repose sur la mise en pratique de ce qui a été observé en salle de formation n'est pas assumée de façon effective. La didactique de chaque discipline semble se restreindre aux enseignements dispensés par les enseignants dits des matières professionnelles, les professeurs des disciplines de spécialité ne se sentant pas l'obligation de mettre en pratique

les techniques et les stratégies d'enseignement spécifiques à leurs disciplines particulières. Ceci est contraire à l'esprit de la loi du 4 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun (Cameroun, 1998) en son chapitre 2, section 2.5, qui définit la mission générale de la formation en son article 5 et qui dispose que c'est l'enseignant qui est le principal garant de la qualité de l'éducation, raison pour laquelle il doit recevoir une formation initiale et continue appropriée, en vue de pouvoir garantir la professionnalisation de l'enseignement (article 11).

Par ailleurs, la littérature actuelle sur la professionnalisation de l'enseignement a établi que dans les institutions de formation des enseignants, les attributs du professionnel de l'enseignement du 21<sup>e</sup> siècle doivent être ceux d'un enseignant réflexif qui place l'apprenant au centre de son travail tout en étant conscient de son développement et de sa diversité (Sayed & Ahmed, 2015) ; il conçoit pour lui le meilleur environnement d'apprentissage possible. A cet effet, Schneeberger et Triquet pensent que "la formation des enseignants vise à faire acquérir des compétences professionnelles pour permettre à l'enseignant de faire face à des situations inattendues" (Schneeberger & Triquet, 2001, p. 4). Compte tenu des changements rapides qui interviennent dans le secteur de l'éducation, l'enseignant réflexif est aussi celui qui a une forte volonté d'apprendre pour être en mesure de répondre aux besoins des étudiants. A ceci, s'ajoutent les valeurs du service rendu à la communauté qui mettent l'accent sur l'engagement de l'enseignant envers sa profession par le biais de la collaboration active et des efforts déployés pour devenir le meilleur praticien au profit de la communauté enseignante (Schleicher, 2012).

Par ailleurs, lorsque l'on comprend la professionnalisation des enseignants comme "l'acquisition de connaissances et d'une identité propres à la profession" (Altet, 2012, p. 37), il devient évident qu'il y a un lien entre la qualité de l'enseignement et les trois facteurs que sont : la connaissance du contenu par les formateurs, la connaissance que les formateurs ont de la façon dont les personnes en formation apprennent ce contenu, et l'efficacité des pratiques d'enseignement déployées pendant la formation (Meiers, 2007). Il apparaît donc qu'à travers les pratiques qu'il déploie, le

formateur joue un rôle prépondérant dans la contribution au développement de la qualité (voir chapitre 2, section 2.3). C'est la raison pour laquelle la formation des enseignants est primordiale dans l'agenda de la politique éducative de nombreux pays car l'efficacité de celle-ci en dépend (Darling-Hammond, 2017). Auparavant, le chercheur Day était allé dans le même sens en soutenant que la réflexion sur la professionnalisation doit intégrer les contenus des programmes, les objectifs moraux et sociaux de ce qui est enseigné, la collaboration et le soutien entre collègues, une hétéronomie professionnelle ouverte aux autres partenaires, les modalités de soutien aux participants, un apprentissage continu à un rythme personnel, et l'intégration des tâches complexes dans les pratiques (Day, 2002).

La littérature en sciences de l'éducation est consciente de la problématique de la professionnalisation puisqu'elle indique que lorsque dans un système, l'on est dans une perspective de professionnalisation en vue de définir le type d'enseignant à former, il est indispensable de spécifier un profil des compétences attendues pour exercer le métier (Paquay, 2012). A cet effet, plusieurs modèles historiques de la professionnalité enseignante ont été identifiés (Moussay & Serres, 2016).

Pour Whitcomb (2010, p. 598), c'est l'approche des sciences appliquées qui est une tentative de professionnalisation du travail des enseignants : selon cette approche, la théorie vient avant la pratique, donnant ainsi la primauté aux connaissances académiques où la théorie est d'abord apprise et ensuite mise en œuvre dans le cadre pratique de l'école.

Paquay (2012) quant à lui, s'est appuyé sur des travaux antérieurs pour établir que la professionnalisation est un processus qui porte sur cinq aspects : l'organisation de l'activité, l'existence d'un groupe de professionnels, la structuration d'un ensemble de savoirs spécifiques, l'acquisition et le partage de ces savoirs par le groupe, et la formation.

Face à la conception de Paquay, (Bishop, 2013) oppose quatre modèles dans le processus de la professionnalisation : l'enseignant comme (a) celui qui détient le savoir (le magister), (b) celui qui apprend le métier à partir de savoirs pratiques (le technicien), (c) celui dont l'enseignement

s'appuie sur des modèles scientifiques (l'ingénieur), ou (d) celui qui articule son savoir-faire entre pratique et théorie (le professionnel ou praticien réflexif). Par ailleurs, il est important de relever ce que Townsend et Bates (2007, p. 4) soutenaient déjà : selon eux, les deux des principaux facteurs qui sont susceptibles d'affecter la profession d'enseignant sont (a) la nécessité pour l'enseignant de devenir un praticien cohérent et réfléchi, et (b) la nécessité d'utiliser les technologies en développement rapide (les TIC et d'autres technologies d'apprentissage) pour promouvoir un apprentissage de haute qualité pour tous les participants à la formation. Allant dans le sens de cette dernière conception, Zeichner relève le fossé théorie-pratique qui a prévalu dans les programmes de formation des enseignants traditionnels et affirme qu'il y a eu dans l'histoire aux États-Unis, un modèle dominant appelé application de la théorie de la formation initiale des enseignants dans lequel les futurs enseignants étaient censés apprendre des théories à l'université, puis aller dans les écoles pour pratiquer ou appliquer ce qu'ils avaient appris sur le campus (Zeichner, 2010).

Une autre approche est celle du micro-enseignement. Cette conception de la professionnalisation implique que les élèves-professeurs donnent des leçons en modèles réduits (mini leçons) à un petit groupe d'étudiants. Ensuite, ils participent à des discussions de régulation sur ces leçons (Hattie, 2010).

D'autres auteurs (Tchamabe, 2015) conjecturent que la professionnalisation s'opère selon trois dimensions : (1) une dimension sociologique (qui vise à donner un niveau élevé de formation, de connaissances et d'éthique aux personnes en apprentissage afin d'en faire de véritables professionnels regroupés dans un corps de métier), (2) une dimension individuelle (qui vise à accroître les savoirs et les savoir-faire) et, (3) une dimension pédagogique (qui vise à renforcer le volet opératoire de la formation à travers des activités et des contenus professionnels).

Au-delà de cette multitude de perspectives de professionnalisation, l'approche la plus récente est celle de Klein et Taylor (2017, p. 1) qui pensent que la professionnalisation s'acquiert lorsque les élèves-professeurs

ou les enseignants novices sont placés aux côtés des mentors expérimentés pour pouvoir développer leurs pratiques enseignantes. C'est également ce que Robinson et Mogliacci (2019) préconisent lorsque la formation est comprise selon une approche maître-apprenti : l'élève professeur ou l'enseignant novice qui est considéré comme "apprenti", apprend à enseigner en observant un tuteur, un mentor ou un enseignant expert, considéré comme un "maître". Or, si les trois types de compréhension de la formation identifiés dans le cadre de la présente étude privilégient la dimension individuelle de la professionnalisation (particulièrement en ce qui concerne les savoirs), l'on ne voit pas en revanche que dans leurs propos, les formateurs mettent l'accent sur la dimension pédagogique et la dimension sociologique. L'on note plutôt qu'aucun des trois types de compréhension que les formateurs d'enseignants ont de la formation ne garantit totalement l'atteinte de la qualité de la professionnalisation. Il y a absence d'une compréhension partagée de la formation des enseignants : jusqu'à présent, chaque formateur fait ce qu'il pense être bien, procédant ainsi à la formation selon une approche qui correspond à sa façon personnelle de penser, sans que cela ne s'inscrive nécessairement dans un cadre conceptuel de professionnalisation reconnu par le discours scientifique. Ceci est un signe qui montre qu'il n'y a pas de réel professionnalisme consensuel dans la formation des enseignants au Cameroun.

En résumé, l'on sait que le discours sur le processus de la professionnalisation des enseignements a établi qu'avant d'être placées au contact des tuteurs dans le cadre des stages pratiques ou des séminaires, il importe que les personnes en formation aient au préalable observé leurs formateurs en situation de simulation des leçons à travers des dispositifs de micro-enseignement centrés sur des aptitudes pédagogiques (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019). Cependant, mon étude a révélé que les formateurs ne mettent pas toujours eux-mêmes en œuvre les pratiques que les élèves-professeurs et les enseignants novices sont appelés à implémenter plus tard en situation de classe dans leurs disciplines respectives.

Au total, comme contribution à la science, ma recherche a établi que dans le discours actuel sur le processus de la professionnalisation des enseignants en Afrique subsaharienne, le profil des formateurs est celui qui leur assigne explicitement d'avoir à exprimer par eux-mêmes des habiletés enseignantes spécifiques aux disciplines qu'ils enseignent pendant la formation des enseignants.

### **5.2.3 La pédagogie universitaire et les réformes curriculaires : une approche réflexive sur les plans éducatifs**

Cette section est consacrée à la discussion du résultat qui réfère à conception de l'APC dans le supérieur. Pour cela, ma réflexion est introduite par la présentation résumée de la manière diversifiée dont les formateurs universitaires des enseignants abordent cette approche. Ensuite, je confronte ces différentes conceptions à ce que l'état actuel de la recherche a établi sur l'APC. Pour conclure cette analyse, je montre en quoi ce résultat contribue à la réflexion globale sur la question de la pédagogie universitaire.

Le résultat de cette recherche qui se rapporte à l'APC dans l'enseignement supérieur indique que même si les enseignants universitaires ne sont pas formés à cette approche, ils partagent l'idée générale selon laquelle cette démarche est une perspective pédagogique qui permet d'implémenter des méthodes actives. En effet, selon leurs déclarations, les formateurs d'enseignants du secondaire au niveau universitaire s'accordent sur le fait que la pratique des méthodes actives à travers l'APC est susceptible de rendre l'enseignement le plus concret possible, notamment en donnant à ceux qui la pratiquent, l'opportunité de réfléchir aux liens qui existent entre les connaissances acquises pendant la formation et la résolution des problèmes concrets que le formé rencontre dans son quotidien ; selon eux, le travail de groupe qui sous-tend la conduite des activités dans cette approche accorde une place prépondérante à la personne en formation dans le processus de la construction collaborative du savoir à partir des réflexions personnelles suivies des contributions individuelles des participants lors des séances de mise en commun ou des discussions.

Par ailleurs, en ce qui est de la formation initiale des enseignants du secondaire, les déclarations des formateurs, qu'elles soient normatives et descriptives, sont convergentes sur trois points : (1) au cours de leur propre formation, les enseignants universitaires n'ont pas reçu eux-mêmes une formation explicite sur l'APC ; (2) au cours de la formation des élèves-professeurs, ceux-ci ne reçoivent pas toujours explicitement des indications et des consignes formelles sur l'APC de la part de leurs formateurs dans leurs disciplines de spécialité ; (3) bien que l'APC ne soit pas distinctement et systématiquement intégrée aux enseignements dans la plupart des institutions de formation initiale des enseignants, il est attendu des enseignants novices qui sont issus de ces institutions qu'ils mettent en œuvre cette approche dans leurs salles de classe respectives dès qu'ils sont sur le terrain.

Cependant, l'on sait que l'APC a fait son entrée dans l'enseignement secondaire au Cameroun depuis un peu plus d'une dizaine d'années (voir chapitre 2, section 2.6). Cette entrée aurait dû avoir suscité de nouveaux enjeux dans le monde universitaire où se fait la formation initiale des enseignants du secondaire ; l'on se serait attendu à ce que de nouvelles pratiques pédagogiques aient vu le jour dans le supérieur, notamment en ce qui concerne la professionnalisation, ce qui aurait modifié le paysage de la pédagogie universitaire. C'est pour discuter la situation qui prévaut sur le terrain que je focalise ma réflexion sur la pédagogie universitaire en situation de formation des enseignants dans un système qui a prescrit une approche axée sur les compétences.

Au regard de la littérature, lorsqu'il est question de la qualité de l'enseignement, le développement des compétences nécessite un certain nombre d'exigences dont la première impose que les enseignants soient formés à cette approche (Al-Hina, 2007 ; Thiam & Chnane-Davin, 2017). Même si selon De Ketele, le champ de la pédagogie universitaire est un système aux interactions multiples et complexes (De Ketele, 2010), dans la présente discussion, je privilégie les activités pédagogiques qui constituent le centre de ce système à savoir, l'enseignement et l'apprentissage. En effet, c'est cette dimension correspondant au déroulement du processus de formation qui permet de se rendre compte au terme de ma

recherche, que dans les pratiques déclarées des formateurs universitaires, il n'est pas explicitement envisagé des gestes professionnels pouvant servir de références aux élèves-professeurs (Butlen et al., 2017).

Concernant le fait que les enseignants universitaires ne sont pas formés à l'APC, cette étude indique que cela peut se comprendre dans la mesure où ceux-ci sont recrutés pour enseigner dans le supérieur (y compris pour la formation des enseignants) simplement sur la (seule) base de la détention de leurs diplômes de doctorat comme c'est le cas dans certains pays développés (Leduc et al., 2014), leurs parcours, leurs statuts et leurs fonctions étant des plus variés (Moussay & Serres, 2016, p. 220). Malgré le fait que l'université soit considérée comme le lieu par excellence de l'innovation, de la recherche et de la réflexion pédagogique (Ertek, 2020), tout se passe comme si les formateurs universitaires détiennent un savoir dont l'immensité leur donne l'aptitude à adapter leurs pratiques enseignantes à tout type de paradigme. Or, dans le parcours qui mène à l'obtention du doctorat, il n'y a pas nécessairement un segment explicite qui confère au postulant, le professionnalisme nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant ou de formateur d'enseignants, ou alors la base de connaissance épistémologique indispensable pour s'approprier tout nouveau paradigme pédagogique. Ainsi, n'ayant pas reçu une formation didactique ou pédagogique préalable qui puisse leur permettre de parler de l'APC avec autorité, ceci explique pourquoi les formateurs universitaires déclarent qu'ils ne peuvent pas entreprendre de former les futurs enseignants selon ce paradigme dont ils ne comprennent pas eux-mêmes les tenants et les aboutissants. Dans le cadre de la formation continue, le même déficit de formation est soulevé dans les Inspections de Pédagogie. Face à cette carence, les enseignants universitaires et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux suggèrent dans leurs déclarations normatives que des sessions de recyclage soient organisées en permanence dans le cadre des journées pédagogiques ou des séminaires au cours desquels des leçons modèles pourraient être conduites par des experts selon le paradigme de l'APC. Ceci pourrait non seulement apporter de l'intelligibilité aux pratiques et les enrichir (Chauvigné et Coulet, 2010, p. 16), mais

en plus, servir de socle pour permettre de dégager un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire.

En ce qui concerne l'étude des pratiques enseignantes dans le supérieur, la littérature sur la formation des enseignants et la pédagogie universitaire rapporte qu'il y a près d'une trentaine d'années, la recherche en éducation réservait à peine une portion congrue à l'innovation en pédagogie de l'enseignement supérieur (Alava & Langevin, 2001). Les enseignants d'université trouvaient absurde le fait que l'on puisse étudier leurs pratiques pédagogiques, la principale modalité de ces pratiques étant le cours magistral où enseigner consiste exclusivement à dire le savoir (Clanet, 2005). Dans le supérieur, les enseignants ne se sentent pas tenus d'avoir le même niveau de préparation pédagogique que ceux du secondaire et du primaire (Jensen, 2011). Pourtant, le même auteur montre que les enseignants d'université qui ont participé à au moins une année de formation pédagogique pratiquent un enseignement davantage centré sur l'étudiant et ont un plus grand sens de l'efficacité personnelle que ceux qui n'y ont pas pris part. En effet, renforcer la base conceptuelle de la formation des enseignants est un soutien à l'autonomie professionnelle des formateurs d'enseignants (Robinson & Mogliacci, 2019).

En ce qui concerne l'innovation, celle-ci était avant tout centrée sur une approche disciplinaire, notamment l'affinement des outils de recherche, la collecte, le traitement et l'analyse de données dans chaque discipline. A ce moment-là, l'une des idées les plus répandues était que "les enseignants universitaires appartiennent au seul ordre d'enseignement qui ne pose pas l'obligation d'une formation pédagogique pour accéder à la profession" (Colet & Berthiaume, 2009, p. 138). Mais depuis que la pédagogie universitaire s'est inscrite dans le champ des sciences de l'éducation, elle s'intéresse aux pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (Adangnikou, 2009).

Concernant les pratiques d'enseignement à l'université, même si l'on s'accordait avec Duguet et Morlaix pour dire qu'il n'existait que très peu de recherches portant véritablement là-dessus il y a une dizaine d'années (Duguet & Morlaix, 2012), la littérature actuelle en sciences de l'éducation

rapporte qu'une attention particulière est désormais accordée au développement professionnel des professeurs dans l'enseignement supérieur. Allant dans ce sens, Bailly *et al.* (2015, p. 4) abordent la question de la formation des enseignants universitaires en montrant que contrairement à la conception ancienne décrite précédemment, il y a maintenant au niveau du supérieur, des avancées en matière de formation des enseignants vers un modèle socioconstructiviste centré sur l'étudiant et son apprentissage : à cet effet, au cours des échanges entre collègues, ceux-ci apprennent à s'appuyer sur les connaissances et les expériences antérieures des uns et des autres pour impulser et accélérer les processus mentaux qui permettront d'asseoir les nouvelles connaissances. L'on assiste ainsi actuellement à une professionnalisation du métier d'enseignant dans le supérieur car la question de la formation pédagogique des enseignants universitaires prend une place de plus en plus importante. A cet égard, Stes et Van Petegem pensent à juste titre que les comportements d'enseignement des formateurs devraient s'aligner sur une vision de l'éducation qui place l'étudiant au centre de toutes les préoccupations et qui est axée sur les compétences, ce qui préparerait mieux les enseignants universitaires à adhérer avec enthousiasme à une approche basée elle aussi sur les compétences comme c'est le cas avec l'APC (Stes & Van Petegem, 2011), Shershneva *et al.* ayant par ailleurs montré que la base didactique de cette approche à l'université est constituée par les principes didactiques généraux de l'orientation professionnelle, des connexions interdisciplinaires, de la fondamentalisation et de l'informatisation (Shershneva *et al.*, 2016). Malheureusement, malgré cette importante évolution de l'orientation de la recherche en matière de pédagogie universitaire, même si l'on en sait très peu sur les pratiques quotidiennes des enseignants universitaires au Cameroun, Tchamabe (2015, p. 177) indique que dans les institutions de formation des enseignants, le mouvement d'innovation n'a pas été suivi : les compétences en pédagogie universitaire ne font pas partie des critères de recrutement des enseignants universitaires ; c'est sur la base du doctorat obtenu dans leurs disciplines respectives que les formateurs sont retenus pour enseigner

aux futurs enseignants. Cette situation rend difficile la mise en œuvre des approches innovantes à l'instar de l'APC.

En conclusion, selon la littérature actuelle en sciences de l'éducation sur la pédagogie universitaire, il y a de plus en plus une tendance à la professionnalisation du métier d'enseignant dans le supérieur. Cependant, la présente recherche révèle que dans le cadre de la formation des enseignants, les formateurs universitaires n'ayant pas eux-mêmes été préparés aux réformes curriculaires, les élèves-professeurs dont ils ont la charge ne sont pas explicitement formés à l'acquisition des gestes professionnels qui les disposent à mettre en œuvre une approche par les compétences. La présente recherche contribue alors à l'enrichissement de la science en montrant que ce qui est mis en avant dans le discours sur pédagogie universitaire peut permettre de comprendre que dans le cadre de la recherche sur la qualité de la formation des enseignants des pays en développement, en plus des connaissances disciplinaires, il est nécessaire que l'ambition de la transition vers un paradigme socioconstructiviste intègre les réflexions sur les curricula de la formation des enseignants du secondaire.

#### **5.2.4 La formation des enseignants pour le développement durable : un socle de compétences sociales de base**

Dans cette partie, je discute les résultats qui portent sur les types de compréhension de la formation qui sont susceptibles d'améliorer la qualité de l'éducation. Après avoir brièvement rappelé ces résultats, je les confronte avec la littérature avant d'indiquer en quoi ils apportent un supplément à la réflexion globale sur la place de la formation des enseignants dans l'amélioration de la société.

D'après les résultats de la présente recherche, ce qui participe à l'amélioration de la société dans le cadre de la formation des enseignants, peut être réalisé lorsque les formateurs comprennent la formation comme étant basée soit sur les participants, soit sur le climat d'apprentissage et la communication. Ceci met ainsi en lumière deux principales dimensions de l'amélioration de la société : la communication et l'interaction. Au

point de vue de la communication, il ressort de l'analyse du matériel étudié, que celle-ci est prise en compte dans le cadre du feedback que les formateurs donnent aux élèves-professeurs ou aux enseignants novices au terme de l'observation d'un cours ou de la présentation de l'exposé de l'exécution d'une tâche. Dans un cas comme dans l'autre, l'objectif du formateur dans cette communication est de maintenir la stabilité sociale au sein du groupe dont il a la charge en favorisant le développement de l'estime de soi et de la résilience. Pour ce faire, la parole est d'abord donnée au participant avant que le formateur n'intervienne : pour cette intervention, le formateur commence toujours par relever le bon côté de ce qui a été fait, avant de revenir sur ce qui n'a pas été réalisé avec succès par l'élève-professeur ou l'enseignant novice. Des conseils sont prodigués et du soutien ainsi que des encouragements sont apportés le cas échéant, dans un climat d'apprentissage auquel le formateur accorde une attention particulière. Au plan des interactions, les objectifs des leçons sont formulés de manière à faciliter leur déroulement ; il en est de même des thèmes choisis pour les sessions de formation : à travers une approche participative, les formateurs amènent les participants à exprimer leurs attentes. De plus, au sein des groupes de travail constitués, chaque membre a un rôle précis à jouer, ce qui fait que le climat d'échanges qui s'installe permet aux participants de débattre pour parvenir à fédérer leurs points de vue à partir des positions parfois très divergentes au départ : un rapport consensuel s'en suit. Les ressources sont également choisies dans le but de répondre aux besoins d'interaction. Le développement des interactions est aussi facilité par la pratique de l'exposé magistral participatif (au cours duquel des groupes de travail sont constitués) d'une part et l'utilisation des TIC d'autre part (certains formateurs se servant des plateformes internet pour dispenser leurs cours à distance ou bien animer des séminaires).

Comme cela a été montré dans la revue de la littérature au chapitre 2 (section 2.7), pour que la formation des enseignants soit de qualité, elle doit viser entre autres à contribuer à l'amélioration de la société en produisant des leaders de l'éducation socialement responsables et bien informés car ils font partie de ceux qui guideront les décisions afin de

concrétiser la vision des institutions de formation, l'éducation ayant un rôle essentiel dans la réalisation de la justice sociale et du besoin d'équité (Petrarca & Kitchen, 2017). Bien avant cela, Spalding déclarait déjà qu'à "l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, il est essentiel que les enseignants possèdent à la fois les compétences pédagogiques et les dispositions professionnelles nécessaires pour s'attaquer à des problèmes sociaux de plus en plus mondialisés et former des élèves de plus en plus diversifiés sur le plan culturel" (Spalding, 2013b, p. 283) (traduction libre). C'est pour renforcer cette position que Darling-Hammond a également montré que la formation des enseignants est un enjeu social tellement important que dans certains pays, de très fortes sommes d'argent sont investies dans la profession d'enseignant par le biais de bourses de service, d'investissements dans l'amélioration de la formation des enseignants, d'une plus grande responsabilisation, de mentorat pour tous les enseignants débutants, de temps de développement professionnel et de collaboration, et de programmes de progression de carrière, à la fois pour récompenser les enseignants experts et pour partager l'expertise pédagogique (Darling-Hammond, 2010). Allant dans le même sens de la contribution de la formation des enseignants à l'amélioration de la société, Scheunpflug et Asbrand ont établi que dans les discours sur l'éducation mondiale, deux dimensions essentielles doivent retenir l'attention : la normativité de l'idée de justice d'une part (où les objectifs et les contenus éducatifs normatifs principalement visés sont ceux de la solidarité, de la tolérance, de l'empathie, d'une vision holistique du monde) et la relation entre le développement et l'éducation d'autre part (qui présente l'éducation globale comme visant avant tout à permettre le développement des apprenants en termes d'acquisition de compétences adéquates pour la vie dans une société mondiale, pour pouvoir faire face à la complexité et à l'incertitude) (Scheunpflug & Asbrand, 2006). Cette approche exclut toute idée "bancaire" de l'éducation selon laquelle "le champ d'action réservé aux élèves ne s'étend qu'à leur réception de l'information" (Santana & Souza, 2019). Au contraire, l'enseignement des compétences sociales dans la formation des enseignants peut être une contribution à la paix dans la société. A ce

titre, tout en définissant la compétence sociale comme "toute manifestation de l'apprenant qui le fait reconnaître par les autres apprenants ou enseignants et formateurs comme acteur constructif du lien social dans la sphère d'apprentissage", Abbet (2016, p. 7) en établit les dimensions qui réfèrent aux buts et aux exigences de la formation, à son contexte (environnement interne et externe) et aux rapports entre les intervenants. C'est ce que Krogull *et al.* (2014) soutiennent lorsqu'ils indiquent que dans le processus de la formation des enseignants, il faut particulièrement veiller aux trois aspects que sont le contenu, les méthodes et la gestion de la classe (Krogull, et al., 2014). Plus précisément, ces auteurs pensent que pour ce qui est (1) du contenu, il faut veiller à sa clarté, au rapport entre le savoir scolaire et le monde réel, au lien avec ce qui a déjà été appris, à la prise de conscience du non-savoir, à l'orientation des compétences et la durabilité) ; (2) les méthodes quant à elles doivent être fondées essentiellement sur l'activation cognitive (la cartographie des opinions et des attitudes, la méthode des fiches interrogatives, l'arbitrage et la discussion des déclarations, le "cours avec adages", le travail avec des textes, le travail en groupe ou en partenariat, les projets, la recherche, le débat du Pour et du Contre, l'atelier du futur, les jeux de rôle, l'aquarium, le double cercle ou roulement à billes, la galerie, la présentation en relais, l'interview d'expert) ; (3) la gestion de la classe doit mettre l'accent sur l'autonomisation et la reconnaissance avec renonciation au châtement corporel, la maîtrise des tensions dues aux perturbations, et la pratique du feedback. Tous ces éléments sont à mettre en relation avec le programme, soit dans le même temps, soit de manière différée (pp. 34-95). Tout ceci montre que le volet social est très important lorsqu'il est question de définir un cadre permettant de comprendre et d'envisager l'enseignement et l'apprentissage (Darling-Hammond, 2010). En confrontant le discours sur la contribution de la formation des enseignants à l'amélioration de la société avec les résultats de la présente recherche, il apparaît nettement que ceux-ci rejoignent la préoccupation concernant l'intégration des compétences sociales dans la formation des enseignants. C'est ce qui ressort de la compréhension que les formateurs ont de la formation lorsque celle-ci est

basée soit sur les participants, soit sur le climat d'apprentissage et la communication. Ceci montre que la préparation des enseignants est essentielle dans la réalisation de la qualité de l'éducation en matière de compétence sociale. Malheureusement, Akyeampong et ses collaborateurs (2013) ont établi que dans le contexte des pays en développement particulièrement en Afrique subsaharienne, c'est très rarement que les enseignants sont formés aux pratiques visant les compétences sociales qui favorisent l'apprentissage de la pensée critique à travers le travail en groupe ou la pratique du feedback : à contrario, c'est la méthode frontale mettant l'accent sur la récitation de réponses qui est la pratique courante chez les formateurs d'enseignants (Akyeampong et al., 2013).

Lorsque l'on se réfère aux résultats de la présente étude, l'on note que parmi les trois types de compréhension de la formation, seuls deux de ces types prennent en compte les aspects des compétences sociales pouvant conduire à une amélioration durable de la société : il s'agit de la compréhension basée sur les participants et de celle basée sur le climat d'apprentissage et la communication. Dans ces deux types, les formateurs font usage du travail de groupe comme stratégie pouvant développer les compétences sociales à travers les interactions qu'il suscite, comme le soutiennent Krogull *et al.* (2014, p. 119) en montrant qu'il est indispensable de renforcer l'esprit de travail en équipe et d'encourager le changement des attitudes sociales et des compétences des participants à la formation. Cependant, il est important de noter qu'au regard de la panoplie des méthodes recensées plus haut à partir de la littérature comme étant susceptibles de permettre le développement des compétences sociales, celles que les formateurs décrivent dans la présente étude se révèlent être insuffisantes.

Pour terminer, le discours en science indique que c'est à travers une formation des enseignants qui prend en compte les valeurs éthiques, que des leaders responsables de l'amélioration de la société sont susceptibles d'être produits. Or, la présente recherche montre que dans la compréhension que les formateurs ont de la formation des enseignants au Cameroun, les type-idéaux qui contribuent au développement social sont

ceux qui intègrent la communication et l'interaction. Comme contribution à la science, ma recherche montre que dans ce qui est envisagé par le discours actuel sur le développement durable en Afrique sub-saharienne, il est essentiel de prendre en compte la réflexion sur les compétences sociales de base et l'intégration de leur enseignement dans les curricula de formation des enseignants.

## 6 Implications de l'étude

Les travaux menés dans le cadre de la présente recherche ont porté sur la formation des enseignants, notamment les pratiques enseignantes déclarées par les formateurs. Avec cette étude, j'ai pu montrer qu'à partir de la description que les formateurs d'enseignants font de leurs pratiques, il se dégage trois types de compréhension de la formation : la formation comprise comme étant basée soit sur le curriculum, soit sur les participants, soit enfin sur le climat d'apprentissage et la communication. De plus, il est apparu que dans cette catégorisation, seuls deux types de compréhension militent en faveur de la réalisation d'une formation des enseignants de qualité : il s'agit de la formation basée sur les participants et de la formation basée sur le climat d'apprentissage et la communication. Malheureusement, ces deux types de compréhensions de la formation qui sont susceptibles de garantir la qualité, sont ceux que l'on identifie le moins dans les pratiques des formateurs. C'est fort de ceci que je me propose dans le présent chapitre, de m'appuyer sur l'ensemble des résultats que j'ai décrits au chapitre 4 (voir section 4.3), ainsi que sur l'interprétations dont ils ont fait l'objet au chapitre 5 (voir section 5.2), pour dégager les implications de cette étude dans la contribution à l'amélioration de la qualité de la formation des enseignants. Pour cela, je commence par présenter les limites de cette étude (6.1) avant de faire des recommandations visant d'une part, l'enrichissement de la recherche (6.2) et d'autre part, le perfectionnement de la pratique dans la formation à l'enseignement (6.3).

### 6.1 Limites de l'étude

Les principales limites de cette étude sont d'ordre méthodologique : elles portent essentiellement sur la taille de l'échantillon, le background professionnel des participants et le caractère pionnier de cette recherche dans le contexte camerounais.

A propos de la taille de l'échantillon, même si la littérature considère qu'elle n'a pas une importance de premier ordre en recherche qualitative (voir chapitre 3, section 3.1), le nombre restreint des interviewés ayant participé à la présente recherche peut constituer une limite à cette étude.

En effet, malgré le fait que les principales qualités de l'échantillonnage ont été testées auprès des 22 participants, l'étude aurait eu une plus grande envergure si ce nombre avait été plus élevé ; ceci n'a pas été possible à cause du climat d'insécurité qui prévaut au Cameroun depuis l'année 2013 jusqu'à présent dans les Régions de l'Extrême-Nord, du Nord, de l'Est, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Cette situation qui a restreint la taille de l'échantillon et a orienté le choix des participants vers des options qui n'offraient pas une grande flexibilité, n'a cependant pas empêché que ceux-ci répondent aux critères d'échantillonnage fixés au préalable pour garantir la qualité des données collectées. De plus, cette lacune a été comblée d'une part, grâce à la profondeur des stimulations et des relances prévues dans le guide d'entretien, et d'autre part, par la souplesse inhérente au modèle d'entretien de type semi-structuré que j'ai choisi d'adopter pour ce travail.

En ce qui concerne le background professionnel des formateurs qui ont pris part à l'étude, dans leurs institutions d'attache, certains dispensent des enseignements de spécialité qui ne sont pas destinés spécifiquement à des futurs enseignants. Il est donc possible que les pratiques enseignantes déclarées par de tels formateurs ainsi que leur compréhension de la formation puissent avoir orienté les résultats de cette recherche vers ce qui n'aurait pas été le cas s'il s'était agi des formateurs dédiés spécialement à la formation à l'enseignement. Cependant, quoique présentée comme étant une limite, cette situation correspond à la réalité de ce que l'on observe dans la formation initiale des enseignants au Cameroun : la plupart des formateurs n'ont pas toujours reçu eux-mêmes une formation qui les dispose à former des enseignants.

Pour terminer, il convient de signaler que la présente étude a un caractère pionnier : elle s'inscrit comme étant la toute première recherche qualitative à avoir donné l'opportunité aux formateurs d'enseignants camerounais de parler eux-mêmes de leurs pratiques enseignantes. N'étant pas habitués aux types de questions qui leur étaient posées pendant les interviews, les formateurs avaient tendance non pas à décrire leurs pratiques enseignantes telles qu'ils les vivent, mais plutôt à parler de ce que

prévoient les dispositifs de formation des enseignants. Toutefois, la flexibilité du guide d'entretien a permis de faire face à une telle limite car les relances permettaient de recentrer les entretiens.

Au-delà des limites qui viennent d'être relevées dans ce qui précède, le présent travail sur les pratiques enseignantes ne représente qu'une amorce dans la recherche de l'amélioration de la qualité de dans la formation des enseignants au Cameroun en particulier et en Afrique subsaharienne en général. La section qui suit montre comment ce travail ouvre la voie à l'opportunité pour de nouveaux travaux de recherche.

## 6.2 Recommandations pour la recherche

Dans cette section, je fais des recommandations qui sont susceptible de contribuer l'amélioration de la recherche. Pour ce faire et compte tenu du centre d'intérêt de cette étude, je mène une réflexion sur la contribution que les résultats de mon travail sur la formation des enseignants peuvent apporter à la recherche tant historique, que systémique, empirique et conceptuelle.

- *Recommandations pour la recherche historique : une démarche globale qui se désolidarise des reliques de la tutelle coloniale*

Comme je l'ai montré dans la description du contexte de la présente étude, le système éducatif du Cameroun est l'héritage de la double colonisation Française et Britannique. Dans le sous-système francophone sur lequel porte ce travail, lorsqu'il est question de l'élaboration des nouveaux curricula, il y a comme une tendance à s'adosser sur les programmes scolaires en cours dans les institutions de la tutelle coloniale. Cette propension s'observe également dans les pratiques enseignantes dans le supérieur où les cours magistraux traditionnels sont de règle. C'est ainsi que la présente étude a montré que même dans la formation des enseignants, certains formateurs comprennent la formation comme étant exclusivement centrée sur les curricula. Cette compréhension qui constitue une des reliques des legs de la colonisation, s'accommode très peu de l'APC que les décideurs politiques ont adoptés. Il y a donc lieu que de nouvelles recherches s'appuient sur les considérations historiques de la

formation des formateurs d'enseignants et de la mise en œuvre de l'innovation pour repenser les programmes de formation des enseignants en envisageant en amont, le recyclage des formateurs.

- *Recommandations pour la recherche systématique : une mosaïque de dimensions à prendre en compte dans la formation des enseignants*

Le discours actuel en Afrique sub-saharienne sur la question de la formation des enseignants montre non seulement l'intérêt de cette problématique, mais aussi les différents angles selon lesquels ce sujet est abordé. En effet, dans la recherche, la formation des enseignants constitue un système complexe d'interactions. En plus de la réflexion globale sur le climat d'apprentissage (Kavira Kamundu, 2021), la violence en milieu scolaire (Tangwe, 2022), les expériences des élèves-professeurs en matière de feedback (Nyiramana, 2023), les théories subjectives des formateurs d'enseignants sur la qualité de l'enseignement (Niyibizi et al., 2022) et la résilience (Njobati, 2022), l'on peut envisager de réfléchir à une recherche systématique sur les caractéristiques des indicateurs de qualité pour les formateurs d'enseignants en Afrique subsaharienne. Une telle recherche ne se ferait pas dans un système clos, mais s'inscrirait dans la dynamique d'une littérature suffisamment englobante et systématique qui intègre à titre d'exemples, l'acquisition des compétences par les formateurs, la pertinence des programmes de formations des enseignants, la satisfaction des personnes en formation. Il est donc souhaitable que de telles études puissent montrer que dans le processus de la formation des enseignants, les formateurs doivent eux-mêmes avoir acquis des compétences multidimensionnelles.

- *Recommandations pour la recherche empirique : une étude centrée sur les pratiques enseignantes effectives*

Il convient de rappeler que du fait de sa définition et de ses méthodes, la présente étude s'est voulue empirique. En effet, c'est sur la base d'une approche *qualitative* que les pratiques enseignantes ont été explorées : il s'est agi uniquement des pratiques *déclarées* dont l'analyse déductive, inductive et abductive menée de manière collégiale et itérative, a permis de mettre en lumière un ensemble de résultats dont les plus importants ont

montré que : (1) les formateurs d'enseignants n'ont pas une compréhension partagée de la formation, (2) la formation des enseignants de qualité n'est pas garantie par tous les types de compréhension, (3) les déclarations des formateurs à propos de leurs pratiques enseignantes sont plus normatives que descriptives, (4) dans le supérieur, les formateurs d'enseignants intègrent difficilement les innovations dans leurs pratiques enseignantes, (5) les formateurs d'enseignants déplorent l'absence de motivation chez les formés, (6) les pratiques enseignantes des formateurs du supérieur ne préparent pas les formés aux modèles envisagés dans les plans éducatifs du secondaire.

Parvenu à ce niveau, il y a lieu pour la suite en matière de recherche empirique, d'envisager une approche plutôt *quantitative* : une telle étude future viserait non plus les pratiques enseignantes *déclarées*, mais les pratiques enseignantes *effectives* dans le but de vérifier chacune des hypothèses auxquelles le présent travail est parvenu. Dans cette perspective, en lieu et place des interviews, le cadre méthodologique de cette nouvelle approche de recherche pourrait prévoir des observations des formateurs dans les salles de formation initiale ou lors des sessions de formation continue.

En outre, d'autres recherches d'approche quantitative peuvent être menées : elles pourraient porter sur la manière dont les trois types idéaux que la présente recherche a mise en lumière sont répartis dans la population des formateurs d'enseignants au Cameroun.

Toutefois, il n'en demeure pas moins que de nouvelles recherches empiriques d'approche qualitative peuvent encore être envisagées pour permettre d'approfondir les problématiques telles que : l'intégration des innovations dans les pratiques enseignantes au supérieur et la motivation chez les élèves-professeurs et les enseignants novices.

– *Recommandations pour la recherche conceptuelle : un cadre théorique d'analyse des pratiques enseignantes en formation des enseignants*

La présente étude a mis en lumière trois type idéaux de compréhension de la formation des enseignants par les formateurs. En procédant à cette conceptualisation, ma recherche a ainsi établi qu'il y a une divergence

dans la compréhension que les formateurs ont de la formation des enseignants. Quoique cette théorisation soit importante pour servir de repère aux chercheurs, des études futures pourraient être envisagées non seulement pour confirmer cette base conceptuelle de la compréhension de la formation par les formateurs en Afrique sub-saharienne, mais aussi pour mettre en place une plateforme de partage des enjeux de la formation. Par ailleurs, étant donné que la recherche d'un cadre conceptuel pour l'analyse des pratiques enseignantes est d'actualité dans les pays du Nord, il est indispensable que les chercheurs d'Afrique au sud du Sahara puissent s'arrimer à cet élan afin de pouvoir participer activement à cette réflexion globale. En effet, il est important de renforcer la base conceptuelle de la formation des enseignants afin que cela puisse constituer un soutien à l'autonomie professionnelle des formateurs et à la qualité (Garbett et al., 2020 ; Kitchen et al., 2020) dans un environnement où celles-ci font défaut (Robinson & Mogliacci, 2019).

Au-delà des considérations théoriques que je viens de traiter dans ce qui précède, j'envisage dans la section qui suit, de faire des recommandations allant dans le sens d'améliorer les pratiques enseignantes dans la formation des enseignants.

### **6.3 Recommandations pour la pratique**

A ce niveau, afin de rendre ma recherche plus concrète et à la portée des utilisateurs, je vais m'appuyer sur les différents résultats obtenus ainsi que sur leur interprétation pour faire des suggestions pratiques. Ces recommandations sont adressées tour à tour aux formateurs d'enseignants, aux personnes en formation, aux concepteurs des programmes de formation, aux responsables académiques dans les institutions de formation, et aux décideurs politiques.

#### **(1) *Recommandations aux formateurs d'enseignants***

Les recommandations qui sont faites aux formateurs d'enseignants visent l'amélioration de la professionnalisation de l'enseignement tant pour la formation continue que pour ce qui est de la formation initiale. Il s'agit globalement de renforcer les initiatives d'accompagnement formatif des

enseignants au plus près de leurs difficultés pratiques et de leurs préoccupations, lesquelles sont déjà en cours au niveau des Inspections de pédagogie. De plus, mes recommandations visent l'amélioration de la professionnalisation de l'enseignement à travers les différentes dimensions des pratiques enseignantes que sont : la préparation, la présentation, l'organisation et l'encadrement.

*Concernant les pratiques de préparation des cours et des sessions*, la présente recherche recommande que les objectifs de la formation ne soient plus formulés sur la seule base des programmes ; de même, les thèmes ne doivent plus être choisis exclusivement à partir des syllabus. Il y a lieu d'impliquer les personnes en formation dans ces choix en tenant compte de leurs pré-acquis, de leurs prérequis et de leurs besoins d'apprentissage. Ainsi, les objectifs et les thèmes devront être pensés pour faciliter la communication et l'écoute entre les acteurs en formation.

*Concernant les pratiques de présentation des cours et des sessions*, les résultats de ce travail recommandent que le cours magistral traditionnel puisse céder la place à des exposés de type participatif qui privilégient les travaux en groupes organisés.

De plus, pour les formateurs universitaires, il y a lieu qu'ils développent des passerelles de micro enseignement afin de donner l'occasion aux élèves-professeurs de faire le lien entre les approches théoriques déployées pendant la formation en salle de cours à l'université et la pratique en situation réelle de classe dans le secondaire. Pour cela, il s'agit de faire des simulations d'enseignement en petits groupes : chaque élève-professeur présente une courte séquence d'enseignement devant ses pairs qui jouent le rôle d'étudiants ; cette présentation est suivie d'un moment de feedback qui commence par une auto-évaluation faite par la personne qui a présenté la séquence de cours avant de se poursuivre par les commentaires des autres étudiants.

*Concernant les pratiques d'organisation des ressources de formation*, les ressources utilisées ne devront plus être uniquement celles qui sont indiquées dans les syllabus. Elles doivent être développées par les formateurs avec une implication active des acteurs qui sont engagés dans la

formation ; ceci permettra non seulement de répondre aux besoins d'interaction (entre ces acteurs d'une part, puis entre eux et les formateurs d'autre part), mais aussi d'installer un climat favorable à l'apprentissage. *Concernant les pratiques d'encadrement des tâches et des travaux en équipes pédagogiques*, il est recommandé que les travaux assignés cessent d'être des exercices de routine tirés majoritairement du syllabus pour devenir des tâches complexes qui trouvent des applications dans la vie réelle. Les formateurs doivent concevoir des exercices pour qu'ils soient prioritairement exécutés au sein des groupes.

Au total, les formateurs doivent comprendre que leurs représentations conceptuelles ainsi que leurs intérêts ne correspondent pas forcément à ce qui est attendu par les changements curriculaires. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire que les enseignants universitaires et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ou les autres catégories de formateurs d'enseignants intègrent les réformes en cours dans leurs pratiques enseignantes (à partir de la préparation jusqu'à l'organisation et l'encadrement en passant par la présentation) : le passage de la Pédagogie Par les Objectifs à l'APC. Ils doivent également prendre part à des sessions de formation ou de recyclage au sujet de cette nouvelle approche.

## **(2) *Recommandations aux personnes en formation***

Cette recherche a montré que l'un des principaux facteurs qui influencent la formation des enseignants et qui est extrinsèque aux formateurs est l'absence de motivation chez les personnes en formation, qu'il s'agisse des élèves-professeurs ou des enseignants novices. L'on a vu que dans les institutions publiques en particulier, l'important pour les élèves-professeurs est le statut de fonctionnaire qu'ils acquièrent dès la fin de leur formation. Sur cette base, la présente étude recommande aux personnes en formation, d'avoir conscience de ce qui suit : (1) une plus grande détermination avec une participation plus active lors des sessions de formation ou des séquences d'enseignement en salle de cours que les formateurs auront pris le soin de rendre interactif en mettant à contribution plusieurs moyens pour déclencher la motivation ; (2) un dispositif administratif et social qui privilégie le diplôme par rapport à la compétence, ne

milite pas en faveur de la professionnalisation du métier d'enseignant ; (3) une prise en compte de ce que l'échec et le redoublement peuvent être envisagés dans le cas où les compétences professionnelles exprimées par un élève-professeur ne sont pas suffisantes au terme de sa formation au métier d'enseignants.

### **(3) *Recommandations aux concepteurs des programmes de formation***

D'après les résultats de ma recherche, pour que la qualité de la formation des enseignants soit améliorée dans un environnement où les curricula sont en mutation de paradigme pédagogique, il est nécessaire qu'une base conceptuelle commune de la compréhension de la formation par les formateurs soit élaborée. Fort de ceci, il y a lieu pour les concepteurs des programmes, d'envisager pour chaque discipline devant être enseignée au secondaire, la réécriture de nouveaux curricula selon un modèle qui soit suffisamment réflexif pour donner la possibilité aux formateurs de faire en sorte que la formation initiale (des élèves-professeurs) ou continue (des enseignants novices) les préparent aux pratiques qu'ils auront à mettre en œuvre dans leurs salles de classe sur le terrain. De plus, des mécanismes de régulation et de contrôle de la qualité de l'exécution de ces programmes doivent être mis sur pied à travers un principe de construction active : il s'agit d'adopter une démarche dans laquelle les concepteurs des curricula et les formateurs d'enseignants (en tant qu'acteurs de terrain) sont en interaction permanente.

#### *– Recommandations aux responsables académiques dans le supérieur*

La présente étude a montré que les futurs enseignants du secondaire qui ont la charge de la mise en œuvre de l'APC ne sont pas explicitement formés à cette démarche. Il y a donc lieu d'envisager l'introduction de cette approche à l'université. Ceci implique qu'en plus des nouvelles compétences que les formateurs devront développer, la formation offerte aux futurs enseignants doit aller au-delà d'une simple transmission des savoirs à l'instar du type idéal de compréhension centrée sur les curricula qui a été mis en lumière par la présente étude. De nouvelles perspectives opérationnelles s'ouvrent aux responsables académiques dans les institutions universitaires de formation à l'enseignement pour qu'ils puissent

soutenir les formateurs dans les nouveaux processus d'organisation de leurs pratiques enseignantes. Des stratégies d'accompagnement devraient donc être mises sur pied pour faciliter la pénétration de l'APC dans le monde universitaire en général et dans celui de la formation des enseignants en particulier. Il y a nécessité que les enseignants universitaires puissent prendre régulièrement part à des sessions de mise au point pédagogique qui les préparent à des pratiques enseignantes actives davantage centrées sur l'étudiant et recherchant une plus grande efficacité personnelle de celui-ci.

#### **(4) *Recommandations aux décideurs politiques***

Au Cameroun, le choix de la réforme curriculaire dans le système éducatif relève des décideurs politiques. Malheureusement, les résultats de cette recherche montrent que sur le terrain, à cause d'un déficit de formation, les responsables de ce choix n'ont pas suffisamment accompagné les formateurs d'enseignants pour se rassurer que ceux-ci sont devenus capables d'assumer le passage de la Pédagogie Par Objectifs à l'APC. L'on assiste donc à un changement qui n'a pas tenu compte des implications qui allaient en découler au niveau des potentiels formateurs. Pour y remédier, les décideurs politiques doivent impulser que soient proposés des paliers progressifs de mise en œuvre de ces changements : pour ce qui concerne les formateurs d'enseignants, l'un des leviers à activer consiste à élaborer un référentiel commun des pratiques enseignantes dans la formation à l'enseignement. Un tel cadre de référence pourrait servir de socle des compétences des formateurs, que ce soit au niveau universitaire ou dans les Inspections de pédagogie.

\*

\*

\*

En conclusion, comme le dit Ferry,

Je pourrais soutenir [...] que la formation des enseignants est le problème-clef du système éducatif, que la manière dont les enseignants sont formés (selon quels objectifs, quelles méthodes, pour quelles sortes de pratiques, dans quel esprit) illustre et détermine l'orientation de l'école, non seulement au plan de la transmission des

connaissances, mais aussi de ce système de dispositions structurées caractéristiques d'une culture (Ferry & Meirieu, 2003, p. 1).



## Références

- Abbas, G., Iqbal, J., Waheed, A., & Naveed Riaz, M. (2012). Relationship between transformational leadership style and innovative work behavior in educational institutions. *Journal of Behavioural Sciences*, 22(3).
- Adamczewski, G. (1988). Les conceptions et les formes de la formation : Vers une nouvelle typologie. *Recherche & formation*, 3(1), 5-18. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.913>
- Adangnikou, N. (2009). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621. <https://doi.org/10.7202/029510ar>
- Akyeampong, K., Lussier, K., Pryor, J., & Westbrook, J. (2013). Improving teaching and learning of basic maths and reading in Africa : Does teacher preparation count? *International Journal of Educational Development*, 33(3), 272-282. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.09.006>
- Alava, S., & Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 243. <https://doi.org/10.7202/009932ar>
- Al-Hina, A. M. (2007). The interplay between culture, teacher professionalism and teachers' professional development at times of change. In T. Townsend & R. Bates (Éds.), *Handbook of Teacher Education* (p. 41-52). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8\\_48](https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_48)
- Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. In *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (p. 245-290).
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10(1), 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>

- Altet, M. (2012). Comment articuler Formation et Recherche : L'exemple des apports des recherches du Réseau OPEN sur les pratiques enseignantes à la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, 37-45.
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : Recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223.
- Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : Une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60. <https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0029>
- Altet, M., & Mhereb, M. T. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : Recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223. <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, 5, 26-37.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education : A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Arduin, T. (2003). Ingénierie de formation pour l'entreprise. *Paris, Dunod*, p. 51.
- Arifin, S. R. M. (2017). *Ethical Considerations in Qualitative Study*. 16(1), 4.
- Astolfi, J.-P. (2008). Reuter Yves (éd.). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 163, Art. 163.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., & Imbert, P. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. 19(84), 142-145.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2012). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Libellio d'AEGIS*, 7(2), 33-46.
- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis : Transcribing. *Family Practice*, 25(2), 127-131. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn003>
- Bailly, B., Demougeot-Lebel, J., & Lison, C. (2015). La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : Quelles retombées ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), Art. 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.990>

- Baker, M., Martin, D., & Pence, H. (2008). Supporting peace education in teacher education programs. *Childhood Education*, 85(1), 20-25.
- Balili, L., Betita, V., Biton, M. D., Casquejo, M., Domes, M., Durante, O., & Sinang, A. J. (2013). Integrating peace education in teacher education: A teaching guide. *Commission on Higher Education*.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche & Formation*, 46(1), 61-80. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.2053>
- Bell, J., & Waters, S. (2018). *Ebook : Doing your research project: a guide for first-time researchers*. McGraw-hill education (UK).
- Benziane, A., & Senouci, Z. (2007). La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : Défis et perspectives [Initial training in the Higher Teacher Training Schools in Algeria: Challenges and Prospects]. 2007) *La formation des enseignants dans la francophonie: diversités, défis et stratégies d'action*, 60-71.
- Bernard, J.-M., Tiyaab, B., & Vianou, K. (2004). *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone : Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. mimeo, PASEC/CONFEMEN.
- Berry, A., Depaepe, F., & van Driel, J. (2016). Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Éds.), *International Handbook of Teacher Education : Volume 1* (p. 347-386). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_9)

- Bishop, M.-F. (2013). Une question d'actualité : La formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 169-180. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0175>
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35(1), 117-132.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2002). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?* 142, 131-181.
- Boutonnet, V. (2016). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 225-246. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>
- Brantmeier, E. J. (2011). Toward mainstreaming critical peace education in US teacher education. *Critical pedagogy in the 21st century: A new generation of scholars*, 349-375.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bru, M. (2001). Etudier les pratiques enseignantes : Les raisons d'un choix. Présentation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 5-7.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Bru, M. (2012). *Systèmes de classification des méthodes: Vol. 2e éd.* (p. 33-62). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-methodes-en-pedagogie--9782130595021-p-33.htm>
- Bru, M. (2020). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes : *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52(1), 79-101. <https://doi.org/10.3917/lstdle.521.0079>
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : Une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 9-33. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.948>

- Cameroun. (1998). *Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au cameroun*. <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/3fbc027088867a9096e8c86f0169d457b2ca7779.pdf>
- Cameroun. (2012). *Décret n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère des Enseignements secondaires*. [https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p\\_lang=fr&p\\_isn=99115&p\\_country=CMR&p\\_count=323](https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_lang=fr&p_isn=99115&p_country=CMR&p_count=323)
- Catellin, S. (2004). L'abduction : Une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès, La Revue*, 39(2), 179-185. <https://doi.org/10.4267/2042/9480>
- Charlier, E., Milstein, C., Boxus, C., & Biéma, S. (2015). Etude exploratoire des voies de professionnalisation Analyse des activités développées par des formateurs universitaires en formation initiale des enseignants. *Education & Formation*, e-303, 51-162.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage Publications.
- Chatel, É. (2001). L'incertitude de l'action éducative : Enseigner une action en tension. *Théories de l'action et éducation*, 179-202.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>
- Chéné, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. d'Arc, & Charland, J.-P. (2007). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 401-437. <https://doi.org/10.7202/032007ar>
- Chu, A. M. (2019). The evaluation of teaching practice from the perspective of cooperating teachers. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(2), 124-132.
- Clanet, J. (2005). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 327-352. <https://doi.org/10.7202/009936ar>
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Clarke, A. E. (2021). From grounded theory to situational analysis. What's new ? Why ? How? In *Developing Grounded Theory* (J. Morse, P. N. Stern,

- J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, and A. Clarke, p. 194-234). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Éds.). (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Colet, N. R., & Berthiaume, D. (2009). Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires. *Savoirs en (trans) formation : Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*, 137-162.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Zeitschrift Für Soziologie*, 19(6), 418-427.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2009). Qualitative research. *Techniques and procedures for developing grounded theory*, 3.
- Crahay, M., Huberman, A. M., Ketele, J.-M. de, & Paquay, L. (2006). L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité: hommage à Michael Huberman. De Boeck Université. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/18085>
- Creswell, J. W. (2013). Steps in Conducting a Scholarly Mixed Methods Study. *UniversityofNebraska*, 54.
- Cros, F., de Ketele, J.-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R.-F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B., & Tehio, V. (2009). *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique* [Rapport de recherche]. Centre international d'études pédagogiques (CIEP).
- D'Emidio-Caston, M. (2019). Addressing social, emotional development, and resilience at the heart of teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 116-149.
- Darling-Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching: What do we know? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre D. (Éds.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1316-1323). Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2(1), 91-100.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Darling-Hammond, L. (2015). Want to close the achievement gap? Close the teaching gap. *American Educator*, 38(4), 14-18.

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world : What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world : What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C. (2013). Teacher quality in the twenty first century : New lives, old truths. In *Preparing teachers for the 21st century* (p. 21-38). Springer.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2013). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dehon, A., & Derobertmeasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées : Un cadre d'analyse. In B. De Lièvre, A. Braun, & W. Lahaye (Éds.), *La professionnalisation des enseignants en formation initiale* (Revue Éducation & Formation, p. 25-36).
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Resumen. *Savoirs*, 23(2), 51-72.
- Domínguez, M. (2017, décembre 19). *Qualitative Design Research Methods*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.170>
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), Art. Vol.6 n°18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2021). Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques. *Recherches en éducation*, 44, 130-148. <https://doi.org/10.4000/ree.3499>

- Dumez, H. (2012). *Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative ?* 8(3), 3-9.
- Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124. <https://doi.org/10.1080/13645579.2010.494930>
- Endeley, M. N. (2014). Teaching Practice in Cameroon: The Effectiveness of the University of Buea Model and Implications for Quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 147-160.
- Ertek, B. (2020). Le concept de « pédagogie universitaire » selon les étudiants de Licence en Didactique du Français Langue Étrangère. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(1), 48-64. <https://doi.org/10.34137/jilses.595923>
- Eta, E. A. (2018). *Educational policy borrowing /: Adoption and adaptation of Bologna process ideas in the Cameroonian higher education system*. University of Turku.
- Ferry, G. (2003). Le trajet de la formation : Les enseignants entre la théorie et la pratique. *Le trajet de la formation*, 1-132.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Flick, U. (2014). Mapping the Field. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (p. 3-18). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Foaleng, M. (2014). Reforme éducative et formation des enseignants au Cameroun. *Syllabus Review*, 5, 55-74.
- Fonkoua, P. (2005). La formation des enseignants et le développement durable en Afrique : D'une situation locale à une préoccupation globale. In T. Karsenti, R.-P. Garry, J. Bechoux, & S. Tchameni Ngamo (Éds.), *La formation des enseignants dans la Francophonie*. AUF-RIFEFF, Montréal.
- Fonkoua, P. (2015). Les dispositifs de formation des enseignants. In *Capacity building of teacher training institutions in Sub-Saharan Africa* (p. 109-119).
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*.
- Freitag, M. D., Farahi, S., & Vanolli, F. (2018). *Informations générales sur le TM*. 8.

- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right : What works and what doesn't. *Phi delta kappan*, 73(10), 745-752.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (2013). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. Routledge.
- Garbett, D., Fitzgerald, L. M., & Thomas, L. (2020). Tracing self-study research through biennial castle conferences at herstmonceux. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (p. 15-55).
- Gentles, S., Charles, C., & Ploeg, J. (2015). *Sampling in qualitative research : Insights from an overview of the methods literature*. 20(11), 1772-1789.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 127-140.
- Giordano, Y., & Jolibert, A. (2012). *Spécifier l'objet de la recherche*. 47-86.
- Gizzi, M. C., & Rädiker, S. (Éds.). (2021). *The practice of qualitative data analysis*. MAXQDA Press. <https://doi.org/10.36192/978-3-948768058>
- Glaser, B. G., Jones, J. W., Xie, S. L., Roderick, C., Pergert, P., Rindell, A., Scott, H., & Breckenridge, J. (2009). *The Grounded Theory Review: An international journal*. 71.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Strutzel, E. (1968). The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research: *Nursing Research*, 17(4), 364. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1-3, 47-69.
- Graça, L., & Pereira, L. Á. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : Le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Travail et formation en éducation*, 3, Art. 3. <https://journals.openedition.org/tfe/839>
- Grossman, P., & Loeb, S. (2010). Multiple Routes. *Educational leadership*.
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>

- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of public economics*, 95(7-8), 798-812.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, 40, 183-204.
- Hassana, H. (2022). *Quality Teacher Education in Cameroon*. Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.3224/96665052>
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted). Routledge.
- Higgs, J., Horsfall, D., & Grace, S. (2009). *Writing Qualitative Research on Practice*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789087909086>
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American educational research journal*, 42(2), 371-406.
- Hlady-Rispal, M. (2015). Une stratégie de recherche en gestion : L'étude de cas. *Revue Française de Gestion*, 41(253), 251-266. <https://doi.org/10.3166/RFG.253.251-266>
- Jensen, J. L. (2011). *Higher Education Faculty Versus High School Teacher : Does Pedagogical Preparation Make a Difference?* 37(2), 30-36.
- Jordan, D. (2018). Contemporary Methodological Approaches to Qualitative Research : A Review of The Oxford Handbook of Qualitative Methods. *The Qualitative Report*, 23(3), 547-556.
- Karalis, T., Sotiropoulos, L., & Kampeza, M. (2007). La contribution de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie dans la préparation professionnelle des enseignants : Réflexions théoriques. *Skholè, hors série*, 1, 149-155.
- Kavira Kamundu, S. (2021). *Perceptions du climat d'apprentissage universitaire : Une approche empirique à la qualité de l'enseignement en République Démocratique du Congo/Goma* (Vol. 2). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-51583>
- Ketele, J.-M. D. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- Kiggundu, E., & Nayimuli, S. (2009). Teaching practice : A make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 9, 345-358.

- Kilpinen, E. (2009). The habitual conception of action and social theory. *Semiotica*, 2009(173). <https://doi.org/10.1515/SEMI.2009.004>
- Kinet, S., Marchand, C., Rallier, J., & Gagnayre, R. (2010). Évaluation d'une stratégie d'enseignement sur la dynamique du transfert des acquis de formation en situation professionnelle. *Pédagogie Médicale*, 11(3), 167-180. <https://doi.org/10.1051/pmed/2011005>
- Kitchen, J., Berry, A., Bullock, S. M., Crowe, A. R., Taylor, M., Guðjónsdóttir, H., & Thomas, L. (Éds.). (2020). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge : The role of structural differences in teacher education. *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., Cheo, M., & Baumert, J. (2015). Content knowledge and pedagogical content knowledge in Taiwanese and German mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 46, 115-126.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge : The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177/0022487112460398>
- Klein, E. J., & Taylor, M. (2017). Teacher Educators Struggling to Make Complex Practice Explicit : Distancing Teaching through Video. *Studying Teacher Education*, 13(3), 312-330. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1366307>
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. L. Erlbaum Associates.
- Krauss, S., Brunner, M., Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., & Jordan, A. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716-725. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.716>

- Krogull, S., Scheunpflug, A., & Rwambonera, F. (2014). *Teaching Social Competencies in Post-Conflict Societies : A Contribution to Social Peace and Learner-Centred Educational Quality* (Waxmann). Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers : Effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805.
- Lacy, S., & Riffe, D. (1996). Sampling Error and Selecting Intercoder Reliability Samples for Nominal Content Categories. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 73(4), 963-973. <https://doi.org/10.1177/107769909607300414>
- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 17-38. <https://doi.org/10.3917/lstdle.453.0017>
- Lapostolle, L. (2015). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale*, 19(4), 5-7.
- Leduc, D., Ménard, L., & Le Coguiec, É. (2014). Formation initiale et modèles d'enseignement de nouveaux enseignants au collégial. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(3), Art. 3. <https://doi.org/10.4000/ripes.855>
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78-88.
- Legendre, M.-F. (2009). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79. <https://doi.org/10.7202/029480ar>
- Lejeune, C. (2016). Chapitre 10. Logiciels d'analyse de données qualitatives ou d'analyse qualitative ? : Pièges, limites et questions liminaires. In *Les recherches qualitatives en santé* (p. 185-197). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kivit.2016.01.0185>
- Lejeune, C. (2017). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*, 221-239.

- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : De la théorie à la pratique: la méthode Morin-Chartier*. Presses de l'Université du Québec.
- Maingari, D. (2005). Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun. *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*, 1-128.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77-87.
- Marmoz, L. (2015). La formation des enseignants en Afrique sub-saharienne : Essai d'analyse de la situation. In K. F. Seddoh & L. Sia (Éds.), *Capacity Building of Teacher Training Institutions in Sub-Saharan Africa* (p. 6-82). UNESCO.
- Martin, S. D., & Dismuke, S. (2018). Investigating Differences in Teacher Practices Through a Complexity Theory Lens : The Influence of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 22-39. <https://doi.org/10.1177/0022487117702573>
- Mathé, S. (2010). *La « démarche d'investigation » dans les collèges français—Élaboration d'un dispositif de formation et étude de l'appropriation de cette nouvelle méthode d'enseignement par les enseignants*. Université Paris Diderot – Paris 7.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution* (Klagenfurt, SSOAR).
- Meiers, M. (2007). Teacher professional learning, teaching practice and student learning outcomes: Important issues. In \_T Townsend & R. Bates (Éds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change* (p. 409-414). Springer.
- Méliani, V. (2013). *Choisir l'analyse par théorisation ancrée : Illustration des apports et des limites de la méthode*. 15, 435-452.
- Merellano-Navarro, E., Muñoz-Oyarce, M., Chandia, M. R., & Macaya, M. M. (2021). Perspective of Teaching in University Professors : Case Study in a Chilean University. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 140-150.

- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *FIRST PRINCIPLES*, 50(3), 43-59.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONT-RÉAL.
- Michael, B., & Mona, M. (2010). Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead. Report on the International education roundtable, 7 July 2009, Singapore. *Educational Studies*, 3, 6-31.
- Mihas, P. (2019). Qualitative data analysis. In *Oxford research encyclopedia of education*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing Valid Meaning from Qualitative Data : Toward a Shared Craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Moussay, S., & Serres, G. (2016). Chapitre 14. Apprendre à devenir formateur d'enseignants : Vers une nouvelle professionnalité. In *Apprendre à enseigner* (p. 209-220). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.borer.2016.01.0209>
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2022). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*.
- Nalova, E. M., & Shalanyuy, K. R. (2017). Teaching practices and the development of higher order thinking skills in secondary school students in the North West region of Cameroon. *European Journal of Education Studies*.
- Niyibizi, E., Gahutu, C., & Nyiramana, C. (2022). Educational governance in Rwanda. Coordinating action for equity through cooperation between

- education providers. *ZEP – Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung Und Entwicklungspädagogik*, 2021(4), 14-18. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.04.03>
- Njobati, F. F. (2022). Shaping resilience through peace education in schools : Results from a case study in Nigeria. *ZEP – Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung Und Entwicklungspädagogik*, 2021(4), 25-31. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.04.05>
- Njoya, E. C. (2020). *Une étude empirique sur la formation des enseignants au Cameroun*. Université de Bamberg.
- Nsamenang, A. B. (2012). Teaching methods. In *Handbook of African Educational Theories and Practices: A Generative Teacher Education Curriculum* (p. 287-302). HDRC.
- Nsamenang, A. B., & Tchombé, T. M. (2012). *Handbook of African educational theories and practices: A generative teacher education curriculum*. Hdr.
- Nyiramana, C. (2023). Quality of Teacher Education: Experiences of Student Teachers vis-à-vis Teachers' Feedback (Vol. 5). University of Bamberg Press. <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=BTHYEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA256&dq=Nyiramana+christine&ots=OGHKeilazj&sig=sKADk6XSqT7VKtRzeGIMqKGLzQQ>
- Oliveira Pires, A. L. (2003). L'éducation/formation tout au long de la vie et la formation des enseignants et formateurs. *Anais-Educação e Desenvolvimento*, 43-52.
- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector : An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 33.
- Paillé, P. (2011). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes. In M. Behrens (Éd.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain* (Vol. 26). Presses de l'Université du Québec.

- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Les Cahiers De Recherche Du Girsef*, 90, 1-36.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). Éditorial : La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: le praticien réflexif. *Recherche & formation*, 36(1), 5-16.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels*.
- Petrarca, D., & Kitchen, J. (2017). *Initial teacher education in Ontario: The first year of four-semester teacher education programs*. In *Canadian research in teacher education: A polygraph series* (Vol. 09). Canadian Association for Teacher Education.
- Petrarca, D., Hughes, J., Laffier, J., DiGuseppe, M., & Van Nuland, S. (2017). Making a vision come to life: Changing how we "do" pre-service teacher education at UOIT. *Initial teacher education in Ontario: The first year of four-semester teacher education programs*, 203-215.
- Pishva, Y. (2010). *L'approche réflexive dans une formation de formateurs à l'intercompréhension*. 5, 151-162.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher education*, 36(7), 799-813.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality : The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29(1), 4-15.
- Reid, A.-M., Brown, J. M., Smith, J. M., Cope, A. C., & Jamieson, S. (2018). Ethical dilemmas and reflexivity in qualitative research. *Perspectives on Medical Education*, 7(2), 69-75. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0412-2>
- Rioufreyt, P. T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. 45.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Robichaud, A., Tardif, M., & Morales Perlaza, A. (2015). Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants. *Québec : Presses de l'Université Laval*.
- Robinson, M., & Mogliacci, R. J. (2019). Conceptions and Models of Teacher Education. In M. Robinson & R. J. Mogliacci, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.571>
- Roy, N., & Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154. <https://doi.org/10.7202/1084616ar>
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Saldaña, J. (2014). Coding and Analysis Strategies. In P. Leavy (Éd.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (p. 580-598). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199811755.013.001>
- Santana, O. A., & Souza, S. C. D. (2019). *Pédagogie des opprimés en tant que référence : 50 ans de geo-historiques (1968-2017) et le profil de votre lecteur* (Vol. 23). História da Educação.
- Savin-Baden, M., & Howell Major, C. (2012). *Qualitative research : The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Savoie-Zajc, L. (2006). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide*. 5, 99-111.
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330-338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.005>
- Scartezini, R. A., & Monereo, C. (2018). The development of university teachers' professional identity : A dialogical study. *Research Papers in Education*, 33(1), 42-58. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225805>
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/13504620500526446>

- Scheunpflug, A., Krogull, S., & Franz, J. (2016). Understanding learning in world society : Qualitative reconstructive research in global learning and learning for sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 6-23. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.02>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons from around the World*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- Schneeberger, P., & Triquet, E. (2001). Didactique et formation des enseignants. Des recherches en didactique des sciences à la formation des enseignants : Quels liens, quelles interactions ? *Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales*, 32(1), 3-13.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level : Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Shershneva, \_V. A., Shkerina, L. V., Sidorov, V. N., Sidorova, T. V., & Safonov, K. V. (2016). Contemporary Didactics in Higher Education in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, 17(3). <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.17.357>
- Shulman, L. S., & Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? : In search of a bold standard*. Carnegie Corporation.
- Sogunro, O. A. (2017). Quality Instruction as a motivating factor in higher education. *International Journal of Higher Education*, 6(4), 173-184.
- Spalding, E. (2013). Social Justice and Teacher Education : Where Do We Stand? In X. Zhu & K. Zeichner (Éds.), *Preparing Teachers for the 21st Century* (p. 283-296). Springer Heidelberg New York Dordrecht.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice : The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation*, 67, Art. 67. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1360>
- Suchaut, B. (2012). L'évaluation des enseignants : Contexte, analyse et perspectives d'évolution. *Conférence sur l'évaluation*.

- Taimur, S., & Sattar, H. (2020). Education for sustainable development and critical thinking competency. *Quality education*, 238-248.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives recherches en éducation*, 6(18), 129-140. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6-3, Art. 6-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1504>
- Tambo, L. (1995). *Models and Practice in Initial Secondary Teacher Education in Cameroon*. 59-67.
- Tangwe, A. T. (2022). School Violence and Open Spaces for Learning in Cameroon. *American Journal of Educational Research*, 10(2), 85-98.
- Tardif, J. (2015). *Développer un programme par compétences : De l'intention à la mise en œuvre*. 16(3), 36-44.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis : Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Tchamabe, M. D. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques; compétences des enseignants et compétences des apprenants; pratiques publiques et pratiques privées*.
- Tchamabe, M. D. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Chronique Internationale*, 23, 12.
- Thiam, O., & Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, Art. 16.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research : From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). Teacher education in a new millennium: Pressures and possibilities. In T. Townsend & R. Bates (Éds.), *Handbook of Teacher Education* (p. 3-22). Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8\\_46](https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_46)
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>

- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Tuinamuana, K. (2007). Reconstructing dominant paradigms of teacher education : Possibilities for pedagogical transformation in Fiji. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 111-127.
- UNESCO. (2014). *Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité* [Rapport mondial de suivi sur l'EPT]. UNESCO.
- Unger, M. P. (2005). Intersubjectivity, Hermeneutics, and the Production of Knowledge in Qualitative Mennonite Scholarship. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3), 50-62. <https://doi.org/10.1177/160940690500400304>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Verspoor, A. (2008). *At the crossroads: Choices for secondary education in Sub-Saharan Africa*. World Bank Publications.
- Veyrac, H., & Bouillier-Oudot, M.-H. (2011). Les concepts de représentations de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants. In *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 219-242). University of Ottawa Press.
- Vigo Arrazola, B., & Bozalongo, J. S. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 30-44. <https://doi.org/10.7202/1015058ar>
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of educational psychology*, 103(4), 952.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwillie, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education*, 59(2), 132-152.
- Wiseman, A. W., & Anderson, E. (Éds.). (2014). *Annual review of comparative and international education*. Emerald.
- Witorski, R. (2018). *Professionnalisation et abandons*.

- Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Želinský, D. (2019). *From Deduction to Abduction: Constructing a Coding Frame for Communist Secret Police Documents*. 20(3), 8. <https://doi.org/10.17169/>

## Annexes

## Annexe 1 : Echantillonnage

Tableau 9 : Echantillonnage

N°	Code anony-mat	Genre		En acti-vité		Ancienneté (ans)		Type de formation		Langue de forma-tion	
		F	H	Oui	Non	0-5	> 5	Initiale	Continue	Fran-çais	Anglais
1	Congo		X	X			X		X	X	
2	Cameroun		X	X			X		X		X
3	Rwanda		X	X			X		X	X	
4	Ghana		X	X			X		X	X	
5	Tanzanie		X	X			X		X	X	
6	Madagas-car		X	X			X	X		X	
7	Allemagne	X		X			X	X		X	
8	Turquie		X		X		X	X		X	
9	Japon		X	X			X	X			X
10	Ethiopie		X	X			X	X		X	
11	Zambie		X	X			X		X		X
12	Burundi		X	X			X		X	X	
13	Soudan		X	X			X		X	X	
14	Liberia		X	X			X		X	X	
15	Irak		X	X			X		X	X	

N°	Code anonymat	Genre		En activité		Ancienneté (ans)		Type de formation		Langue de formation	
		F	H	Oui	Non	0-5	> 5	Initiale	Continue	Français	Anglais
16	Finlande		X	X			X		X	X	
17	Angleterre		X		X		X	X		X	
18	France		X	X			X	X		X	
19	Sénégal	X		X		X		X		X	
20	Roumanie		X	X			X	X		X	
21	Nigeria		X	X			X	X		X	
22	Belgique	X		X			X		X		X
Total		3	19	20	2	1	21	10	12	18	4

Source : inédit

F = Femme ; H = Homme

## Annexe 2 : Guide d'entretien bilingue (Français : Anglais)

### *Guide d'interview/ Interview Guide*

N°. \_\_\_\_ *Date* \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ *Interviewé(e)/Interviewee* \_\_\_\_\_

#### **1** *Dispositions préliminaires (au moment de la prise du rendez-vous)/ Preliminary (to do when making the appointment)*

- Objet de la rencontre : un entretien sur la formation initiale des enseignants/ *Purpose of the meeting: an interview on the initial teacher training*
- Lieu et heure de rendez-vous/ *Venue and time of the appointment:*  
\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ h\_\_\_\_\_
- Aspects éthiques/ *Ethical aspects:*
  - Autorisation d'enregistrer l'entretien/ *Authorization to record the interview*
  - Garantie de la confidentialité de l'entretien et de l'anonymat du répondant/ *Guarantee of the confidentiality of the interview and the anonymity of the respondent*
  - Confirmation de la fidélité de la transcription : une copie pourra être présentée au répondant en cas de besoin/ *Confirmation of fidelity of the transcript: a copy could be presented to the respondent if necessary.*
  - Gestion des téléphones pendant l'entretien : tous les téléphones seront en mode "silence"/ *Phone management during the interview : all phones will be set to « silent » mode.*
- *Durée de l'entretien : en fonction des réponses données/ Duration of the interview : according to the answers given.*

#### **2** *Première question/ First question*

Cher Formateur, je vous remercie d'avoir accepté de m'accorder cet entretien. J'ai souhaité vous rencontrer parce que je suis très intéressé par

toutes les questions qui se rapportent à la formation initiale des enseignants et je sais que vous êtes un des spécialistes en la matière, notamment en ce qui concerne la discipline que vous dispensez./ *Dear Trainer, thank you as you have agreed to grant me this interview. I wanted to meet you because I am very interested in all matters relating to the initial teacher training and I know that you are one of the experts in the field, especially as regards the subject<sup>5</sup> that you teach./*

Je viens donc vers vous dans la position de celui qui cherche à apprendre et à bénéficier de votre expérience./ *So I come to you in the position of someone who seeks to learn and to benefit from your experience.*

Pour moi, dans ce que vous allez me dire, il n'y aura pas de bonne ou de mauvaise réponse ; je voudrai simplement collecter le maximum d'informations sur votre expertise./ *For me, from what you will tell me, there will be no right or wrong answer ; I would simply like to collect as much information as possible about your expertise./*

Alors, avec votre permission, j'aimerais commencer notre entretien en vous priant de me dire en quoi consiste votre travail d'enseignant dans le cadre de la formation des élèves-professeurs de votre institution./ *So, with your permission, I would like to start our interview by asking you to tell me what your work as a lecturer entails in the context of the teacher training in your institution<sup>6</sup>.*

### 3 Questions supplémentaires/ Additional questions

#### 3.1 Questions de relance (QR) : processus d'apprentissage et méthodes utilisées/ Relaunch Questions (RQ): on the learning processes and methods used

---

5 La discipline enseignée pourra être : le Français, l'Anglais, l'Histoire, la Géographie, la Didactique générale, la Didactique de chacune des disciplines précédentes, la Pédagogie, la Psychologie, etc. *The subject taught may be: French, English, History, Geography, General Didactics, Didactics of each of the previous disciplines, or any professional subject such as Pedagogy, Psychology, etc./*

6 Préciser l'institution concernée/ Specify the institution concerned/

QR1 Cher formateur, pouvez-vous davantage me dire comment se déroulent vos séquences de cours/ vos sessions de formation?

RQ1 *Dear Trainer, could you please tell me more about how your lesson sequences/ sessions of training unfold?*

QR2 S'il vous plaît, j'aimerais que vous me parliez un peu plus des stratégies que vous déployez pendant vos enseignements, comment cela se passe dans la pratique ?

RQ2 *Please, I would like you to tell me a bit more about the strategies you use to implement during your teachings, how does this work in practice?*

### 3.2 **Questions d'approfondissement (QA)/ In-depth questions (IQ)**

QA1 Dans votre propos, vous avez fait allusion aux activités. Pouvez-vous m'en parler davantage ?

IQ1 *In your speech, you referred to activities<sup>7</sup>. Could you please tell me more?*

QA2 J'aimerais savoir comment vos étudiants/enseignants novices s'impliquent dans les enseignements que vous dispensez/ les sessions de formation que vous conduisez ?

IQ2 *I would like to know how your students/novice teachers get involved in the lessons you teach/training sessions you conduct?*

### 3.3 **Questions explicites (QE) /Explicit Questions (EQ)**

QE1 Cher Formateur, lorsque vous pensez à vos enseignements/sessions de formation, qu'est-ce que vous y trouvez de contraignant ? Y a-t-il des difficultés auxquelles vous faites face ?

---

<sup>7</sup> Le terme utilisé ici fera référence à un des mots-clés de la checklist : Activité, Compétence, Cours, Exercice, Enseignement, Méthode, Matériel, Pratique, Stages, Stratégie, Tâche, Travail / *The term used here will refer to one of the keywords in the checklist: Activity, Skill, Courses, Exercise, Teaching, Method, Materials, Practice, Internships, Strategy, Task, Work*

*EQ1 Dear Trainer, when you think of your teachings/training sessions, what do you find of binding? Are there any difficulties you are facing?*

*QE2 Comment pensez-vous que vos activités extraprofessionnelles interfèrent dans votre vie professionnelle ?*

*EQ2 How do you think your extra-professional activities interfere in your professional life?*

*QE3 J'aimerais savoir comment vous procédez à la préparation de vos cours/ sessions de formation.*

*EQ3 I would like to know how you prepare for your courses/training sessions.*

*QE4 Aujourd'hui, on parle de plus en plus de l'APC. Que pouvez-vous me dire à ce sujet par rapport à la manière dont vos étudiants/enseignants novices sont formés?*

*EQ4 Nowadays, there is more and more talk of CBA. What could you tell me about this in relation to the way your students/novice teachers are trained in regard to the CBA?*

#### **4 Question de clôture/ Closing question**

Cher formateur, au moment où notre entretien tire à sa fin, j'aimerais savoir s'il y a quelque chose de plus que vous pouvez ajouter pour m'aider à bénéficier au maximum de votre expérience en tant que formateur des élèves-professeurs ?

Avez-vous une question que vous aimeriez me poser ?

*Dear Trainer, as our interview goes to its end, I would like to know if there is any additional aspect you could mention in order to help me get the most out of your experience as a teacher trainer?*

*Do you have any question you would like to ask me?*

#### **5 Informations générales/ General information**

Cher Formateur, en même temps que je vous remercie profondément pour votre contribution, je souhaiterais avoir quelques renseignements qui

vous concernent personnellement dans le but de me permettre de bien consolider les informations que vous m'avez fournies :

*Dear Trainer, I deeply thank you for your contribution. To end our meeting and in order to allow me to consolidate the information you have provided me, I would like to have some information about you:*

Tableau 10 : Informations générales sur le répondant

Questions/Questions		Réponses/ Answers
Genre/ Gender		
Numéro de téléphone/ Phone number		
Ville de résidence/ City of residence		
Niveau académique/ Academic degree	Assistant/ Assistant	
	Maitre de Conférence/ Lecturer	
	Professeur/ Professor	
	Autre (à préciser)/ Other (please indicate)	
Ancienneté/ Seniority	Par rapport à la profession/ In regard to the profession	
	Par rapport à l'institution/ In regard to the institution	
Expérience dans la formation à l'enseignement/ Experience in teacher education	A enseigné au Primaire/ Has taught in primary school	
	A enseigné au Secondaire/ Has taught in secondary school	
	Ni au primaire, ni au secondaire/Neither in Primary nor in Secondary/	
Discipline(s) enseignée(s)/ Subject(s) you teach		
Autres institutions dans lesquelles vous formez les enseignants/ Other institutions in which you train teachers		
Profession du/de la conjoint(e)/ Profession of the husband/wife		

Source : inédit

**Annexe 3 : Collecte des données et anonymisation des interviews***Tableau 11 : Chronologie de la collecte et données informatives*

N°	Période de l'interview	Anonymat de l'interviewé	Type de formation	Fonction de l'intervieweur
1	Mai 2017	Congo	Formation initiale	Chercheur principal
2	"	Rwanda	"	"
3	"	Ghana	"	"
4	"	Turquie	"	"
5	"	Madagascar	"	"
6	"	Tanzanie	"	"
7	"	Burundi	"	"
8	Juin 2018	Liberia	Formation continue	"
9	"	Irak	"	"
10	Août 2018	Finlande	"	"
11	Décembre 2018	Soudan	"	"
12	"	Angleterre	"	"
13	"	France	"	"
14	"	Sénégal	"	"
15	"	Roumanie	"	"
16	"	Nigeria	"	"
17	"	Cameroun	Formation initiale	"
18	"	Japon	"	Co-chercheur 1
19	"	Zambie	"	"
20	"	Allemagne	"	"
21	"	Ethiopie	"	"
22	Mai 2019	Belgique	Formation continue	Co-chercheur 2

Source : inédit (données de recherche)

## Annexe 4 : Système de codage

### Catégorie 1 : Stratégies et méthodes de formation

#### Sous-catégorie 1.1 : Enseignement interactif

Tableau 12 : Code Enseignement interactif

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5
Méthode de la participation	Déclarations théoriques sur la participation	Evocation de la participation		
		Explications théoriques sur la participation		
		Importance de la participation		
	Vécu de la participation	Description sommaire du vécu de la participation		
		Description détaillée du vécu de la participation		
Méthode de la co-construction	Déclarations théoriques sur la co-construction	Evocation de la co-construction		
		Explication théorique de la co-construction		
		Avantages de la co-construction		
	Vécu de la co-construction	Description sommaire de la co-construction		
		Description détaillée de la co-construction		
Méthode du débat	Déclarations théoriques sur le débat	Evocation du débat		
		Avantages du débat		
	Vécu du débat	Description sommaire du débat		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	
		Description détaillée du débat			
Méthode de la motivation	Déclarations théoriques sur la motivation	Evocation de la motivation			
		Rôle de l'enseignant dans la motivation			
		Importance de la motivation			
	Vécu de la motivation	Description sommaire de la motivation			
		Description des modalités de la motivation			
Méthode du travail de groupe	Déclarations théoriques sur le travail de groupe	Evocation du travail de groupe			
		Evocation de la constitution des groupes			
	Vécu du travail de groupe	Constitution des groupes	Répartition de tâches dans les groupes		
			Distribution orientée des membres du groupe		
			Distribution aléatoire des membres du groupe		
	Disposition des groupes en salle		Occupation de l'espace		
			Importance de la disposition des groupes		
	Procédure du travail en groupe		Réflexion préliminaire individuelle		
			Travail au sein des groupes		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5
			Mise en com- mun	Evocation de la mise en com- mun
				Description de la mise en com- mun
		Description dé- taillée du travail de groupe		
		Avantage du tra- vail de groupe		
		Inconvénients du travail de groupe		
Méthode du brainstorming	Evocation du brainstorming			
	Description dé- taillée du brainstorming			
Apprentissage pas-à-pas	Evocation de l'apprentissage pas-à-pas			
	Description illus- trée de de l'apprentissage pas-à-pas			

Source : inédit (données de recherche)

**Sous-catégorie 1.2 : Approche Par les Compétences**

Tableau 13 : Code Approche Par les Compétences

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
Eléments théoriques sur l'APC	Evocation des compétences		
	Connaissance de l'APC	Evocation du mouvement anti-APC	
		Changement de paradigme de formation	Etapes de l'implémentation au Cameroun
			Evocation du changement de programme
			Evocation du changement de paradigme
			Description du changement de paradigme
			Description du changement d'évaluation
		Explication de ce qu'est l'APC	Explication sommaire de l'APC
			Explication profonde de l'APC
			Explication incertaine de l'APC
			Explication insuffisante de l'APC
		Description des modalités de l'APC	
		Rapport entre l'APC et l'APO	
		Avantages de l'APC	
		Formation à l'APC	Absence de lien entre l'université et le secondaire
			Attentes en matière de formation
			Modalités de la formation des enseignants à l'APC

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
			Evocation de la formation à l'APC
			Formation insuffisante des formateurs à l'APC
			Formation divergente de la chaîne des formateurs à l'APC
			Formation à l'APC relevant de la didactique
		Absence d'explication de ce qu'est l'APC	
		Relation claire entre l'APC et la vie quotidienne	
		Avis favorable vis-à-vis de l'APC	
		Critique sur le changement de paradigme	
		Attitude indifférente vis-à-vis de l'APC	
		Attitude réfractaire vis-à-vis de l'APC	
		Comparaison des sous-systèmes Anglophone et Francophone	
		Description du sous-système anglophone	
		Description du sous-système francophone	
		Relation imprécise entre APC et méthodes actives	
	Connaissance sur la notion de compétence	Description illustrée de la compétence	
		Rapport entre la compétence et la connaissance	

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
Éléments théoriques sur l'APC	Connaissance sur la notion de compétence	Description incertaine de la compétence	
		Connaissance approximative sur la compétence	
		Connaissance hésitante sur la compétence	
Vécu de l'APC	Implication du formateur dans l'APC	Adaptation de l'APC à la discipline enseignée	
		Implémentation insuffisante de l'APC	
		Nécessité d'être formé à l'APC	
		Non usage de l'APC par le formateur	
		Usage de l'APC par le formateur	
		Intégration de l'APC à l'université	
		Lien entre la discipline enseignée et la compétence	
	Implication des étudiants à l'APC	Effectifs plétoriques des élèves au secondaire	
	Difficultés d'implémentation de l'APC		
	Avis défavorable sur l'APC		

Source : inédit (données de recherche)

**Sous-catégorie 1.3 : Enseignement direct**

Tableau 14 : Code Enseignement direct

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
Méthode de l'exposé magistral	Éléments théoriques sur l'exposé magistral	Evocation de l'exposé magistral	
		Rapport entre exposé magistral et travaux dirigés	
	Vécu de l'exposé magistral	Avis défavorable sur l'exposé magistral	
		Pratique de l'exposé magistral	
		Description de l'exposé magistral traditionnel	
	Description de l'exposé magistral participatif	Importance de l'exposé magistral participatif	
		Modalités de l'exposé magistral participatif	
Méthode du questionnement didactique	Éléments théoriques sur le questionnement didactique		
	Vécu du questionnement didactique		
Méthode par les exercices de découverte	Éléments théoriques sur la découverte	Evocation de la découverte	
	Vécu de la découverte	Exemples d'exercices de découverte	
Méthode par les exercices d'application	Evocation des exercices d'application		
	Exercices d'application pendant la formation	Modalités de gestion des exercices	Réflexion individuelle
			Report du travail au tableau
			Exécution des exercices d'application
		Gestion des erreurs légères	

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
			Gestion des erreurs profondes
	Exercices d'application à domicile	Evocation des exercices à domicile	
		Gestion des exercices à domicile	
	Evocation de l'évaluation formative		

Source : inédit (données de recherche) *Sous-catégorie 1.4 : Etude indépendante*

Tableau 15 : Code Etude indépendante

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
Travail individuel	Eléments théoriques sur le travail individuel	Réflexion personnelle sur des problèmes
		Evocation du travail individuel
	Vécu du travail individuel	Réajustement
		Autoévaluation
		Description du travail individuel
Vécu de la prise de décision	Prise de décision	
Vécu de l'investigation	Investigation	
Vécu de l'anticipation	Anticipation	
Vécu de l'expression des idées	Expression des idées	
Vécu sur la réflexion des problèmes	Réflexion sur des problèmes	

Source : inédit (données de recherche)

### *Sous-catégorie 1.4 : Micro-enseignement*

Tableau 16 : Code Micro-enseignement

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2
Eléments théoriques sur le microenseignement	Evocation du micro-enseignement
Vécu du micro-enseignement	Non-implémentation du micro-enseignement

Source : inédit (données de recherche)

### *Sous-catégorie 1.5 : Apprentissage expérientiel*

Tableau 17 : Code Apprentissage expérientiel

Code de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
Méthode de visualisation guidée	Eléments théoriques sur la visualisation guidée	Evocation des activités socioéducatives
	Vécu de la visualisation guidée	Exemples d'activités socioéducatives
		Importance des activités socioéducatives

Source : inédit (données de recherche)

### ***Sous-catégorie 1.6 : Approche Par Objectifs***

Tableau 18 : Code Approche Par Objectifs

Codes de niveau 1	Code de niveau 2
Eléments théoriques sur l'Approche Par Objectifs	Evocation de l'enseignement par objectifs
Vécu de l'Approche Par Objectifs	Description sommaire de l'enseignement par objectifs

Source : inédit (données de recherche)

**Catégorie 2 : Tâches et activités de formation****Sous-catégorie 2.1 : Présentation des tâches/activités**

Tableau 19 : Code Présentation des tâches/activités

Codes
Evocation des tâches/activités
Description sommaire de ce qu'est une activité
Description sommaire de ce qu'est une compétence
Description sommaire de ce qu'est une tâche
Description détaillée de ce qu'est une activité
Explication théorique des tâches/ activités

Source : inédit (données de recherche)

**Sous-catégorie 2.2 : Caractéristiques des tâches/activités**

Tableau 20 : Code Caractéristiques des tâches/activités

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	
Pertinence de la tâche	Tâche accessible		
	Tâche réflexive		
	Tâche logique		
	Tâche tangible		Evocation de la tangibilité des tâches
			Description de la tangibilité des tâches
	Tâche en lien avec la vie réelle		Evocation du lien de la tâche avec la vie réelle
		Description du lien de la tâche avec la vie réelle	
Variabilité des niveaux de compétence	Tâche à réflexivité graduelle	Niveau de réflexion graduelle	
		Evocation de l'activation cognitive	
	Tâche applicable	Evocation des exercices d'application	
		Possibilité d'appliquer ce qui a été appris	
	Tâche à difficulté variable	Types d'exercices différents	
		Niveau de difficulté variable	
	Tâche à réflexivité profonde		
Tâche à solutions multiples			
Tâche d'envergure étendue			

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
Multidimensionalité de la tâche	Connaissances multiples	
	Conflit cognitif	
	Défi à relever	
	Tâche à objectifs multiples	
	Cohérence didactique	
	Apprentissage ciblé	
Multivariabilité de la tâche	Tâche contextuelle	
	Tâche décomposable	

Source : inédit (données de recherche)

### **Catégorie 3 : Attitudes des formateurs**

#### **Sous-catégorie 3.1 : Attitude face au suivi des activités**

Tableau 21 : Code Attitude face au suivi des activités

<b>Codes de niveau 1</b>	<b>Codes de niveau 2</b>
Attitude magistro-centrée	Evocation de l'attitude magistro-centrée
	Accaparement de la parole par le formateur
	Conduite des activités par l'enseignant
Rôle de facilitation	Evocation du processus de facilitation
	Description du processus de facilitation
	Correction des erreurs des apprenants
	Implication dans le contrôle de l'apprentissage
Rôle d'encadrement	
Rôle de Conseiller	
Rôle d'observateur	

Source : inédit (données de recherche)

#### **Sous-catégorie 3.2 : Attitude face au climat d'apprentissage**

Tableau 22 : Code Attitude face au climat d'apprentissage

<b>Codes de niveau 1</b>	<b>Codes de niveau 2</b>
Avis favorable pour un bon climat d'apprentissage	
Responsabilité réciproque	
Respect	Respect dans la prise de parole
	Respect mutuel
Convivialité	
Mise en confiance des apprenants	

Source : inédit (données de recherche)

***Sous-catégorie 3.3 : Attitude face à l'activation cognitive****Tableau 23 : Code Attitude face à l'activation cognitive*

Codes
Evocation de la flexibilité
Description sommaire de la flexibilité
Description de l'activation cognitive

*Source : inédit (données de recherche)*

**Catégorie 4 : Préparation et déroulement de la formation****Sous-catégorie 4.1 : Informations générales**

Tableau 24 : Code Informations générales

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
Contenu de la formation	Pratique de l'enseignement	Evocation de la pratique de l'enseignement			
		Non implémentation de la pratique de l'enseignement			
		Modalités de la pratique de l'enseignement	Déroulement de la pratique		
			Evaluation de la pratique		
	Objectifs de la formation				
Contenu de la formation	Descriptif de la formation	Différents modules de formation			
		Description des offres de formation	Formation des formateurs	Evocation de la formation des formateurs	
				Modalités de la formation des formateurs	Modalités en formation initiale
				Modalités en formation continue	
		Formation des chefs d'établissement			
Importance de la mobilité des formateurs					

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
Informations sur la formation à donner					
Informations sur les personnes à former					

Source : inédit (données de recherche)

### Sous-catégorie 4.2 : Préparation de la formation

Tableau 25 : Code Préparation de la formation

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
Evocation de la préparation des cours					
Préparation pour la formation à distance					
Préparation pour la formation en présentiel	Modalités de la préparation	Préparation individuelle			
		Préparation collégiale			
		Préparation individuelle et collective			
		Mise en commun			
		Emission des convocations			
Etapas de la préparation	Préparation lointaine	Appui sur l'expérience personnelle			
		Objectifs d'apprentissage	Formulation des objectifs		
		Identification des lacunes			
		Préparation des activités			

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
		Préparation des documents			
	Préparation immédiate	Recours à l'internet	Evocation du recours à l'internet		
		Recherche documentaire			
		Elaboration des ressources			
		Choix des exercices			
		Lecture des documents			
		Choix des documents			
		Synthèse des documents			
		Préparation psychologique			
Recherche de la qualité de l'exposé	Qualité du style				
	Pertinence du thème				
Descente sur le terrain	Evocation de la descente sur le terrain				
	Objectifs de la descente				
	Types d'activités sur le terrain	Journées pédagogiques	Evocation des journées pédagogiques		
			Objectifs de la journée pédagogique		
		Choix des thèmes des journées pédagogiques	Moment du choix des thèmes		
			Modalités du choix des thèmes	Thèmes purement scientifiques	

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
					Thèmes découlant des observations
					Thèmes découlant de la consultation des documents
					Thèmes découlant des entretiens avec les parents
					Thèmes découlant de la demande des enseignants
					Thèmes découlant de la hiérarchie
		Observations des cours	Evocation de l'observation des cours		
			Cas de l'enseignement supérieur	Principe dans l'enseignement supérieur	
				Obligations dans l'enseignement supérieur	
			Cas de l'enseignement secondaire	Modalités d'observations des cours	
		Activités pendant l'observation des cours		Consultation des documents	
					Prise de notes
		Carrefour pédagogique	Evocation du carrefour pédagogique		
			Evocation du feedback		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
			Feedback du formateur	Feedback négatif	
				Feedback positif	
			Feedback de la personne en formation		
Différence de préparation cours / formation	Raisons du choix des thèmes				
	Evocation de la différence				
	Rôle limitatif du programme scolaire				
Approche centrée sur l'apprenant	Evocation de l'Approche centrée sur l'apprenant				
	Implication des apprenants dans la préparation				
Rapport entre le manuel et la formation					
Informations sur l'enseignant					
Définition des mots clés					
Bibliographie prévue					
Cours bâtis en salle de classe					
Critères de réussite					
Exemples inédits	Description des exemples pratiques				

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
	Evocation des exemples pratiques				
Matériel préparé					
Support de formation ordonné					
Support de formation prévu					
Leçons préparées	Elaboration d'un recueil de textes				
	Elaboration de dossiers				
	Structuration des leçons				
	Formulation des objectifs pédagogiques				
Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
	Elaboration d'un questionnaire				
	Elaboration d'un lexique				

Source : inédit (données de recherche)

### ***Sous-catégorie 4.3 : Déroulement de la formation***

Tableau 26 : Code Déroulement de la formation

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
Niveau d'implication des personnes à former	Manque de spontanéité		
	Implication effective dans la formation		
Niveaux modalités d'enseignement			
	Présence		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	
Contrôle du cadre de formation	Tenue des personnes en formation			
	Propreté des locaux			
Formation en présentiel	Présentation de la structure du cours			
	Travail au sein des groupes			
	Exposé des motifs de la formation			
	Résumés de la session	Prise en compte des pré-acquis et des pré-requis		
		Rappel de la session précédente		
		Résumé fait		
		Evocation du résumé		
	Support de formation	Fiches des travaux dirigés		
		Avantages de remettre le support de cours		
		Support de formation remis		
	Syllabus	Avantage du syllabus		
		Syllabus remis aux apprenants		
	Clarté			
	Usage des outils TIC			
	Matériel vécu			
	Exemples pris dans le cours	Description des exemples en lien avec la pratique		
		Evocation des exemples en lien avec la pratique		
		Exemples non décrits		
		Exemples connus	Evocation d'exemples connus	
			Description d'exemples connus	
Matériel utilisé comme support	Matériel oral utilisé			
	Matériel textuel utilisé			

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4
		Matériel apporté par le formateur	
		Matériel apporté par l'apprenant	
Formation en présentiel	Faits factuels	Exemples en lien avec la vie réelle	
		Exemple de faits factuels	
		Description des faits factuels	
		Evocation des faits factuels	
	Existence des situations d'apprentissage		
Formation à distance	Précautions à prendre pour l'enseignement à distance		
	Evocation de la formation à distance		
	Modalités de formation à distance		
	Modalités du débat en ligne		
	Avantages de la formation à distance		

Source : inédit (données de recherche)

**Sous-catégorie 4.4 : Evaluation en formation**

Tableau 27 : Code Evaluation en formation

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2
Evaluation double (formative et formatrice)	
Evaluation sommative et certificative	Evocation de l'évaluation sommative
	Types d'évaluations certificatives
	Types d'évaluations sommatives
	Correction sommative des évaluations
	Notation
Evaluation formative	
Impact de la formation	
Evocation de l'évaluation	
Description des modalités de l'évaluation	
Feedback sur la formation	
Non opérationnalité de l'évaluation	

Source : inédit (données de recherche)

**Catégorie 5 : Facteurs influençant la formation****Sous-catégorie 5.1 : Facteurs intrinsèques au formateur**

Tableau 28 : Code Facteurs intrinsèques au formateur

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2
Exigences intellectuelles et scientifiques	
Auto-formation	Absence de publication
	Non renouvellement des cours
	Manque d'activités de recherche
	La descendance comme source de motivation
	Exemple d'engagement
	Causes de la vocation
	Manque de vocation
	Expression de l'engagement
Motivation	
Concentration	
Approche d'enseignement	Description du processus de l'induction
	Evocation des approches d'enseignement

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2
Expérience	Présentation du principe de l'approche inductive
	Touche personnelle de l'enseignant
	Formation initiale du formateur
	Connaissance des sous-systèmes d'éducation
	Diversité des activités menées
	Exercice dans plusieurs établissements
	Diversité des disciplines enseignées
	Exercice préalable de profession enseignante
Nombre d'années passées dans la profession	

Source : inédit (données de recherche)

### *Sous-catégorie 5.2 : Facteurs extrinsèques au formateur*

Tableau 29 : Code Facteurs extrinsèques au formateur

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
Pression sociale face au redoublement		
Mauvaise configuration spatiale du mobilier		
Insuffisance du temps de formation		
Politique de l'institution	Indisponibilité des personnes à former	
	Manque de volonté du responsable	
Suivi de la formation	Manque de temps	
	Absence de soutien logistique	
Faible effectif des formateurs		
Manque d'engagement des formateurs		
Absence de cadre de formation des formateurs des formateurs		
Qualité de la formation des formateurs	Formateurs insuffisamment formés	
	Formation initiale non adaptée	
Caractéristiques des personnes à former	Résistance au changement	
Caractéristiques des personnes à former	Background des personnes en formation	Absence de formation dans la spécialité

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	
		Absence de formation dans une institution spécialisée	
		Diagnostic du niveau au départ de la formation	
		Institution de formation initiale	
		Préjugés sur le cycle de formation suivie	
		Ancienneté dans la profession	
		Faible niveau de professionnalisation	
		Qualité de la formation initial	
		Insuffisance des pré-acquis	
		Surcroît de travail	
	Mauvaise qualité des cours		
	Engagement dans le travail		
	Absence d'engouement à la lecture		
	Mauvaise utilisation des TICE		
	Indisponibilité des personnes à former		Manque d'assiduité
			Instabilité des emplois du temps
			Indisponibilité volontaire des personnes à former
	Manque de concentration		
	Critères de sélection des candidats à la profession		
	Manque de motivation des personnes à former		
	Motivation du choix de la profession		
	Déficit de background théorique des étudiants		
	Absence d'éthique		
Absence de vocation			
Contraintes matérielles et logistiques			
Contraintes financières	Contraintes financières des personnes à former		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
	Contraintes financières formateurs	
Résidence du formateur	Eloignement de la résidence	
Statut de l'institution	Orientation de la formation	
	Absence d'année sabbatique	
	Gestion du temps	
	Accent mis sur l'enseignement	
Effectifs des apprenants	Effectifs raisonnables des apprenants au supérieur	
	Effectifs plétoriques des élèves au secondaire	
Effectif des formateurs	Faible effectif des formateurs	
Collaboration entre enseignants	Collaboration entre enseignants de la même discipline	Définition de la méthodologie de travail
		But de la collaboration
Spécificité de la matière à enseigner	Longueur du programme des la discipline	
	Obligation de rédiger le résumé	
	Spécificité de la discipline	
	Obligation d'écrire le cours au tableau	
Interférence entre activité extra et enseignement	Description de la compatibilité	
	Description de l'incompatibilité	
	Exemples d'interférence	
Emplois du temps		
Documentation	Manque d'engouement pour l'achat des documents	
	Absence d'informatisation	
	Absence de bibliothèque fournie	
	Absence de documents	
	Documents non mis à jour	
	Insuffisance de documents	
Infrastructure	Salles de cours insuffisantes	
Famille	Charge familiale élevée	
	Enfants	Soutien de la part des enfants
		Charges liée à l'éducation des enfants
	Conjoint(e)	Aucune interférence
Connaissances limitées du/de la conjoint(e)		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
		Absence de soutien du/de la conjoint(e)
		Soutien du/de la conjoint(e)
Hétérogénéité des enseignants	Diversité des enseignants	
	Diversité des approches pédagogiques	

Source : inédit (données de recherche)

### ***Sous-catégorie 5.3 : Solutions aux difficultés***

Tableau 30 : Code Solutions aux difficultés

Codes
Solution face à l'insuffisance de pratique de l'enseignement
Solution face à l'APC
Solution face à la mauvaise configuration des classes
Solution face aux contraintes logistique pour le suivi
Solution face à l'indisponibilité
Solution face au manque de professionnalisation
Solution face à la démotivation
Solution face au surcroît de travail
Solution face à la documentation

Source : inédit (données de recherche)

### **Catégorie 6 : Autres informations**

#### **Sous-catégorie 6.1 : Conditions pour une éducation de qualité**

Tableau 31 : Code Conditions pour une éducation de qualité

Codes
Sélection des candidats à la formation
Qualité de la formation
Situation financière et matérielle

Source : inédit (données de recherche)

#### **Sous-catégorie 6.2 : Recrutement**

Tableau 32 : Code Recrutement des personnes à former

Codes
Procédure de recrutement
Importance de la formation continue

Source : inédit (données de recherche)

#### **Sous-catégorie 6.3 : Activités extraprofessionnelles**

Tableau 33 : Code Activités extraprofessionnelles

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2
Activités sans lien avec la profession	Gestion de la famille
Autres activités en lien avec la profession	Supervision des Thèses
	Coopération avec les autres institutions
	Recherche
	Archivage documentaire
	Dispensation des cours
	Production des ressources
	Collaboration avec des maisons d'édition
Pas d'activités extraprofessionnelles	

Source : inédit (données de recherche)

**Sous-catégorie 6.4 : Responsabilités additionnelles du formateur**

Tableau 34 : Code Responsabilités additionnelles du formateur

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3
Profession d'enseignant	Missions d'un chef de Département	
	Aperçu des enseignements	Préliminaires aux enseignements
		Méthodes de recherche
	Missions de l'enseignant	
	Activités d'inspection	
	Conditions de recrutement des enseignants de l'ENS	
	Evocation de la difficulté d'exercer	
Profession d'Inspecteur	Rôle de l'Inspecteur	
	Moyens de réalisation des missions	Rencontres présentiellees
		Journées pédagogiques
	Modalités d'accession au poste	
	Formation des Inspecteur	

Source : inédit (données de recherche)

**Sous-catégorie 6.5 : Organisation de l'Institution de formation**

Tableau 35 : Code Organisation de l'Institution de formation

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
Institution de formation initiale	Missions de l'Institution				
	Organisation des enseignements				
Institution de formation académique	Organisation académique de l'Institution	Stages pratiques	Importance des stages pratiques		
			Evaluation des stages pratiques		
			Modalités des stages pratiques		

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6	
		Caractéristiques des Mémoires	Orientation des travaux des Mémoires			
				Choix des thèmes des Mémoires		
				Nombre de pages d'un Mémoire		
		Cycles de formation				
		Volumes horaires des enseignements				
		Découpage des semestres				
	Importance de la composante pédagogique					
Institution de formation continue	Décret organisant la fonction d'Inspecteur					
	Tâches pédagogiques de l'Inspecteur	Mission de contrôle des normes				
		Missions de formation	Types de formation	Formation des responsables		
				Formation des enseignants	Registre administratif et financier	
					Registre pédagogique	
		Besoins de formation				
		Missions de coordination				
Missions d'évaluation						

Codes de niveau 1	Codes de niveau 2	Codes de niveau 3	Codes de niveau 4	Codes de niveau 5	Codes de niveau 6
	Tâches administratives de l'Inspecteur				

Source : inédit (données de recherche)

### ***Sous-catégorie 6.6 : Evaluation du formateur***

Tableau 36 : Code Evaluation du formateur

Codes
Description du processus de l'évaluation du formateur
Evocation de l'évaluation du formateur
Evaluation du formateur par les apprenants

Source : inédit (données de recherche)

**Annexe 5 : Un exemple d'interview numéroté**

1 I11 : Professeur, je voudrai vous remercier de... d'avoir accepté de  
2 m'accorder cet entretien. J'ai souhaité vous rencontrer parce que  
3 je suis très intéressé par toutes les questions qui se rapportent à la  
4 formation des enseignants et je sais que vous êtes un des spécia-  
5 listes en la matière notamment en ce qui concerne la discipline  
6 Mathématiques. Pour moi ... euh ... dans ce que vous allez dire, il  
7 n'y a pas de bonne réponse, il n'y a pas de mauvaise réponse. Je  
8 veux tout simplement collecter le maximum d'informations sur  
9 votre expérience. Donc je viens donc vers vous dans la position ...  
10 dans la posture de quelqu'un qui veut apprendre. Je cherche à ap-  
11 prendre et à bénéficier de votre expérience. Alors, avec votre  
12 permission, je vais donc commencer notre entretien en vous  
13 priant de me dire en quoi consiste votre travail de formateur d'en-  
14 seignants dans le cadre de la formation continue que vous  
15 accordez aux enseignants. Voilà.

16  
17 R11 : Merci beaucoup Prof et puis c'est ... c'est également ma joie  
18 ou ... tout simplement mon devoir également de pouvoir contri-  
19 buer à toute ... toute étude qui peut contribuer à la formation des  
20 enseignants, surtout les enseignants de Mathématiques. Donc  
21 pour répondre très simplement ...euh nous visons à améliorer la  
22 qualité de la formation des mathématiques dans les deux sous-sys-  
23 tèmes au Cameroun... la qualité. Pourquoi la qualité ? Parce que  
24 ... euh ... nos enseignants qui sortent des Ecoles Normales ils con-  
25 naissent beaucoup de choses, souvent en contenu. Mais la  
26 manière de transmettre n'y est pas. Ce qui fait que nous jouons  
27 sur deux volets : premièrement formation continue c'est-à-dire les  
28 enseignants qui sont sur le terrain, mais aussi, nous intervenons  
29 dans la formation des élèves-professeurs. Donc, l'objectif étant  
30 d'améliorer l'enseignement des mathématiques. Euh... comment  
31 nous le faisons ? En ce qui concerne les ... les ... que ce soit les  
32 élèves-professeurs ou les enseignants du terrain, nous avons déve-  
33 loppé un curriculum qui nous permet ... qui ressort clairement les  
34 difficultés qu'ils rencontrent, les remèdes qu'il faut y apporter, et

35 donc les unités de formation mises en place sous forme de mo-  
36 dule/unité de formation ... module/unité de formation. Comme ce  
37 qui va se faire là, pour la formation continue, c'est cinq modules.  
38 Premier module : Leadership et responsabilité de l'enseignant ; le  
39 deuxième module euh ... c'est Clarification des activités pédago-  
40 giques. Troisième module c'est la Didactique c'est-à-dire  
41 Méthodes d'enseignement des mathématiques. Le quatrième mo-  
42 dule c'est Raisonnement mathématique et résolution des  
43 problèmes et le cinquième module c'est Insertion professionnelle.  
44 Le Premier module a cinq unités de formation : valeur et motiva-  
45 tion, leadership, attitude pédagogique d'un enseignant des  
46 mathématiques, déontologie et éthique et enfin, responsabilités  
47 d'un enseignant de mathématiques. Le 2e module est très pratique  
48 : clarification des activités avec quatre modules : premièrement ...  
49 euh ... Exploitation des documents pédagogiques, c'est-à-dire que  
50 le ... l'enseignant doit être capable d'exploiter les documents péda-  
51 giques pour en produire d'autres documents pédagogiques. Par  
52 exemple quand il prend son programme de l'année, son pro-  
53 gramme ... je veux dire le curriculum ... le programme de la classe  
54 de 6e, comment il planifie son année en construisant ce qu'ils ap-  
55 pellent la fiche de progression et son projet pédagogique. Parce  
56 que tant que l'enseignant ne peut pas faire ça, il s'embrouille le  
57 long de l'année. Alors que quand il construit son projet pédago-  
58 gique, avec sa fiche de progression il sait exactement ... le jour férié  
59 ne le surprend pas ... les ... les vacances ne le surprennent pas. Il  
60 va progressivement ... et c'est en fonction de ça qu'il produit donc  
61 sa leçon. Donc, c'est le 1er module ... 1ere unité de formation de  
62 ce module 2. Il y a aussi les Critères d'une bonne leçon de mathé-  
63 matiques. Parce que pour préparer une leçon , il faut connaître  
64 quelles sont les qualités ? comment ... qu'est-ce ... quand dit-on  
65 qu'une leçon est bonne. Après ça, il y a Progression et différen-  
66 tiation. C'est une unité de formation qui lui permet de faire la  
67 différence entre le problème et ou les parties des différences qu'il  
68 trouve dans sa classe pour faire le progrès ... c'est-à-dire ... un peu  
69 ... les aptitudes pour favoriser l'apprentissage. Donc... Et puis il y  
70 a donc le dernier module que souvent on fait ou on ne fait pas qui  
71 est le Resolve-based management. Alors ... le 3e module c'est le

72 plus important. Il a 7 unités de formation c'est-à-dire le module 3  
73 qui est Didactique ou encore les Méthodes d'enseignement des  
74 Mathématiques. Il commence par TIC pour l'enseignement des  
75 Mathématiques. Dans TIC, on leur apprend Géogebra, on peut le  
76 apprendre un peu ... on peut leur apprendre Internet, ça dépend.  
77 Mais, on privilégie vraiment Géogebra. Géogebra est spécialisé  
78 pour enseigne les Mathématiques. Ils apprennent Géogebra pour  
79 la préparation de leurs cours. Ce n'est pas qu'ils vont enseigner  
80 Géogebra à l'école, non ; c'est pour acquérir les compétences qu'ils  
81 peuvent utiliser pour mieux présenter leurs cours. Il y ça. La 2e  
82 unité de formation c'est ... euh ... Pratique de quelques théories d'a  
83 .. d'enseignement et d'apprentissage des Mathématiques : le Be-  
84 haviourisme, le ... euh ... socioconstructivisme. Comment, de ces  
85 choses-là, ils arrivent ... on est arrivé à obtenir les méthodologies  
86 ... les approches par objectifs, les approches par compétences et  
87 comment on peut avoir d'autres méthodes. C'est-à-dire qu'ils ne  
88 croient pas que ... hem ... que l'APC qu'on dit aujourd'hui est un  
89 ... est une panacée, que ça vient de quelque part et demain ça peut  
90 changer. Il y a le 3e ... la 3e unité de formation qui est très impor-  
91 tante : Conception et réalisation des activités dans l'apprenti ...  
92 dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques. Com-  
93 ment ils réalisent les activités. La 4e unité de formation de cette ...  
94 dans ce module-là ... c'est ... 4e unité de formation ... je ne sais plus  
95 ... mais je sais qu'il y a une unité de formation Préparation et con-  
96 duite des leçons. Comment il prépare sa leçon ? Comment il  
97 conduit sa leçon ? Toutes les techniques. Ça, ça suit directement  
98 la conception des activités parce que la leçon maintenant d'après  
99 notre nouvelle technique, la leçon n'est que ... euh ... une juxtapo-  
100 sition bien fluide des activités. Et on a donc des thèmes-clés pour  
101 ca. Même quelques ... la préparation des leçon s ... on les on leur  
102 fournit ca .. comment ils remplissent ca. On a une 6e unité de for-  
103 mation qui est Docimologie et Evaluation. Comment ils doivent  
104 évaluer ? Pas seulement évaluer l'apprenant, mais s'évaluer lui-  
105 même comme enseignant. Quand il fait sa leçon, chaque fois il  
106 doit être capable de se dire "Est-ce que j'ai fait une bonne leçon  
107 aujourd'hui"? Et qu'est-ce qu'il appelle faire une bonne leçon ?

108 Parce que nous, on pense que ça doit être d'abord centré sur l'apprenant. Est-ce que l'activité qu'il a menée, l'apprenant a appris  
109 quelque chose ? Donc il doit savoir ... avoir de petites techniques  
110 pour pouvoir vérifier ça chaque fois. Et effectivement donc concevoir des exercices ... ces exercices de synthèse ainsi de suite. Après,  
111 nous avons Genre et Inclusion. Comment gérer le genre ? Comment inclure les enfants défavorisés ? les enfants qui sortent des  
112 guerres ainsi de suite ? Comment on met en place des stratégies ? comment essayer de ... euh ... La 4e unité de formation que j'ai  
113 oublié tout à l'heure c'est très important ... c'est Epistémologie et Application des Mathématiques. très important. Le questionnement, la remise en cause du sujet qu'on ... l'évolution du sujet  
114 qu'on ... l'évolution et historique du sujet qu'il présente aux enfants. Parce que c'est ça qui en fait quelquefois motive l'enfant à  
115 s'intéresser à une certaine ... à un certain concept. Et puis enfin, nous avons Mathématiques dans la société qui va un peu avec  
116 l'épistémologie et les applications de chaque concept qu'on développe. Qu'on soit capable de dire à l'enfant "ça te permet de faire  
117 ceci, ça a déjà fait cela, dans la société c'est ceci", ainsi de suite. Donc ça c'est les 7 unités de formation du module 2 ... du module  
118 3 ... pardon ... le module 4 qui est Raisonnement Mathématique ou pensée Mathématique et Résolution des problèmes c'est vraiment des ...des aspects difficiles qu'on peut dire entre guillemets  
119 difficiles, des domaines que certains enseignants fuient. Il y a des enseignants qui n'aiment pas enseigner la Géométrie. Il y a certains, c'est les Probabilités Statistiques parce que soit ils ont râté  
120 ça à l'école, soit ils ne perçoivent pas ... On profite de ça pour leur dire "bon voilà comment il faut enseigner ces domaines-là". Enfin, on a le module 5 qui est Insertion professionnelle qui ... normalement ... l'enseignant doit connaître ... là-dedans, nous avons trois  
121 unités de formation. L'unité de formation la plus importante c'est ... les Conseils ... c'est-à-dire la structure d'un établissement. Parce que ils sortent des Ecoles Normales mais ils ne savent même pas  
122 qui est le Censeur ? Quelle est sa relation avec le Surveillant Général ? Le Conseil de discipline c'est quoi ? Est-ce qu'il est obligé d'y être ? Donc tout ça là, il faut ... c'est vraiment bien fait pour qu'ils  
123 comprennent Ils ont ensuite une unité de formation qui est la

145 Communauté des enseignants. Parce que on leur fait comprendre  
146 que c'est le partage. Tant que ... on n'est pas là pour ... euh ... c'est  
147 le partage. Et puis, partager en termes ... entre enseignant, patager  
148 dans les communautés ... que ce soit les communautés plate-  
149 forme numérique que les communautés physiques ainsi de suite.  
150 Donc on leur ... il y a aussi une unité de formation qui est ... euh  
151 ... euh ... Mathématiques comme discipline. Euh ... quelle est la  
152 différence entre les maths et la Géographie par exemple ? Ou  
153 Maths et Histoire : quelles sont les spécificités des Mathéma-  
154 tiques. Donc il y a ... Voilà en gros un peu ce qui est bâti pour la  
155 formation continue des enseignants... la formation concernant  
156 donc ceux qui sortent ... ceux qui sont du terrain. Nous avons aussi  
157 comme ca un curriculum pour les ... la formation des élèves-pro-  
158 fesseurs dans les Ecoles Normales. Nous avons aussi un contenu  
159 comme ca pour les chefs d'établissement parce que nous com-  
160 mençons aussi à faire des sensibilisations des chefs  
161 d'établissement. Nous avons donc tout un ensemble de formations  
162 comme ca pour ceux qui deviennent formateurs des formateurs.  
163 Ils font d'abord les 5 modules que nous avons, puis il y a 2 modules  
164 supplémentaires qu'ils font pour être formateurs des formateurs  
165 Voilà un peu en général la ... la structure et le but c'est-à-dire le but  
166 recherché pour nous étant donc améliorer la qualité de l'enseigne-  
167 ment des Mathématiques enseignement apprentissage avec ces  
168 stratégies-là.

169  
170 I11 : Ok. Oui si j'ai bien compris, je vois comment les 5 modules  
171 fondamentaux et les deux modules additionnels, chacun de ces  
172 modules est structuré en des unités de formation. Alors, est-ce que  
173 vous pouvez m'en dire davantage si vous prenez par exemple une  
174 unité de formation. Nous prenons par exemple une unité comme  
175 Epistémologie et intégration des Mathématiques. Vous devez for-  
176 mer des enseignants dans cette unité-là. Comment est-ce que vous  
177 vous y prenez en séquence de formation ?

178  
179 R11 : Aujourd'hui, ce que nous faisons, c'est ... nous demandons  
180 ... ou nous voulons que les enseignants aient de nouveaux concepts,  
181 de nouvelles techniques d'enseignement en salle de classe. C'est

182 par ces techniques-là ... c'est ces techniques-là aussi que nous uti-  
183 lisons. C'est-à-dire que quand je veux par exemple leur faire l'unité  
184 de formation Epistémologie, j'ai aussi des activités. C'est-à-dire  
185 mon unité de formation est aussi décomposée en activités. De telle  
186 manière que quand ils voient ... qu'il veut aller faire son cours, il  
187 faut que son cours aussi soit en activité. Donc je conçois les diffé-  
188 rentes activités. Tout commence même pa la disposition en salle  
189 de classe. Le jour que je fais mon unité de formation Epistémolo-  
190 gie, comme c'est une unité de formation qui est ... disons un genre  
191 un peu général, ils sont mis en groupe. Les murs vont servir de ...  
192 pour afficher les planches. On développe des planches qu'on af-  
193 fiche. Quand je mène mon activité, première activité par exemple  
194 pour cette unité de formation Epistémologie, je leur dis, vous êtes  
195 en groupe. Chaque groupe, réfléchissez, dites-nous qu'est-ce que  
196 vous entendez par Epistémologie ? Quelle est la différence qu'il y  
197 a entre Epistémologie, H istoire, Application ? Je leur donne un  
198 peu ... Ils travaillent ... Ils travaillent effectivement c'est-à-dire ils  
199 ... ils ... entre eux ils discutent et ils sortent avec une synthèse. Puis  
200 après le temps ... les 2 minutes, on leur dit maintenant ... quelques  
201 groupes ou chaque groupe ... c'est souvent bon si on n'a pas de  
202 gros effectifs que des groupes présentent donc ce qu'ils ont ... et  
203 puis on fait ... Celui-ci a vu sa définition dans ce sens, l'autre  
204 groupe a vu dans l'autre sens. On essaie de compléter et on fait  
205 une généralisation, on sort quelque chose de commun. Voilà une  
206 activité. Maintenant, on peut leur demander : "Mais, est-ce que  
207 vous pensez que c'est important pour vous dans l'enseignement  
208 et apprentissage des Mathématiques ?" ou alors "Pourquoi vous  
209 ne le faites pas ?" Ou "Comment faut-il le faire ?" Toujours en dis-  
210 cussion. Donc on les amène et puis à la fin on leur dit donc  
211 Epistémologie c'est ceci ... euh ... euh ... voici comment on doit  
212 l'introduire quand on fait ceci, voilà ... voilà les stratégies. Un  
213 exemple concret. Quand je veux enseigner les limites en classe de  
214 seconde, voici comment j'aborde, voilà comment je mets l'épisté-  
215 mologie, voilà comment ... Voilà un peu comment est bâti chaque  
216 unité de formation. Il y a cette généralité ... puis il faut toujours  
217 relier ça aux Mathématiques. Et puis la stratégie avec laquelle nous  
218 la menons. Parce que c'est cette stratégie que nous voulons qu'ils

219 fassent en salle de classe. Vous savez, on dit toujours "Quand on  
 220 voit, on oublie. Quand on attend ... entend, on peut se rappeler.  
 221 Mais quand on manipule, ça reste et ... indéfiniment". Donc nous  
 222 voulons qu'ils conçoivent des activités pour que l'enfant manipule.  
 223 Parce que sinon on va voir ... après il va oublier . On va parler,  
 224 parler, parler il va écouter mais après, il va ... c'est parti. Donc il  
 225 faut qu'il manipule. Parce qu'en manipulant, on conçoit ... ça per-  
 226 met de faire ... il faut qu'ils conçoivent des activités, des activités  
 227 où l'enfant doit manipuler. Avec des bouchons, c'est ça dans nos  
 228 cours ... dans nos cours de Maths, on va voir tout. C'est un peu  
 229 comme le système bâtonnets revenait c'est-à-dire nous ... pour ap-  
 230 prendre à compter, on venait avec les bâtonnets. 1 bâtonnet, 2  
 231 bâtonnets, 3 bât... Comme ça, l'enfant il apprend, il ... on vient avec  
 232 les bouchons, peut-être comment il calcule son intégrale, on vient  
 233 avec des surface ainsi de suite. Donc, tout ça là, l'enfant manipule.  
 234 Aujourd'hui l'enseignant n'est plus celui qui va aller tracer le  
 235 triangle, non. L'enfant trace le triangle dans son cahier ou sur son  
 236 brouillon avant de le faire sur le cahier, découpe le triangle. On dit  
 237 "Plie comme ça", il plie ou "Plie comme ça", il plie, ... est-ce que  
 238 ça a couvert... est-ce que ça te fait la surface ... ou bonn, "Plie  
 239 comme ça", ça fait que l'angle-là est ici, l'angle-là . Il voit et parce  
 240 qu'il manipule, ça reste. C'est ça ce que nous voulons que nos en-  
 241 seignants font.

242  
 243 I11 : Oui, je vois que vous êtes revenu à plusieurs reprises sur la  
 244 question des activités, la question des stratégie. Bon alors, est-ce  
 245 que vous pouvez me dire comment vous, ... ce que vous faites, ...  
 246 les enseignants que vous formez s'impliquent dans les activités que  
 247 vous leur demandez de manipuler ? Comment est-ce que eux-  
 248 mêmes s'impliquent dans ces activités ?

249  
 250 R11 : Cela motive. On les motive. On les motive c'est-à-dire qu'on  
 251 commence par leur mettre ... en condition. Quand les ... quand on  
 252 commence une unité de formation, on leur dit : "Quel est l'objectif  
 253 qu'on veut atteindre? Voici chers enseignants, nous voulons ...  
 254 cette unité-ci c'est ... voilà l'objectif qu'on veut atteindre : Pourquoi  
 255 d'abord cette idée de formation ? Qu'est-ce qu'on veut atteindre ?"

256 On leur dit d'abord ca pour les mettre en ... pour qu'ils compren-  
257 nent l'utilité et qu'ils comprennent. Et puis quand c'est fait,  
258 vraiment ils sont impliqués. Impliquez-les en leur donnant ... ne  
259 l'impli ... Impliquez-les en leur donnant le nécessaire c'est-à-dire  
260 que n'allez pas lui dire de trouver une feuille ailleurs, donnez-lui  
261 la feuille. Euh ... quand il faut qu'il ait besoin de ... qu'il ait ca. C'est  
262 comme ca qu'ils adhèrent totalement et ils s'y mettent. C'est la  
263 même chose que quand vous allez aller en salle de classe. Quand  
264 je fais mon cours, peut-être j'ai dit aux enfants "Mettez ceci à côté,  
265 prenez seulement la feuille", que l'enfant ait sa feuille, qu'il ait son  
266 crayon. Donc il faut que ca soit déjà disponible. Et généralement,  
267 ca c'est préparé à l'avance. Et c'est ca qui prend beaucoup de temps  
268 pour l'enseignant quand il prépare ca. Il sait que il a déjà fait son  
269 triangle, il a déjà ... euh ... posé les ... et puis il en a photocopié pour  
270 ... en 100 exemplaires pour les 100 ... Donc il faut que ca soit dis-  
271 ponible et ca permet donc ... euh ... ils sont engagés ... parce que ca  
272 c'est déjà là. Mais si ce n'est pas là, le temps qu'il va cherrcher ...  
273 le temps qu'il va perdre, ca peut le décourager, et le démotiver.  
274 Donc il faut qu'on commence ... la courbe de motivation doit aller  
275 grandissant et ne chuter qu'à la fin.

276

277 I11 : Professeur, qu'est-ce que vous trouvez de contraignant dans  
278 la formation que vous donnez ?

279

280 R11 : Deux niveaux de contrainte ... de ... contraignant en fait. La  
281 première chose c'est le suivi. Le suivi est difficile. Le suivi est vrai-  
282 ment difficile. Difficile de manière logistique parce que vous venez  
283 , l'enseignant n'est pas là, ou l'enseignant est plutôt entrain de  
284 faire autre chose ou pour vous même, trouver le temps pour aller  
285 faire le suivi, c'est difficile, c'est vraiment difficile, comme con-  
286 trainte. L'autre contrainte, c'est les enseignants eux-mêmes.  
287 Certains qui font vraiment cette formation-là comme on l'a fait  
288 avec tout ... tout ... tout ce que ca comporte mais qui, sur le terrain,  
289 perdent la motivation. Ca c'est aussi une autre contrainte. Mais ...  
290 euh ... c'est le suivi, c'est vraiment le suivi.

291

292 I11 : Comment vous faites face à ces contraintes ?

293  
294 R11 : Peut-être qu'on ... les motiver davantage parce que ... motiver  
295 c'est-à-dire leur parler. Nous avons des groupes WhatsApp, nous  
296 avons les ... les plateformes où on ... chaque fois on interagit avec  
297 eux, pour dire où on les réveille, on dit ceci ainsi de suite. Donc  
298 c'est un peu comme ça qu'on essaie de .. euh ... de maintenir la  
299 flamme, parce que c'est une flamme. Et ce que je voulais aussi dire  
300 ... euh ... en termes de flamme, c'est-à-dire que le début est tou-  
301 jours difficile. Ça c'est vraiment un défi qu'on a avec eux-là. C'est-  
302 à-dire que le début est difficile. Donc ça nous a été très compliqué  
303 au début. Aujourd'hui, une formation comme ça ne nous coûte  
304 plus rien en termes de ... parce qu'on a des ... ça c'est la 10e forma-  
305 tion que nous faisons là. Donc, ça roule ... on peut dire ça roule.  
306 Mais c'était vraiment difficile. Et ça se retransmet également à ces  
307 enseignants. Vous savez c'est des enseignants qui étaient habitués  
308 à faire des choses à leur façon. Ils avaient ... comment on dit ...  
309 l'habitude est difficile à changer. Donc ils sont habitués à faire les  
310 choses à leur façon. Donc, ce changement-là, c'est vraiment  
311 quelque chose de difficile. Donc au début, c'est difficile, il dit  
312 "mais ... pourquoi on doit même faire ça ?" Après ... C'est-à-dire  
313 qu'à la fin, quand ils arrivent là, quand on a commencé à travailler  
314 avec eux depuis hier, à la réunion des ... on appelle ça réunion de  
315 ... euh ... de bienvenue ... accueil, la réunion d'accueil où on les  
316 met dans des prédispositions ... qu'ils sachent ce qu'ils vont faire,  
317 et c'est ... Donc là, le gars qui vient d'arriver commence à réfléchir.  
318 Il se dit "Mais ah, tiens ... c'es ... ". Et puis on fait avec eux. A la fin,  
319 oui, ça a été difficile, ils se ... ils se disent "Mais est-ce que je vais  
320 arriver à ... ". Parce que ils préparent la leçon ... nous on leur dit que  
321 c'est comme si vous appreniez à conduire. Si tu veux apprendre à  
322 conduire en un an ou en 2 ans, tant mieux. Mais si tu veux ap-  
323 prendre à conduire en 2 jours, et puis le lendemain tu conduis,  
324 c'est plus profitable. Donc, apprenez et mettez-vous immédiate-  
325 ment ... donc ... sinon, ils apprennent, certains relâchent ... euh  
326 ... donc le début là est toujours difficile. Mais ... bon ... la tête ... je  
327 peux dire la chance ... ou je ne sais pas ... qu'on y arrive quand-  
328 même parce que ... euh ... (rires) ... les ... les petites ... euh ... les  
329 petites informations qui nous reviennent sur le terrain montrent

330 clairement que ca change ... ca les change. Et ... non seulement ca  
331 les change, mais ils ... ils contaminent déjà les autres, même ceux  
332 qui ne sont pas formés, ils commencent déjà à être contaminés,  
333 surtout dans la préparation et conduite des leçon s. Ils commen-  
334 cent à être contaminés. Donc ... c'est un peu ca nos challenges  
335 quoi.

336

337 I11 : Oui, Professeur, vous avez parlé là de ... et vous terminez là-  
338 dessus sur la préparation des leçon s et l'administration de ces le-  
339 çon s. Est-ce que vous pouvez me dire un peu comment vous, dans  
340 votre cas, vous procédez à la préparation de vos leçon s, comment  
341 est-ce que vous vous y prenez

342

343 R11 : Mes leçon s de Maths ?

344

345 I11 : Oui vos leçon s de Maths ou les unités de formation ... vous,  
346 vous préparez ... vous préparez cela pour pouvoir administrer la  
347 formation le jour dit. Comment est-ce que vous vous y prenez ?

348

349 R11 : Vraiment, tout naturellement, comme si je préparais un  
350 cours. C'est-à-dire qu'il faut que j'aie toutes mes ressources. Il faut  
351 que je sache clairement qu'est-ce que ... quelle est l'unité de for-  
352 mation que je ... euh ... vais présenter avec les objectifs. Puis il faut  
353 que je conçoive mes activités. C'est ca. Pour concevoir les activités  
354 ... Pour concevoir les activités maintenant, souvent, vous savez ...  
355 euh ... on peut fouiller, on peut ... euh ... soit vous avez des docu-  
356 ments, soit vous avez votre internet ... mais comme c'est vraiment  
357 un travail original, c'est ca qui est ... le plus difficile. Parce qu vous  
358 pouvez réfléchir pour présenter ... pour concevoir une activité et  
359 vous ne trouvez pas de .. euh ... de technique appropriée ... ou de  
360 méthode appropriée. Bon ... mais parce qu'on a déjà fait ca plu-  
361 sieurs fois, ainsi de suite, on voit un peu comment ... ce qui est  
362 souvent très difficile, c'est quand on prend un concept mathéma-  
363 tique proprement dit. Je prends par exemple l'Intégrale. Si je  
364 prends l'Intégrale, je veux introduire ... je ne sais pas ... en classe  
365 de Terminale, quelle activité, comment je vais m'y prendre pour  
366 que l'enfant puisse tripoter, puisse manipuler. Qu'est-ce que je

367 vais ... C'est ça qui est difficile. Souvent, on se dit ... bon ... comme  
368 ce que nous sommes en train de faire, c'est de préparer des ... des  
369 banques de ... de ... de cours qui peuvent prendre des idées ... "Oh  
370 tel avait introduit son ... Intégrale en utilisant ceci. Ah, chez moi,  
371 je peux introduire ceci". Parce qu'il aura vu ce que l'autre a fait ici  
372 et peut-être adapter ou alors améliorer, ou alors se servir de son  
373 environnement propre. Parce que ce qui se fait chez nous à  
374 l'Extrême-Nord n'est pas la même chose peut-être au Sud, ainsi de  
375 suite. Ils essaient d'adapter. Donc vraiment, dans la préparation  
376 d'une unité de formation ou d'une leçon ou d'un cours, il faut  
377 avoir ses ressources en fonction même du cours et de l'objectif du  
378 cours qu'on a fait, et puis véritablement la conception des activités.  
379 Ces activités-là soient maintenant fouillés dans des documents,  
380 fouillés dans des ... des plateformes, des ressources ainsi de suite  
381 pour essayer de trouver ... de concevoir vous-même une activité  
382 qui va intéresser vos élèves. C'est un peu comme ça que je ... euh  
383 ... je travaille.

384  
385 I11 : Oui, tout à l'heure, parlant des approches, vous avez parlé de  
386 l'approche par objectifs, vous avez parlé de ... de l'approche par les  
387 compétences. Bon, on sait que c'est un peu le dada au Cameroun.  
388 Actuellement, tout le monde parle d'approche par les compé-  
389 tentes. Qu'est-ce que vous pouvez m'en dire davantage à ce sujet  
390 ?

391  
392 R11 : Vraiment, pour vous dire la vérité, parce que j'ai constaté que  
393 sur le terrain, c'est n'importe quoi. Beaucoup de gens qui parlent  
394 de l'approche par compétences, n'ont pas eu de formation, disent  
395 n'importe quoi quelque fois contradictoire, ainsi de suite. C'est  
396 pour ça que toute la formation que nous allons faire ici ... on ne va  
397 prononcer le mot "approche par compétences" que lorsqu'on va  
398 faire cette unité de formation numéro 2 du module 2 qui est pra-  
399 tique de quelques théories, qu'ils sachent que l'approche-là vient  
400 de quelque part. Nous ne nous étalons pas dessus. Parce que nous,  
401 notre résultat c'est que l'enfant apprennent et gagne. Pourquoi,  
402 parce que tout ça crée des ... j'ai assisté à des conférences d'ensei-  
403 gnants où les Inspecteurs n'étaient pas d'accord entre eux sur la

404 définition de l'approche. Les enseignants ne ... ils ne maîtrisaient  
405 pas ce que les Inspecteurs disaient, d'où c'était un ... Et chaque fois  
406 que nous allons en formation, quelquefois, ça ne donne pas. Donc,  
407 nous nous disons, mais c'est l'approche par compétence, hier  
408 c'était l'approche par objectifs ... demain l'approche par compé-  
409 tentes va partir. Pourquoi donc s'attarder seulement dessus ?  
410 Alors que demain, ça va partir. C'est sûr. L'approche par objectifs  
411 c'était la même chose. On a beaucoup dit dessus ainsi de suite, ainsi  
412 de suite ; aujourd'hui c'est l'approche par compétences. Et puis, je  
413 sors des séminaires où on parle maintenant de ESFI Enseigne-  
414 ment des Sciences Fondé sur l'Investigation. Tout ça là ... Nous,  
415 notre résultat c'est que les gens comprennent que oui, il y a des  
416 théories, tout ce qui est important c'est que ... partir oui sur des  
417 théories parce que c'est la science ... il faut partir sur des théories  
418 pour bâtir de nouvelles théories, c'est vrai, il faut le savoir, mais  
419 est-ce que ça comble nos attentes sur le terrain ? C'est ça. Si l'ap-  
420 proche par compétences comble nos attentes, tant mieux. Ou alors  
421 si ce que nous faisons, on appelle ça approche par compétences,  
422 tant mieux, parce que effectivement, nous voulons que l'enfant  
423 gagne, que ça lui apporte des compétences nouvelles, des connais-  
424 sances nouvelles. C'est effectivement ça, mais, qu'on ne nous tape  
425 pas dessus en disant "Non, non vous ne pouvez faire que l'ap-  
426 proche par compétences" alors qu'on ne sait même pas ce que c'est  
427 que l'approche par compétences. Voilà.

428 I11 : Oui, Professeur ...

429 R11 : Pour ... Pour vous couper, c'est un peu la même chose dans  
430 les universités. Vous savez, dans les universités, on a dit "LMD"  
431 qui est tout un système. On vous dit "LMD". Mais dans l'adminis-  
432 tration d'une université, on n'a jamais vu un service ... c'est-à-dire  
433 l'administration ... la structure est restée la même, mais on apporte  
434 un nouveau système avec la même structure. Ça peut pas donner.  
435 Si au moins à la DAAC on avait créé un service qui gère le LMD  
436 ou qui ... un autre service à un niveau qui est Monitoring de LMD,  
437 bref, que ça ressorte dans le ... on comprend que quand il y a une  
438 structure, on veut apporter un nouveau système, on injecte avec  
439 des ... d'autres struct... on comprend. Aujourd'hui aussi au supé-  
440 rieur on parle beaucoup de professionnalisation. Il faut

441 professionaliser ... Il faut professionaliser. Les enseignants eux-  
 442 mêmes ne sont pas professionnels. Comment va-t-on professiona-  
 443 liser ? Moi, je suis enseignant de Maths ... pures. Bon. J'ai fait  
 444 quelques applications c'est vrai. Mais si on me dit maintenant "Oh,  
 445 toi, va professionaliser ton enseignement de Mathématiques", je  
 446 vais professionaliser comment ? Donc, c'est un peu ces genre de  
 447 choses qui sont dans nos ... pour moi, ma façon de voir quoi ... qui  
 448 sont dans nos ... dans nos .... dans notre système ... et puis qui  
 449 reviennent ... ils sont comme si c'était des slogans politiques, mais  
 450 en réalité qui ne sont pas ... il faut accompagner ça par d'aut... pour  
 451 la profes ... accompagner ça par la prof ... par les stages des ens ...  
 452 faites que les enseignants aillent en stages. Qu'un enseignant qui  
 453 fait mécanique dans une école d'Ingénieurs... il n'a jamais vu le  
 454 théodolite ... il ne sait pas comment on utilise le théodolite ... il va  
 455 professionaliser comment ? Il ne sait pas ce que c'est ... il sait bien  
 456 faire sa mécanique ... calcul de structure ... mais envoyez-le ... cal-  
 457 cule la structure quand on fabrique un pont ou un ... là il sera  
 458 capable de dire ça et de transmettre ça aux ... aux étudiants. Et s'il  
 459 ne fait pas ça, on va lui dire ... professionaliser ... professionaliser,  
 460 ce ne sera que des TP théoriques ... (rires) ... qu'on fait. Donc, c'est  
 461 la même chose avec les ... c'est la même chose avec l'APC, c'est la  
 462 même chose avec beaucoup d'autres choses. C'est ma façon de  
 463 voir.

464

465 I11 : Ok, merci beaucoup Professeur. Notre entretien tire bientôt  
 466 à sa fin. Comment est-ce que vous pensez que vos activités  
 467 extraprofessionnelles interfèrent dans ce que vous faites ?

468 R11 : Extraprofessionnelles

469 I11 : Si elles existent ... si vous faites autre chose en dehors de la  
 470 profession de formateur des formateurs que vous assumez là  
 471 maintenant.

472

473 R11 : Extra ... Vraiment, je n'ai pas d'autres activités que ça. Je fais  
 474 ma formation et puis quelquefois, j'enseigne les étudiants. Puis,  
 475 j'ai toujours mes étudiants en Thèse qui me prend ... ça me prend  
 476 vraiment ... puisque ... ça me prend un peu du temps. Je pense que  
 477 pour mes étudiants en Thèse ... oui ... parce que ce que je fais là

478 n'est pas ma formation première. C'est-à-dire que la formation des  
479 enseignants ... totalement ... c'est totalement ... et puis, c'est pour  
480 ca que je leur dis que moi je suis là dedans pas comme un spécia-  
481 liste ... je ne suis pas spécialiste des Sciences de l'éducation, pas  
482 du tout. Je n'ai même pas fait les Sciences de l'éducation, pas du  
483 tout. J'arrive avec un objectif : il faut qu'on améliore la qualité de  
484 l'enseignement des Mathématiques. Et j'ai mon approche à peu  
485 près scientifique. S'il faut améliorer, il faut commencer par la  
486 masse et voir. Et puis, au fur et à mesure que ca évolue, on peut  
487 tirer des expériences ainsi de suite. Je ne suis pas du tout ... même  
488 pas ... même pas quelqu'un qui a fait les Sciences de l'éducation,  
489 non. Par contre, je respecte toute idée qui vient, parce que ce n'est  
490 pas justement une science exacte. Donc, chaque personne qui  
491 vient donner une contribution, nous la prenons au sérieux. Même  
492 l'enfant à la maison ... pour que l'enseignement des Mathéma-  
493 tiques soit facile et améliorée il dit souvent : "Oh, j'ai fait comme  
494 ca pour ... entre inférieur et égale, j'ai fait comme ca pour vite re-  
495 tenir". Ah! Et ca, il faut capitaliser. Parce que c'est justement ... ce  
496 n'est pas là où on va dire ca c'est juste, ca c'est faux. Donc, tout est  
497 important. Ce qui est important pour moi c'est que tout ce que ...  
498 qu'on peut proposer, nous prenons, on met sur la table, on étudie.  
499 Et peut-être c'est ca qui me prend ... mais activités .... autres ...  
500 l'enseignement, quand je fais mon cours, oui je m'arrange à ce  
501 que mon cours soit fait à la façon don j'aimerais que les cours soient  
502 faits ... forcément. Deuxième des choses, quand je fais mes ... j'en-  
503 cadre mes ... mes étudiants de Thèse, je voudrais que ce soit  
504 exactement ou à peu près vraiment ce qui ressort de la qualité  
505 qu'on attend. Heureusement, jusqu'à présent, ca a l'air de donner.  
506 Donc, voilà un peu. Mais activité ... si j'avais une activité autre ...  
507 euh ... comme quoi ... je ne sais pas ... oui, peut-être que ... j'aime  
508 bien danser ... bon ... danser n'a rien à voir ... j'aime aussi ... euh  
509 ... oui ... il y a souvent conscientiser ou parler aux gens, aux enfants  
510 ... oui ... c'est toujours leur dire un peu l'importance des sciences ,  
511 l'importance des Mathématiques. Sinon, c'est ... c'est vraiment ...  
512

513 I11 : Vous avez déjà d'ailleurs ... euh ... commencé à ... euh ... par-  
514 ler de vous. Avec votre permission, j'aimerais que nous entrions un

515 tout petit peu ... juste pour que je puisse avoir quelques informa-  
516 tions ...

517

518 R11 : Mais ce qui est important qu'on retienne, j'ai un Doctorat,  
519 mais je suis d'abord enseignant de Mathématiques. J'ai fait mes  
520 étude en Union Soviétique ... enfin ... en Russie et là, pour ... euh  
521 ... J'ai d'abord eu un Master, Master en Sciences et ... euh ... le  
522 Master en sciences mais avec ... euh ... avec une ... euh ... une par-  
523 ticularité bien mise "enseignant de Mathématiques". Donc, les  
524 cours de pédagogie, de psychologie de l'enfant, des techniques  
525 d'enseignement, ça je les ai fait. Les pratiques en salle de classe, là  
526 je les ai fait en R..., c'est-à-dire que où on t'envoie dans une salle  
527 de classe, on te dit "Observe cet enfant pour un cours ou deux  
528 cours, après, donne-nous .. dis-nous tout sur cet enfant, pour es-  
529 sayer de ... ressortir les qualités observées .... il faut décrire cet  
530 enfant et tout ce qui ... et qu'on essaie de voir est-ce que ça ... est-  
531 ce qu'on a maîtrisé cette technique psychologique-là. Donc tout ça,  
532 j'ai fait. C'est-à-dire que ... et c'est ça qui est très dangereux pour  
533 nous parce que tu as ton Doctorat, paf on t'envoie enseigner. Moi  
534 c'est un peu différent. J'ai d'abord été moulé pour l'enseignant ...  
535 pour l'enseignement avant d'avoir maintenant un Doctorat et j'en-  
536 seigne. Peut-être c'est ça qui fait ... Peut-être ... je ne sais pas si  
537 c'est nécessaire de noter ça, je ne sais pas. Peut-être c'est ça qui fait  
538 que je comprendre très rapidement ces choses des Sciences de l'édu-  
539 cation peut-être ... peut-être ... je ne sais pas.

540

541 I11 : Merci. D'accord. Est-ce que je peux avoir la profession de  
542 votre épouse

543

544 R11 : Elle est médecin.

545 I11 : Et sa profession n'interfère pas dans la vôtre ? Si oui, com-  
546 ment ?

547

548 R11 : (rires) Je ne sais pas mais elle est médecin. En fait ce qui se  
549 passe c'est que je n'aime pas l'hôpital. Je n'aime pas du tout l'hô-  
550 pital. Elle n'aime pas du tout l'enseignement. Je ne sais pas  
551 comment ça se passe. Il suffit que j'aie à l'hôpital que j'aie tous

552 les malaises du monde. C'est-à-dire que même si quelqu'un est  
553 malade, pour aller visiter la personne à l'hôpital c'est très compli-  
554 qué. Je ne sais pas pourquoi. Je n'aime pas l'hôpital. Et elle n'aim  
555 pas du tout l'enseignement. je ne sais pas comment ca se passe,  
556 elle n'aime pas l'enseignement. On lui a même proposé un temps  
557 d'enseigner. Non et non. Systématique. Voilà comment même si  
558 je dois die quelque chose à l'enfant comme ca, non elle doit se  
559 retirer parce que elle ne supporte pas. Bon, je sais pas si c'est une  
560 interférence ou si c'est ...

561

562 I11 : Professeur, notre entretien est pratiquement arivé à sa fin,  
563 mais avant, je voudrai demander est-ce que vous avez quelque  
564 chose que vous aimeriez me dire mais que j'ai pas demandé ?  
565 Parce que ca peut ariver dans le cadre du topic que nous avons  
566 abordé

567

568 R11 : Ce qui est importan et peut-être ... c'est ... enfin ce qui  
569 m'interesse le plus, c'est l'impact de tout ce que nous faisons là.  
570 On fait tout ca là, mais ca m'interesserait moi, un jour, de savoir  
571 quel est l'impact. Donc je suis vraiment ... c'est quelque chose qui  
572 ... j'ai soif de ca. Nous sortons de Kigali où on a fait la ... l'évalua-  
573 tion à mi-pacours du programme qui n'était pas mauvais du tout  
574 ... qui était satisfaisant ... à mi-parcours. Mais une étude d'impact  
575 véritablement de ce que nous faisons ou ... et il n'y a pas que nous.  
576 Dans le pays, il y a beaucoup d'initiatives ... il y a beaucoup d'ini-  
577 tiatives sur la formation des enseignants. Il y a AIMS, il y a ... je  
578 sais qu'il y a ... il y a les JAICA, il y a COICA les Coréens, les japo-  
579 nais, les ... je sais même qu'il y a des Francais, il y a beaucoup ... il  
580 y a même des ... des initiatives nationales ... il y a beaucoup d'ini-  
581 tiatives. mais, peut-on les fédérer ? Quel est l'impact finalement ?  
582 Quel est l'impact de celui-ci ? Puis le programme de formation des  
583 enseignants est tellement vaste comme tout à l'heure on a abordé  
584 le problème de manuels scolaires. Il y a des réflexions qui sont en  
585 train d'être menées pour dire, ce que nous faisons là, il faut qu'on  
586 transforme ca en un Master de sciences ... de Mathematics educa-  
587 tion, carrément en un Master. Il y a beaucoup de ... mais tant qu'il  
588 n'y a pas ... on ne peut pas embrasser quelque chose si on n'a pas

589 des ressources ... des ressources. Donc, pour moi c'est tout une  
590 dynamique. Et c'est pour ca que si rapidement le gouvernement  
591 pouvait prendre ca en main, sauf qu'ils vont prendre en main et  
592 puis mettre des frères ou des soeurs qui ne sont pas capables de ...  
593 payer ca ... sinon, c'est vraiment toute une dynamique qu'il faut  
594 mettre en place mais dont l'impact serait très important ... puis  
595 voir comment on peut ... Mais sur ca, je n'ai rien à dire

596

597 I11 : Okay. Merci Professeur, notre entretien a duré 48 minutes.  
598 Je vous remercie pour votre contribution. Je n'hésiterai pas à reve-  
599 nir vers vous en cas de besoin.

(Transcription interview N°11\_Mbam, Pos. 1-31)



Cette étude porte sur les pratiques enseignantes déclarées par les formateurs d'enseignants du secondaire au Cameroun: les enseignants d'université (pour la formation initiale) et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux ou d'autres catégories de formateurs du secteur privé (pour la formation continue). La recherche s'est déroulée dans un contexte où le paradigme pédagogique est en profonde mutation, les décideurs politiques ayant adopté l'Approche par les Compétences (APC) comme nouveau fondement du système éducatif. Etant donné que les formateurs d'enseignants ne disposent pas d'un cadre formel pour parler eux-mêmes de leurs expériences d'enseignement, l'on ne sait pas dans quelle mesure leurs pratiques enseignantes contribuent à améliorer la qualité de la formation des enseignants.

L'étude a été menée selon une approche qualitative à partir d'entretiens individuels semi-structurés menés en face à face auprès de 22 formateurs choisis par la méthode de l'échantillonnage théorique. Les données recueillies ont été traitées selon le principe de la théorie ancrée: une démarche itérative de codage déductif et inductif suivie d'une analyse abductive. Les résultats obtenus montrent que les formateurs d'enseignants n'ont pas une compréhension partagée de la formation: la typologie de leur conception de la formation est centrée soit sur le curriculum, soit sur la participation des personnes en formation, soit sur le climat d'apprentissage et la communication. Pour terminer, des recommandations sont faites pour une transition vers un paradigme socioconstructiviste de la formation.



ISBN 978-3-98989-063-3



9 783989 890633  
[www.uni-bamberg.de/ubp](http://www.uni-bamberg.de/ubp)